

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

---

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Пензенский государственный университет  
архитектуры и строительства»  
(ПГУАС)

**Е.М. Каргина**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ  
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В  
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Пенза 2016

УДК 378.  
ББК 74.58  
К 21

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины» ПФ НОУ ВПО «Академия МНЭПУ» Ж.В. Ильина;  
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» Е.Г. Стешина

**Каргина Е.М.**

К21 Лингвистические факторы мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2016. – 180 с.

**ISBN 978-5-9282-1374-9**

Подробно рассматривается система лингвистических факторов формирования и развития мотивации изучения иностранного языка, в частности факторы: системности, концентризма, разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи, функциональности, минимизации языка. Анализируется развитие мотивации учебной деятельности студентов как психолого-педагогическая проблема. Представлены дидактические и психологические факторы мотивации обучения иностранному языку в техническом вузе. Выявлены интралингвистические и экстралингвистические условия эффективности рассматриваемого процесса.

Монография подготовлена на кафедре иностранных языков и предназначена для студентов, обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство».

**ISBN 978-5-9282-1374-9**

© Пензенский государственный университет  
архитектуры и строительства, 2016

© Каргина Е.М., 2016

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Переход системы образования из репродуктивной в непрерывно развивающуюся, открытую, включение обучающихся в решение собственных образовательных и социокультурных проблем требует реформирования высшего образования, что находит отражение в методиках преподавания отдельных дисциплин высшей школы, в частности – в методике преподавания иностранного языка.

Важной психологической проблемой становится изучение динамики мотивации познавательной деятельности студентов, средств и способов ее формирования и регуляции. Мотивация – общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности. Изучение и правильное использование действующих мотивов, направляющих развитие личности и ее движение в нужном направлении, – основа педагогического процесса.

Поскольку мотивация многогранна, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания. В системе обучения иностранному языку как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего иностранный язык коммуникативную мотивацию.

Необходимо, чтобы определяющим стал внутренний мотив, непосредственно связанный с содержанием деятельности обучения. В ней обучающийся должен находить удовлетворение наиболее глубоких познавательных потребностей, интересов и склонностей, а также потребности в личностном саморазвитии.

В контексте методики преподавания иностранного языка, одной из детерминант, воздействующих на мотивацию учебной деятельности, является лингвистический фактор.

Факторы обучения рассматриваются как исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Факторы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей.

Лингвистический фактор – один из наиболее значимых и действенных стимулов, включающий в себя систему коммуникативных элементов, выполняющих единую функцию, представляющих собой замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру, объединенную общей концепцией.

Целью данной монографии является обоснование значимости лингвистических факторов в процессе формирования и развития мотивации изучения иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе.

В первой главе монографии анализируется развитие мотивации учебной деятельности студентов как психолого-педагогическая проблема в целом. Представлены дидактические и психологические факторы мотивации обучения иностранному языку в техническом вузе. Выявлены интралингвистические и экстралингвистические условия эффективности исследуемого процесса.

Вторая глава монографии посвящена рассмотрению системы лингвистических факторов формирования и развития мотивации изучения иностранного языка. Рассматривается следующая проблематика: мотивационная роль системы работы по развитию и обогащению иноязычной коммуникации в техническом вузе; аналитико-синтетическая деятельность студентов как фактор мотивации изучения иностранного языка и др. (фактор системности); интегрированные учебные программы в профильном преподавании иностранного языка; развитие у обучающихся навыков рационального способа поисковой и исследовательской деятельности в процессе изучения иностранного языка и др. (фактор концентризма); историко-методологические предпосылки проблемы различий иноязычных речевых и языковых навыков; мотивационные особенности распределения внимания между языковой формой и содержанием в процессе обучения иностранному языку и др. (фактор разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи); функциональная дифференциация лексического материала в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе; дифференциация функций грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и др. (фактор функциональности); возможности стилистической грамматики в контексте изучения иностранного языка; стилистические возможности иноязычной научно-технической терминологии и др. (фактор стилистической дифференциации); активная и рецептивная лексика при профильном обучении иностранному языку в неязыковом вузе; профильный отбор лексико-грамматического материала в профессионально-ориентированном курсе иностранного языка в техническом вузе и др. (фактор минимизации языка).

В основу монографии положены такие принципы, как информативность, новизна, доступность и соотнесенность с задачами обучения.

Книга предназначена студентам, обучающимся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство», магистрантам и аспирантам, обучающимся по направлениям подготовки, реализуемым в вузе. В значительном объеме материал монографии может быть использован в работе преподавателей гуманитарных кафедр, в учебных курсах педагогики, поскольку использование лингвистических факторов является эффективным в процессе формирования и развития мотивации изучения иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе.

# 1. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Развитие мотивации учебной деятельности представляет собой один из основных аспектов проблемы целостного развития личности в обучении. В связи с этим необходимо, прежде всего, определиться с соотношением понятий «обучение» и «развитие». В связи с изменением и пересмотром ценностей и целей общего и профессионального образования в современных условиях развитие личности в процессе обучения предполагает формирование творчески активной и социально зрелой личности<sup>1</sup>.

Общепризнанным ключом к пониманию указанного соотношения является обоснованное Л.С. Выготским положение о «зоне ближайшего развития». «Педагогика, – писал Л.С. Выготский, – должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне его ближайшего психического развития»<sup>2</sup>. «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, – подчеркивал С.Л. Рубинштейн, – он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь»<sup>3</sup>.

Эти положения применимы и по отношению к мотивам как новообразованиям, проявляющимся и/или формирующимся (формируемым), иначе говоря, развивающимся в учебной деятельности. Однако не любое обучение может эффективно решать проблему развития адекватных деятельности обучающихся мотивов, но только такое, которое ведет за собой развитие: «обучение должно вести развитие вперед»<sup>4</sup>.

## 1.1. Факторы развития мотивации учебной деятельности

**Факторы обучения** – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Факторы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей.

---

<sup>1</sup> Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б.М. Величковского. М., 1986.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. т.2. С. 252.

<sup>3</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. С. 78.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т.2. С. 252.

Маркова А.К. систематизирует психологические принципы формирования мотивации обучения в следующем виде:

1) учет возрастного своеобразия деятельности и мотивации обучающихся, определение ближайших и дальних перспектив развития мотивации;

2) включение обучающегося в активные виды деятельности и виды общественных взаимодействий с другим человеком;

3) появление психических новообразований обучающегося в деятельности, проявляющихся применительно к мотивации в новых типах отношений: к изучаемому объекту (познавательная активность); к другому человеку (социальная активность); к себе (умение осознавать и перестраивать свою мотивационную сферу). На основе этих новообразований личность обучающегося формируется как субъект учебной деятельности, субъект взаимодействия, субъект своей мотивационной сферы;

4) качественные изменения отдельных сторон мотивационной сферы, усложнение ее строения, произвольная регуляция как показатели сформированности новообразований в этой сфере;

5) ориентация на единство двух общих принципиальных путей формирования мотивации в обучении: усвоение обучающимся «знаемых» мотивов как эталонов, предлагаемых обществом (путь «сверху вниз»); включение обучающегося в различные виды деятельности, приводящее к формированию реально действующих мотивов (путь «снизу вверх»);

6) возможность программирования характера мотивации через тип обучения<sup>1</sup>.

А.К. Маркова подчеркивает, что формирование мотивации – длительный процесс, связанный со становлением личности в целом, причем познавательные мотивы перестраиваются быстрее и легче, чем социальные. Познавательная активность включает «все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания; все виды познавательных мотивов<sup>2</sup>.

К факторам, способствующим формированию познавательных мотивов, А.К. Маркова относит: обновление содержания и укрепление межпредметных связей; совершенствование методов обучения, прежде всего проблемно-развивающего; модернизация структуры занятия; расширение форм самостоятельной работы на уроке; активизация деятельности обучающихся на занятии; система работы по воспитанию приемов самообразования. В число приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов обучения входят: приемы поиска дополнительной информации рациональной организации времени, осознание обобщенных способов решения задач и т.п. Подчеркивая важную роль совместной

---

<sup>1</sup> Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. С. 11.

<sup>2</sup> Там же. С. 45.

работы обучающихся в формировании мотивации обучения, автор отмечает, что «социальные мотивы могут поддерживать интерес к обучению там, где не сформированы познавательные интересы»<sup>1</sup>.

В формировании активного отношения обучающихся к своей мотивационной сфере А.К. Маркова выделяет следующую последовательность развития мотивации учения: актуализация сложившихся мотивов, смыслов, эмоций; формирование приемов целеобразования; рождение нового мотива; придание мотиву новых качеств, характеристик: устойчивости, самостоятельности, доминирования, действенности<sup>2</sup>. В одном из исследований, выполненном в этом русле, выявлена зависимость возникновения учебно-познавательных мотивов от этапов формирования учебной деятельности и складывающейся в ходе ее становления теоретической позиции обучающегося<sup>3</sup>.

В другом исследовании показано, что формирование устойчивых познавательных мотивов зависит от способности обучающегося к рефлексии своих познавательных возможностей, а также от половозрастных особенностей проявления познавательных интересов обучающихся и отвечающего этим особенностям содержания обучения<sup>4</sup>.

Б.Г. Ананьев отмечает влияние педагогической оценки на развитие обучающегося своей ориентирующей и стимулирующей сторонами. Ориентирующая сторона воздействует на интеллектуальную сферу личности, а стимулирующая – на аффективно-волевую, обуславливая переживания успеха или неуспеха, формирование притязаний и намерений, поступков и отношений<sup>5</sup>. Педагогическая оценка выступает важным фактором, обуславливающим развитие личности обучающегося, и в частности его мотивации.

Обоснована целесообразность установления межпредметных связей между вузовскими общенаучными и профилирующими дисциплинами как одно из определяющих условий развития учебно-познавательных и профессиональных мотивов студентов. Их формирование должно стать специальной целью при обучении общенаучным дисциплинам студентов младших курсов<sup>6</sup>.

В.Ф. Моргун пишет о трех подходах к развитию мотивации учения: индивидуальном, заключающемся в изучении ведущих социально значи-

---

<sup>1</sup> Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М., 1990. С. 53.

<sup>2</sup> Там же. С. 63.

<sup>3</sup> Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991.

<sup>4</sup> Костюк, Г.С. Принцип развития в психологии: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1981. С. 10–13.

<sup>5</sup> Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. Бодалева А.А. и Ломова Б.Ф. М.: Педагогика, 1980. т.2. С. 129–267.

<sup>6</sup> Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.

мых мотивов каждого обучающегося и опоре на них в обучении; типологическом, состоящем в опоре на мотивы, свойственные всем обучающимся данного возраста; топологическом, предполагающем построение типа учения, позволяющего формировать социально ценные мотивы обучающихся. Наиболее близким к оптимальному автор считает топологический подход, облегчающий вследствие своей богатой мотивационной палитры индивидуальный подход и преодолевающий обезличенность типологического<sup>1</sup>.

Однако, отмечая, что в педагогической психологии нет теории, полностью отвечающей требованиям топологического подхода к развитию мотивации обучения, автор считает наиболее адекватной теорию поэтапного формирования умственных действий. С позиций этой теории анализируются возможности становления мотивационной стороны учебной деятельности и выделяются три класса ее образующих мотивов: внешние, соревновательные и внутренние; под влиянием последних достигается стойкий интерес к обучению.

Обосновывая пути реализации дидактического принципа проблемности в обучении и формулируя в этой связи требования к содержанию, методам и средствам обучения, М.И. Махмутов считает необходимым сочетать приемы и способы обучения для стимулирования эмоционального отношения, волевого усилия, интереса и потребности в познавательной самостоятельности обучающихся<sup>2</sup>. Интеллектуальная активность обучающихся во многом определяет успешность усвоения учебного материала. Фактором, обеспечивающим активность обучающихся является принцип последовательного обобщения усваиваемого учебного материала посредством оптимальной системы проблемных ситуаций, выстроенных в определенной последовательности.

Описаны: три группы потребностей, побуждающих учебно-познавательную деятельность: познавательные, удовлетворяемые в процессе приобретения новых знаний и способов решения проблем; социальные, удовлетворяемые во взаимодействии «педагог – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся»; потребности достижения и избегания неуспеха, актуализируемые уровнем сложности учебных задач. Фактором, влияющим на актуализацию тех или иных потребностей, выступает способ организации учебного процесса, типичным примером такого способа может служить проблемное обучение, актуализирующее познавательные потребности. Одним из ключевых моментов мотивирования учебной деятельности является интеракция «обучающийся – обучающийся»<sup>3</sup>.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, самостоятельность субъекта в учебно-познавательной деятельности проявляется в его способности сознательно и

---

<sup>1</sup> Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 1995.

<sup>2</sup> Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.

<sup>3</sup> Григорян Е.А. Развитие уровня притязаний студентов в процессе обучения в педвузе. дис. ... канд. психол. наук. Ереван, 1986.



активно управлять процессом обучения: ставить цели и задачи познавательной деятельности, планировать и организовывать ее, контролировать и оценивать эффективность. Не менее активная роль в управлении учебной деятельностью принадлежит педагогу, который должен мотивировать обучающихся к принятию целей обучения.

Мотивация представляет собой «соотнесение целей обучения с потребностями и интересами обучающихся на разных этапах их возрастного развития»<sup>1</sup>. По мнению автора, с целью мотивирования обучающихся педагог должен регулировать процесс обучения, организовывая предметное содержание деятельности обучающихся и форму учебной работы (групповую, индивидуальную или фронтальную); контролировать и оценивать эффективность работы обучающихся.

Таким образом, педагог и обучающиеся выполняют однородные функции: управления, организации, контроля и оценки. Но для того чтобы обучающиеся овладели средствами осуществления этих функций, необходимо создать такие условия в обучении, «которые бы позволяли обучающемуся проигрывать в совместной деятельности с другими разные функциональные позиции»<sup>2</sup>. Продуктом обучения в этом случае становится способность обучающегося к саморазвитию, к самостоятельному овладению средствами познавательной деятельности.

Самостоятельность в обучении здесь определяется через такие личностные образования, как самоанализ, саморегуляция, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самомотивация. Самомотивация, что очевидно, означает порождение самим субъектом адекватных деятельности мотивов.

Данная позиция близка определению В.А. Иванниковым мотивационного процесса как произвольного порождения побуждений для придания дополнительного смысла выполняемой деятельности<sup>3</sup>. Психологический конфликт, заключающийся в столкновении привычных для субъекта способов объяснения фактов и их научно-теоретического обоснования, Г.С. Сухобская рассматривает как источник порождения личностно значимой проблемной ситуации и, соответственно, потребности в новом знании у взрослых обучающихся, познавательной потребности. Психологический смысл проблемного обучения заключается в формировании рефлексивного механизма оценки субъектом результативности индивидуального опыта осуществления «продуктивных мыслительных процессов на основе интериоризации социальных форм контроля»<sup>4</sup>.

Особая значимость придается оцениванию субъектом при разрешении проблемных ситуаций собственных возможностей, которые повышаются с

---

<sup>1</sup> Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. С.43.

<sup>2</sup> Там же. С.44.

<sup>3</sup> Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991.

<sup>4</sup> Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. 1984. №5. С. 45.

развитием способности субъекта синтезировать теоретические знания в процессе решения конкретной практической профессиональной задачи. Без осознания собственной способности решить такую задачу лично значимая проблемная ситуация возникнуть не может. С другой стороны, источником возникновения последней является познавательное отношение к проблеме, которое формируется при использовании в обучении взрослых методов, актуализирующих их стремление к поисковой деятельности, к усвоению теоретических знаний – необходимой базы последующего синтеза самим обучающимся новых научных знаний.

Таким образом, согласно Г.С. Сухобской, факторами, повышающими познавательную активность взрослых в проблемном обучении, выступают: осознание обучающимися своих возможностей решения проблемных ситуаций и познавательное отношение к проблеме, стимулирующее взвешивание разных вариантов решения по различным критериям (новизны, оригинальности, простоты, практической целесообразности), т.е. обеспечивающее «полиmodalный характер мотивации поисковой деятельности»<sup>1</sup>.

В качестве важного условия формирования потребностной основы учебной деятельности с доминирующей потребностью в знаниях признается также направленное изменение условий обучения, в частности включение в содержание обучения теоретических знаний<sup>2</sup>.

Просматривается целый ряд факторов и условий развития мотивации учебной деятельности. Даже на первый взгляд эти факторы по влиянию на мотивацию неоднородны и отражают различные аспекты обучения и личностные характеристики его участников. Поэтому актуальна проблема выделения по определенным критериям групп факторов, обуславливающих развитие мотивации учебной деятельности.

Одна из таких попыток предпринята Н.М. Симоновой, выделившей три группы факторов: особенности обучающегося как субъекта учебной деятельности; особенности педагога как организатора учебно-воспитательного процесса; особенности организации учебной деятельности<sup>3</sup>.

По критерию обобщенности их влияния факторы развития мотивации учебной деятельности могут быть представлены в виде пяти групп.

Первую группу составляют дидактические (психолого-дидактические) принцип, реализация которых позволяет целенаправленно развивать мотивацию учения:

– принцип оптимального уровня трудности, «мера трудности» (Л.В. Занков);

---

<sup>1</sup> Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. 1984. №5. С. 47.

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.

<sup>3</sup> Симонова, Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.

- принцип проблемности в обучении (В. Оконь, А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер;
- принцип последовательного обобщения усваиваемого учебного материала (А.М. Матюшкин);
- принцип продвижения в учебном материале «от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов, А.К. Маркова);
- принципы активности личности, последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий).

Вторую группу факторов можно выделить на основании подхода к развитию мотивации учения:

- индивидуальный подход;
- типологический подход;
- топологический подход (В.Ф. Моргун).

В третью группу входят факторы, обуславливающих развитие мотивов обучения средствами реализации в обучении той или иной психолого-педагогической теории или концепции:

- поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.);
- проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов);
- развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- программированного обучения, реализующего деятельностный подход к усвоению социального опыта и управляющие воздействия педагога по принципу «белого ящика» (Н.Ф. Талызина);
- личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя);
- знаково-контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

В четвертую группу факторов входят психолого-педагогические условия организации учебной деятельности, которые могут иметь место как в традиционном обучении, так и при реализации перечисленных выше подходов к обучению:

- психологические особенности личности педагога (Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Брунер и др.);
- особенности личностного, субъект-субъектного, равнопартнерского взаимодействия и общения педагога с обучающимися, организация совместной продуктивной деятельности (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Г.И. Щукина и др.);
- формы предъявления учебного материала и способы организации работы обучающихся (Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.К. Маркова, В. Грабал, Т.А. Платонова, М.И. Воловикова);
- специфика содержания учебного материала, обуславливающая разнообразные формы совместной деятельности обучающихся (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Г.А. Матис, П. Голу, Т.А. Кольцова и др.);

– тонкое применение методик, являющихся основой любого метода обучения (Э. Стоунс);

– учет положительной мотивации обучающихся при организации их учебной деятельности (М.И. Матюхина);

– структура учебного предмета, особенности построения учебного материала, содержание усваиваемых знаний, типы ориентировки в задании и способ ознакомления с ориентировочной основой действий, методы презентации учебных заданий (В.Ф. Моргун, А.Ф. Карпова);

– направленное изменение условий обучения, акцент на усвоении теоретических знаний (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.К. Дусавицкий);

– установление межпредметных связей между общенаучными и профилирующими вузовскими дисциплинами (Т.А. Кольцова);

– педагогическая оценка (Б.Г. Ананьев);

– оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых обучающийся дорожит (С.Л. Рубинштейн);

– тип управления учением (Т.А. Матис, Н.Ф. Талызина);

– учет иерархического статуса мотивов и определение их действительности при организации обучения (Г.И. Щукина);

– соответствие содержания учебного материала потребностям обучающихся, его достаточная сложность и доступность, использование трех основных этапов организации усвоения программного материала: мотивационного, операционно-познавательного, рефлексивно-оценочного (Л.М. Фридман);

– перспективы будущей профессии (А.К. Маркова);

– контекст будущей профессиональной деятельности, задаваемый посредством последовательного использования семиотической, игровой, социальной обучающих моделей (А.А. Вербицкий).

Пятая группа объединяет субъективные характеристики обучающихся (психические процессы, состояния, свойства личности) и особенности их проявления в деятельности:

– осознание обучающимися целей, процесса и результатов учебной деятельности, своих способностей (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская);

– избирательное отношение субъекта к предмету деятельности; возникающие в ней социальные отношения; заинтересованность окружающих в деятельности субъекта; обмен деятельностью с другими; привнесение субъектом своих планов в деятельность других (Г.И. Щукина);

– степень овладения субъектом психологической структурой учебной деятельности (А.К. Маркова, Т.И. Лях, Г.С. Абрамова);

– сформированность теоретической позиции обучающегося, позиции активного анализа собственной мотивационной сферы, направленности на способы действия и самостоятельное их использование в новых условиях (А.К. Маркова, Л.К. Золотых, Т.И. Лях, М.В. Матюхина);

– осознание обучающимся значимости усваиваемого учебного предмета (Ю.Н. Кулюткин);

– активность и самостоятельность личности в обучении, получающие свою определенность через овладение самоанализом, самооценкой, самоорганизацией, саморегуляцией, самоконтролем, самомотивацией (Ю.Н. Кулюткин, Г.И. Щукина);

– высокая самооценка, уверенность в своих силах (С.Л. Рубинштейн, Р. Бернс);

– положительные эмоции, успешность собственного учения, прошлый опыт обучающегося (Э. Стоунс);

– воля (Н.Х Барамидзе), произвольная форма мотивации (В.А. Иванников);

– оценка обучающимся объективной и субъективной значимости учебной деятельности, вероятности успеха исходя из своего уровня притязаний; анализ своих возможностей в конкретной учебной ситуации и определение на этой основе личностного отношения к процессу учения (А.К. Маркова);

– повышение успешности учебной деятельности (И.П. Именитова, М.В. Матюхина);

– способность обучающегося к рефлексии своих познавательных возможностей; половозрастные особенности проявления познавательных интересов (А.И. Кондратюк).

Кроме приведенных групп факторов, положительно влияющих на развитие мотивации учения, в литературе можно найти также указание на факторы негативного порядка:

– осознание обучающимися своей неспособности к учебе, неуспех в ней, низкая самооценка, неуверенность в своих силах (Р. Бернс);

– наказание как вид отрицательного подкрепления, неудачное решение задач в прошлом опыте субъекта (Э. Стоунс);

– низкая успеваемость и угрозы со стороны родителей и педагогов (М.И. Матюхина);

– снижение уровня обучаемости, отрицательное подкрепление учебной деятельности (И.Ю. Кулагина);

– снижение успешности учебной деятельности (И.П. Именитова).

В перечень факторов, негативно влияющих на развитие мотивов учения, можно включить игнорирование в учебном процессе приведенных выше психолого-дидактических факторов и условий.

Наиболее значимым объективным фактором, затрудняющим развитие мотивов учебной деятельности студента, выступают противоречия собственно традиционной системы обучения. Важнейшим среди них является противоречие между содержанием, формами и процессом учебной дея-

тельности студентов и необходимостью формирования в ней принципиально иной профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

Этим обусловлена актуальность проблемы прослеживания динамики познавательных и профессиональных мотивов, их взаимообусловленности и взаимных трансформаций при контекстном обучении.

Таким образом, обобщая основные идеи, представленные в данном разделе, можно сформулировать некоторые основные выводы:

1. Исследованию мотивационной сферы человека посвящено множество исследований, выполненных с разных теоретических позиций; которые содержат в себе огромный массив эмпирических данных, раскрывающих различные аспекты развития этой сферы в процессе жизни и деятельности человека, в том числе учебной. В то же время проблема мотивации не имеет однозначного разрешения.

2. Основным понятием практически во всех исследованиях мотивационной сферы человека выступает понятие «мотив», которое служит своеобразным теоретическим мостом, объединяющим исследования мотивационной сферы в достаточно объемный комплекс знаний; при этом базовые понятия «мотивация» и «мотив» используются в разных смыслах.

3. Компоненты мотивационной сферы достаточно тесно взаимообусловлены в своих проявлениях и развитии в деятельности, выступая субъективными формами мотива, отражающими его многоаспектное содержание. Личностный уровень мотивационной сферы терминологически характеризуется по-разному: как отдаленное мотивационное поведение; особая личностная характеристика, фиксированная установка; функциональная тенденция, произвольное порождение побуждения к деятельности.

4. При исследовании развития познавательных и профессиональных мотивов в вузовском обучении круг вопросов, затрагиваемых разными авторами, достаточно широк. Показано, в частности, что эти виды мотивов релевантны учебной деятельности студентов, оказывая положительное влияние на эффективность обучения; описаны различные способы их формирования, не представляющие, однако, теоретически достаточно обоснованной целостной системы.

5. Относительно оценки роли познавательных и профессиональных мотивов в учебной деятельности студента позиции авторов расходятся. Чаще всего данные мотивы рассматриваются как взаимоисключающие либо рядоположные, иногда профессиональные мотивы редуцируются к познавательным.

6. Открытой остается проблема выявления психологических механизмов динамического взаимодействия познавательных и профессиональных мотивов, их взаимных трансформаций в процессе перехода от учебной

---

<sup>1</sup> Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. 1987. №1. С. 56–59.

деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста к моменту окончания вуза.

7. В психологической литературе описано множество факторов и условий, положительно влияющих на развитие познавательных и профессиональных мотивов; однако неоднородных и отражающих различные аспекты обучения и личностные характеристики его участников.

Все это и обуславливает необходимость формулирования и реализации в обучении целостного подхода к формированию и развитию познавательных и профессиональных мотивов.

## 1.2. Дидактические и психологические факторы мотивации обучения иностранному языку в техническом вузе

Определяя роль иностранного языка в техническом вузе, А.Л. Луговая подчеркивает: «Иностранный язык является обязательной дисциплиной и для любого технического вуза. Обязательной, но не ведущей. Поэтому его изучению отводится скромное место в учебной сетке часов. Соответственно, в вузах этого типа работа над языком должна быть ограничена конкретными и не очень широкими рамками и вопрос в том – какими именно...»<sup>1</sup>.

Размышляя над ответом на данный вопрос, А.Л. Луговая выделяет тот факт, что основной учебной целью технического вуза, в соответствии с которой строится его программа, является воспитание квалифицированных, с широким кругозором специалистов в определенной технической отрасли.

Студенты должны изучать, по терминологии В.А. Артемова<sup>2</sup>, «специализированный микроязык». Применительно к научной и технической литературе таким микроязыком следует считать лексически и грамматически ограниченный язык, присущий текстам по какому-либо узкому профилю.

Таким образом, проанализировав научно-педагогическую и методологическую литературу по проблеме мотивации изучения иностранного языка (Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко, Е.В. Рощина, А.Л. Луговая, В.А. Артемов), можно сделать вывод о том, что реализация данной концепции в процессе преподавания иностранного языка в вузе способствует формированию профессиональной направленности будущего специалиста.

Согласно лексическим исследованиям, проводившимся в методических целях под руководством З.М. Цветковой, научные и технические дисциплины

---

<sup>1</sup> Луговая, А.Л. Развитие устных навыков во втузе на начальном этапе работы по технической тематике (на материале радиотехники) / под ред. Г.В. Колшанского // Иностранные языки в высшей школе: Тематический сборник. Вып. 3. М.: Высш. шк., 1964. С. 170.

<sup>2</sup> Артемов В.А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1967. №1.

лины могут сильно отличаться друг от друга по соотношению общеупотребительной и терминологической лексики, а также терминов исконных и заимствованных и т.д.<sup>1</sup> Выявление лингвистических особенностей текстов по отдельным научным дисциплинам расширяет возможности повышения эффективности процесса профильного обучения иностранному языку, о чем свидетельствуют некоторые методические работы, посвященные проблемам обучения чтению и устной речи на материале узкой специальности факультета<sup>2</sup>.

Однако следует отметить, что языковое своеобразие литературы по тому или иному направлению подготовки – это не единственный фактор, имеющий значение для методики. Существуют факторы нелингвистического характера, которые могут влиять на профильное содержание, организацию и выбор приемов обучения. Сюда можно отнести, например, структуру данной науки, последовательность изучаемых предметов, условия обучения, специфические интересы студентов или особые цели обучения и т.д. Вместе с тем не все студенты, поступившие в технический вуз, одинаково подготовлены к речевому общению и неодинаково продвигаются в учебе в дальнейшем. Отсюда, на наш взгляд, возникает необходимость профилизировать и дифференцировать обучение, что, к сожалению, зачастую невозможно реализовать в должной мере в условиях, когда действуют единые для всех средства обучения. В этом, по мнению И.Л. Бим, заключается «одно из проявлений диалектических противоречий, характеризующих условия обучения»<sup>3</sup>.

На наш взгляд, лингвистические факторы не ограничиваются одной лексикой и терминологией, а включают также грамматику, стилистику, фразеологию и т.д. Могут иметь значение и такие факторы, как характер имеющихся изданий по данной специальности, наличие и особенности иллюстративного материала.

Мотивирующие факторы находятся в сложных отношениях друг с другом и различаются по степени их влияния на методику. Следует отметить, что нелингвистические факторы могут влиять на содержание, организацию и приемы обучения иностранному языку как непосредственно, так и опосредованно, через факторы лингвистические. Естественно предположить,

---

<sup>1</sup> Шпак А.М. Учебный англо-русский медицинский словарь для лечебных факультетов (его отбор и построение). М., 1964.

Бейлина М.Я. Теоретические основы отраслевого учебного пособия с элементами программирования для обучения чтению литературы по специальности. М., 1965.

<sup>2</sup> Вишнякова Н.Г. Терминологическая лексика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах. М., 1966.

Чаурская, Л.Н. Обучение практическому владению иностранным языком по специальности в неязыковом вузе. М., 1966.

Розанов, Е.Д. Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе. М., 1970.

<sup>3</sup> Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 256 с. С.3–4.



что чем сильнее будут отличаться друг от друга изучаемые направления подготовки, тем глубже будут различия в содержании, организации и приемах обучения иностранному языку. Только при выявлении и учете всех факторов в их взаимосвязях возможно создание научно обоснованной системы обучения иностранному языку на данном факультете.

В.М. Постоев выявил критерии, по которым может быть определена профильная мотивационная специфика применительно к методике обучения иностранному языку на определенном факультете<sup>1</sup>. К данным критериям относятся:

- количество базисных для данной специальности наук;
- степень использования методов смежных и базисных наук, степень их взаимосвязанности;
- степень многосоставности основного предмета;
- соотношение научного и вненаучного элементов в речевом общении специалиста, связанном с его профессиональной деятельностью;
- степень близости содержания специальной литературы к бытовой тематике;
- степень разнообразия и многосоставности литературы по специальности;
- степень лексической имплицитности видов литературы по специальности;
- общее количество терминов и темпы появления новых терминов;
- степень имплицитности терминов подотраслей данной специальности;
- удельный вес терминологии, относящейся ко всем подотраслям по сравнению с узкоподотраслевой терминологией;
- насыщенность литературы по данной специальности терминами;
- степень выводимости значения терминов на основе общего словарного запаса;
- сложность структуры терминов;
- сроки узкой специализации в рамках данного факультета;
- степень обязательности последовательного введения информации в текстах по специальности.

Вышеперечисленные критерии являются совокупностью лингвистических факторов мотивации изучения иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе.

Вопрос о факторах мотивации процесса изучения иностранного языка находит отражение в трудах А.И. Бурлак, Г.А. Резниковской, А.П. Савиной: в неязыковых вузах иностранный язык выступает как такой компо-

---

<sup>1</sup> Постоев В.М. Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 9. М.: Высш. шк., 1974. С. 6–12.

нент профессиональной подготовки будущих специалистов, который органически связан с их будущей профессией: его изучение является не самоцелью, а средством совершенствования специальных знаний. По мнению данных авторов, необходимо учитывать не только профессиональную направленность обучения, т.е. экстралингвистический фактор (содержание текстового материала и связанных с ним мыслительных задач интересно и доступно реальному контингенту обучаемых), но и его существенное отличие от обучения этому предмету в средней школе (возрастные особенности восприятия иностранного языка взрослыми) и в языковом вузе (ограниченность и практическая направленность обучения): «Учет специфики обучения иностранному языку в техническом вузе накладывает печать на весь материал учебника сверху донизу и отражается в его структуре, в принципах отбора лексического и грамматического минимума, в характере упражнений, в форме введения новой языковой информации, в установке на максимальную интенсификацию самообучения, в формах контроля за самостоятельной работой студентов как в аудитории, так и вне ее»<sup>1</sup>.

Под интенсификацией обычно понимают повышение напряженности труда и в связи с этим его производительности; напряженность же, в свою очередь, характеризуется приложением усилий, повышением результатов деятельности<sup>2</sup>. По мнению М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, интенсификация обучения иностранным языкам заключается не только и не столько в увеличении количества речевой деятельности за единицу времени, сколько в рациональной организации учебной деятельности студентов над усвоением обобщенных способов использования языкового материала в речи<sup>3</sup>.

Теоретическая и экспериментальная разработка А.А. Вербицким концепции контекстного обучения убеждает, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания<sup>4</sup>, а создание дидактических и психологических условий осмысления учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной, и социальной активности.

---

<sup>1</sup> Бурлак, А.И. Учебник немецкого языка для сельскохозяйственных вузов (I и II этапы обучения) // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 13. М.: Высш. шк., 1978. С. 127.

<sup>2</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1963.

<sup>3</sup> Гохлернер М.М. Динамический аспект деятельности и проблемы интенсификации учебной деятельности по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 15. М.: Высш. шк., 1980. С. 76.

<sup>4</sup> Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с. С.41.

### 1.3. Интралингвистические и экстралингвистические условия обучения иностранному языку в техническом вузе

Возрастающий интерес к изучению иностранных языков привел к появлению большого количества исследований как в области интралингвистических, так и экстралингвистических условий обучения иностранным языком, а также и самого процесса обучения.

Рассмотрим интралингвистические (собственно лингвистические, базирующиеся на данных языкознания как базисной для методики науки) факторы обучения иностранному языку.

Полное и всестороннее владение иностранным языком обеспечивается учебными заведениями, для которых это является основной целью или одной из основных учебных целей. Для ее достижения учебными программами этих вузов предусматривается регулярная работа над языком в течение всего периода обучения.

Иностранный язык является обязательной дисциплиной для любого технического вуза. Обязательной, но не ведущей. Поэтому его изучению отводится скромное место в сетке учебных часов. Соответственно, в технических вузах работа над языком должна быть ограничена конкретными и не очень широкими рамками. В обозначенных условиях следует определить, какой области языка следует отдать предпочтение при работе над языком в техническом вузе, чтобы это принесло наибольшую пользу студентам.

При ответе на этот вопрос следует учесть, что основной учебной целью технического вуза, в соответствии с которой строится его программа, является воспитание квалифицированных, с широким кругозором специалистов в определенной технической отрасли.

Очевидно, содержание работы над иностранным языком также должно соответствовать данной цели. Для этого необходима систематическая работа над теми разделами языка, которые непосредственно связаны с технической тематикой (поскольку работа должна носить избирательный характер).

Согласно целевым установкам настоящего времени, которые диктуются жизненными запросами, работа должна проводиться над умениями двух видов: устной речи и чтения.

Уметь изъясняться на темы по направлению подготовки необходимо потому, что встречи специалистов с представителями других стран происходят, главным образом, в целях обмена мнениями по вопросам, связанным с их профессиональной деятельностью, то есть по научным и техническим вопросам.

Читать литературу по направлению подготовки и знать принципы ее смысловой организации с тем, чтобы в ней ориентироваться, необходимо для своевременного получения текущей информации.

Рассмотрим основные методические принципы, которые целесообразно использовать при работе над развитием устного навыка на материале технической тематики.

**Первое.** Материалом для работы над тематикой по направлению подготовки является техническая литература, письменные источники. Поэтому, поскольку образцом, на который можно ориентироваться, строя смысловую основу речи, является язык литературы, вариантом речи для устного общения на технические темы будет служить облегченный вариант письменной речи.

Невозможно обучать студентов тому профессиональному разговорному варианту речи с присущим ему сленгом, на котором говорят специалисты в своих лабораториях и на предприятиях, поскольку нет его образцов в систематизированном по направлениям подготовки виде. В этом нет практической необходимости, поскольку говорящего просто согласно языковым нормам всегда поймут и общение станет возможным. Кроме того, овладение этим вариантом речи мало что дало бы для достижения второй цели – умения читать научно-техническую литературу по профилю.

Материалом для работы над специальной тематикой является текст. Поэтому, вариантом речи для устного общения на технические темы служит облегченный и упрощенный вариант письменной речи.

**Второе.** Какие из свойств технической литературы могут помочь развитию устного навыка и в зависимости от этого текстам какого типа следует отдавать предпочтение при отборе материала для этой цели?

Каждое направление подготовки имеет свои особенности, которые находят выражение в языке, однако общие свойства технической литературы, некоторых ее направлений в особенности, – это наличие в тексте схем, диаграмм, чертежей.

При устной работе эти графические изображения могут быть использованы как наглядные пособия для описаний и ведения беседы. Возможность связать содержание текста с графическими изображениями обозначается как «иллюстративность» текста. Степень иллюстративности у текстов разных направлений различна. В большей мере она присуща текстам с практическим уклоном, описывающим приборы, машины и другие действующие устройства; в меньшей – текстам теоретическим, посвященным решению абстрактных проблем.

Очевидно, для устной работы следует использовать тексты практического направления с большой степенью иллюстративности, поскольку они позволят шире использовать наглядность.

Кроме того, учебный материал для начальной ступени должен быть легким по языку и не превышать уровня технической подготовки обучающихся.

**Третье.** Чтобы быть усвоенным для употребления в устной речи материал должен быть ограниченным по объему и конкретным по содержанию. Необходимо четко знать, какой круг вопросов составит содержание устной работы на данном этапе. При решении этой задачи также следует исходить из текста.

Анализ содержания текстов практического направления, описывающих приборы, аппараты и другие действующие механизмы, позволяет сделать вывод об их относительном смысловом единообразии. Единообразии выражается в возможности выделять ряд типичных для текста этого направления смысловых категорий. К их числу относятся:

1. Названия аппарата или прибора.
2. Описание его назначения и функций отдельных деталей, его составляющих.
3. Описание его конструкции, что может включать перечисление всех или некоторых деталей.
4. Описание действий аппарата или прибора в их последовательности или выделение отдельных действий, на которые автор считает нужным обратить внимание. Описания действий могут сопровождаться описаниями:
  - а) условий, необходимых для их осуществления,
  - б) изменений действий при изменении условий,
  - в) результатов, порождаемых этими действиями,
  - г) зависимости этих результатов от внешних факторов и др.
5. Сравнение прибора или аппарата с подобным ему по назначению, но иным по конструкции устройством.
6. Оценка его с точки зрения употребления на практике. Выделение присущих ему достоинств и недостатков.
7. Описание возможных неполадок и причин, их вызывающих.

Очевидно, этот круг вопросов может составить содержание устной работы, поскольку он отражает смысловые особенности текста, взятого в качестве образца.

Таков один из возможных вариантов решения вопроса об отборе учебного материала для начального этапа работы над технической тематикой, целью которого является развитие устного навыка.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть:

1. Исходным материалом для работы над языком технической тематики является текст по направлению подготовки. Поэтому вариантом речи для устного общения на технические темы будет служить облегченный и упрощенный вариант речи письменной.

2. Для развития устных навыков на начальной ступени желательно использовать текст с высокой степенью иллюстративности, поскольку это позволяет шире применять наглядность. Таковым является текст, содержа-

ние которого составляют описания приборов и аппаратов, используемых в данной отрасли техники.

3. Относительное смысловое единообразие текста этого вида позволяет выделить ряд типичных для него смысловых категорий.

Актуален вопрос об организации работы на этом этапе. Основу работы над технической тематикой составляет работа над текстом. Поэтому уже на начальном этапе устный навык нельзя развивать в отрыве от навыка чтения. Очевидно, работу в переходный от общей к технической тематике период следует организовать таким образом, чтобы, отдавая ведущее место в обучении устной речи, параллельно уделять внимание и чтению.

При рассмотрении вопроса об организации работы отдельно следует остановиться на анализе характера учебного пособия для рассматриваемого периода. Следует учесть, что при переходе к работе над технической тематикой обучающиеся столкнутся с материалом, отличающимся как по содержанию, так соответственно и по языковым особенностям от материала общей тематики.

Согласно принципу возрастания трудностей новые языковые явления, составляющие специфику языка технической литературы, должны вводиться постепенно, небольшими дозами. Кроме того, необходимо обеспечить их многократное и регулярное повторение в процессе активизации, поскольку только при этих условиях они могут быть усвоены для целей устного общения<sup>1</sup>. Учебное пособие типа хрестоматии, очевидно, нельзя считать приемлемым для переходного от общей к технической тематике этапа, так как система подачи материала, свойственная хрестоматии, не обеспечивает выполнения ни первого, ни второго из названных условий<sup>2</sup>.

Приведенные требования следует принимать во внимание при составлении практического пособия для развития устных навыков на материале технической тематики.

Материал пособия – объем и виды упражнений – следует отбирать с учетом необходимости быть усвоенными для устного общения. Поэтому его основу должны составлять упражнения, имеющие целью активизацию типовых конструкций и отобранной лексики.

Необходимость параллельной работы над чтением приводит к необходимости включить материал для чтения в виде связных текстов.

Работа по пособию предусматривает чередование уроков речевой практики с уроками работы над чтением.

---

<sup>1</sup> Петрушевская Н.Н. Формирование и расширение лексического запаса для чтения специальных текстов // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 19. М.: Высш. шк., 1987. С.121–126.

<sup>2</sup> Луговая А.Л. Развитие устных навыков во втузе на начальном этапе работы по технической тематике // Иностранные языки в высшей школе. 1964. №3. С.172.

Опишем формы подачи материала. Их две: графическая (схема, чертеж) и текстовая. При этом текст имеет два вида:

- во-первых, отдельных предложений, объединенных общей темой, но не связанных между собой непосредственными смысловыми связями;
- во-вторых, связного текста.

Схемы и чертежи служат для устного введения и активизации материала с опорой на наглядность.

Отдельные предложения – переходное звено к чтению связного текста. Они помогают отрабатывать частные явления – лексику, конструкции, не расходуя внимание на охват большого по объему содержания. Объединенность общей темой связывает лексику в смысловые группы, что способствует ее запоминанию. И, наконец, связный текст используется для чтения и пересказа, сопровождаемого чертежом, составленным по содержанию текста. Характер заданий по тексту предусматривает развитие двух видов умений: умения составить краткую аннотацию по общему содержанию и умения найти в тексте частную деталь или ответ на определенный вопрос. Эти виды умений соответствуют практическим целям, с которыми обычно читается литература по направлению подготовки.

Овладение основами профессиональных знаний подразумевает, в частности, владение профессиональной терминологией. Каждая профессия начинается со специфических терминов, категорий и понятий, в которых и сконцентрированы ее основные характеристики<sup>1</sup>. Это способствует формированию основ культуры общения будущего специалиста. Человек, передающий информацию (на данной ступени – преподаватель, в дальнейшем – коллеги), и человек, ее воспринимающий (на данной ступени – студент, в дальнейшем – специалист), должны говорить на одном языке. Чем раньше начнется приобщение к профессиональному языку, тем быстрее студент постигнет основы своей будущей профессиональной деятельности<sup>2</sup>. Кроме этого подобный уровень общения поднимает студента как в своем собственном сознании, так и в глазах окружающих (родителей, друзей) на новый, более высокий уровень, делает его более серьезным, что позволяет укрепить его профессиональную мотивацию.

Залогом успешного овладения вузовскими дисциплинами является высокая подготовленность по профилирующим предметам. Но обучение основам будущей профессии должно учитывать уровень общего образования, не должно противоречить ему. Оно должно быть построено на опти-

---

<sup>1</sup> Татаринов В.А. Составление локальных терминологических словарей как один из примеров подготовки специалистов по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. М.: Высшая школа. 1982. вып. 17. 159 с. С.117.

<sup>2</sup> Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1986. №4. С. 22–26.

мальном уровне трудности: при заниженных требованиях возникнет эффект легкости, простоты; при повышенных – непосильности. И в том и в другом случае мотивация исчезнет.

Работа по каждой теме проводится в одной и той же последовательности. Намеренно избегается разнообразие в видах упражнений для того, чтобы выработалась привычка к определенному порядку в смене видов работы и не тратилось время на их объяснение.

Цель, мотивы, назначение каждого вида работы должны быть четко разъяснены и понятны аудитории.

Перед преподавателем иностранного языка в вузе стоят проблемы не только экстралингвистического, но и интралингвистического характера. При этом первые обуславливают решение вторых.

В рассматриваемом случае речь идет о специфике обучения иностранному языку в университете на факультетах, где он не является профилирующей дисциплиной. К числу некоторых экстралингвистических проблем, стоящих перед преподавателями, работающими на данных факультетах, относятся:

1. Групповая динамика (стили общения между преподавателем и студентами, самими студентами – членами учебного коллектива, психологический климат в данном коллективе).

2. Создание мотивации к изучению иностранного языка (положительного эмоционального отношения к изучаемому предмету), а также методы, которые использует преподаватель для того, чтобы помочь студентам осознать необходимость изучения данного иностранного языка.

3. Методы оценки результатов работы студентов (и обязательное осведомление студентов о результатах процесса овладения ими иностранным языком).

Одна из основных проблем в этом ряду – проблема вовлечения, то есть создания так называемой положительной мотивации – стремления к высоким моральным ценностям<sup>1</sup>, когда побуждением к деятельности, направленной на овладение знаниями иностранного языка, будет подлинный интерес к изучаемому предмету, а не такие мотивы, как, например, только лишь желание получить высокую оценку на экзамене, сдать зачет и т.п.<sup>2</sup>. Нет необходимости говорить, что это нелегко, и, конечно, нельзя утверждать, что это всегда удастся. Однако главной предпосылкой достижения положительного результата является, прежде всего, четкая формулировка

---

<sup>1</sup> Шаранда, Г.И. Формирование положительной мотивации в процессе профессионально-направленного обучения иностранному языку / Г.И. Шаранда, О.А. Волмянская // Педагогика высшей и средней специальной школы. Минск: «Университетское». 1989. №3. С.103.

<sup>2</sup> Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку в вузе / Э.А. Непомнящая // Новые исследования в психологии. 1979. №2. С.24.



целей обучения иностранному языку, которая должна найти отражение в программах и учебниках.

В заключение следует отметить необходимость сместить центр внимания с характеристик изучаемого языка на самого обучающегося, с материала на личность, которая должна усвоить данный материал<sup>1</sup>. В связи с этим появляется необходимость учитывать механизмы, лежащие в основе усвоения обучающимся языкового материала. До сих пор слишком часто при обучении иностранному языку забывали о его основных характеристиках, а именно о коммуникативной стороне языка, о том, что язык служит для удовлетворения одной из основных потребностей человека – потребности в общении.

---

<sup>1</sup> Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. С.К. Фоломкиной. Вып.20. М.: Высш. шк., 1987. 143 с. С.23.

## 2. СИСТЕМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ (ТЕХНИЧЕСКОМ) ВУЗЕ

Становление каждой науки предполагает в качестве необходимых условий не только выделение своего предмета исследования и создание своего исследовательского аппарата (приемов и методов исследования), но и формирование своей системы научных понятий и соответствующих терминов.

Предмет методики как науки четко определен: методика – «наука о законах и правилах обучения какой-либо дисциплине»<sup>1</sup>. Методика обучения иностранным языкам – наука, изучающая «законы и правила» обучения языку и овладения иностранным языком, точнее – овладения речевой деятельностью на том или ином иностранном языке. Развивая это определение, следует уточнить, что, отправляясь от своих законов, закономерностей и правил, методика как наука исследует и разрабатывает не любые возможные методы и приемы обучения, а только те, которые обеспечивают овладение речью на иностранном языке наиболее экономичным и эффективным в отношении достижения цели путем. Предмет методики как науки был определен достаточно точно со времени ее зарождения. В последующие десятилетия содержание его постоянно обогащалось.

В последние десятилетия значительно расширился и исследовательский аппарат методики. Так, шире стало использоваться инструментальное исследование важных для обучения параметров речевых процессов, уровней обученности. Нормативным стало применение в методических исследованиях принципов моделирования речевых процессов и системы соответствующих приемов овладения речью. Широко используются методы статистического исследования, вероятностного прогнозирования и т.д.

Значительные изменения произошли и в развитии методических понятий, в частности введено и разработано фундаментальное понятие учебного минимума (И.В. Рахманов), принципы его отбора и связанные с этим проблемы и положения. Фундаментальным является введенное понятие дифференцированной (рецептивно-репродуктивной), направленной методики обучения языкам. Содержание научной методики обогатилось понятием потенциального словаря обучающихся, описанием понятия выводимости лексики. Разработаны четкие определения видов чтения. Внедрено понятие функциональной, в том числе пассивной грамматики чтения и многие другие.

Обогащение системы методических понятий происходит как за счет уточнения и частичного преобразования уже существующих понятий, так

---

<sup>1</sup> Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западно-европейских иностранных языков. М., 1947. С. 7.

и за счет модификации понятий, заимствованных из других наук. Последние составляют значительную часть системы методических понятий. Факт заимствования методикой понятий из других наук объясняется пограничным характером методики как науки по отношению к базовым для нее наукам. Заимствуя первоначально понятия, лежащие на стыке наук, методика рассматривает их в ракурсе своих целей и задач: с одной стороны, дополняя эти понятия характеристиками, существенными для процессов обучения, а с другой – исключая из содержания заимствованных понятий характеристики, не релевантные для методики.

Такой подход к формированию научных понятий следует из самой динамики познания. Один и тот же объект в зависимости от того, в каком отношении он используется, обнаруживает различные признаки, комплекс которых каждый раз может быть описан в ином виде. Основанием для выделения существенных признаков является цель, практическое отношение человека к предмету.

Новые цели методических исследований открывают новые ракурсы рассмотрения объектов, заставляют вскрывать их новые свойства и отношения, ведут к изменению в объеме признаков первоначальных понятий, что, в конечном счете, позволяет говорить о формировании нового понятия, понятия собственно методического.

В силу того, что процесс переформирования признаков понятия обычно продлен во времени, пока еще не произошла окончательная дифференциация и выделение нового научного понятия, возникает возможность смешения исходного и формируемого понятий, опасность умножения термина. Так, например, в значительной степени из-за недостаточной дифференцированности исходных (психологических) и новых (методических) терминов «пассивный», «рецептивный» – «активный», «репродуктивный» среди некоторых психологов возникло непонимание, вызвавшее дискуссию 1952–53 годов<sup>1</sup>. Введенные в заблуждение отсутствием, в их понимании, должного разграничения сходных терминов, они не смогли сразу увидеть то, что в отличие от привычного для них термина, описывающего не деятельное состояние субъекта («пассивный»), в методике появился новый термин, за которым стоит новое понятие, отличающееся своим объемом признаков: «пассивный» («рецептивный») – относящийся к восприятию и переработке речевой посылки, что предполагает активность реципиента. Последующее бурное развитие теории информации и кибернетических аспектов лингвистики убедительно подтвердило целесообразность использования в методике новых понятий и терминов, соотносимых с деятельностью «отправителя» и «получателя» информации. С течением времени

---

<sup>1</sup> Рахманов И.В. Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 1952. №4.

Беляев Б.В. О психологических основах методики рецептивного и репродуктивного усвоения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1954. №1.

правомерность этих методических понятий была признана широкими кругами и методистов, и психологов. Они прочно вошли в научный аппарат методики, в пособия, терминологические словари и монографии, издаваемые и в России и за рубежом.

Аналогичным образом за счет переноса понятия из терминологического аппарата психофизиологии и последующей модификации его содержания появился методический термин «дифференцировка», который означал уже не «различение условных раздражителей», что в физиологии происходит без осмысления составляющих, а различение языковых явлений при их первичном усвоении на основе аналитического выделения их признаков.

Аналогичный путь прошел в своем становлении термин «вербализация», первоначально заимствованный из психологии, где он означал «словесное выражение мысли». В приложении к методике обучения иностранным языкам он был модифицирован И.В. Карповым<sup>1</sup> и стал означать воспроизведение формы иностранного слова без соотнесения ее со смыслом. По мере уточнения этого методического понятия появились его разновидности: вербализация как воспроизведение и восприятие формы слова без ее соотнесения со значением, и вербализация как связывание формы слова только с его значением (без соотнесения со смыслом)<sup>2</sup>.

Преобразование заимствованных понятий в методические путем выделения в предмете признаков, существенных для методики, является одним из путей пополнения системы ее научных понятий. Задачи дальнейшего совершенствования методической терминологии и обогащения ее новыми научными понятиями указывают на необходимость определения специфики выделения признаков методических понятий, в частности, при заимствовании исходных понятий из родственных и смежных наук.

Явления и понятия, относящиеся к человеку и к овладению им различными формами деятельности, в том числе и понятия, связанные с языком и мышлением, можно рассматривать в различных ракурсах. В плане исторического становления, охватывающего десятки тысяч лет, то есть в филогенезе они обнаруживают одни характеристики. Совершенно иные характеристики обнаруживаются при анализе языка и мышления в плане развития и становления индивидуума, то есть в онтогенезе.

Важно указать на отличие и от филогенеза и от онтогенеза процессов актогенеза – процессов актуального развития и протекания конкретного действия<sup>3</sup>. Не все признаки понятий, описывающих процессы филогенеза и

---

<sup>1</sup> Карпов И.В. Психологическая характеристика процессов понимания и перевода учащимися иностранных текстов. В кн.: Вопросы теории и методики учебного перевода. М., 1950.

<sup>2</sup> Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. К., 1977. С. 31–32.

<sup>3</sup> Берман И.М. Актогенез речи и формирование методики как науки // Иностранные языки в высшей школе. 1981. №16. С. 4–18.

онтогенеза, сохраняются в качестве существенных при рассмотрении фактов актогенеза.

Положение о недопустимости смешения понятий филогенеза, онтогенеза и актогенеза не всегда очевидно при описании процессов методики обучения иностранным языкам, что часто является причиной недоразумений в употреблении терминов и оперировании понятиями. Их различие подтверждается тем, что если лингвистические факты филогенеза и онтогенеза соотносимы с «языковой системой» и «языковым материалом», как они описаны Л.В. Щербой<sup>1</sup>, то факты актогенеза соотносимы с «речевой деятельностью», которая актуализуется «в условиях конкретной обстановки данного момента».

Специфику методических понятий, относящихся к обучению и овладению языком, составляет в первую очередь то, что они должны отражать факты актогенеза, факты «речевой деятельности», а не свойства «языкового материала» или «языковой системы», как это случается при непосредственном заимствовании понятий и положений из смежных с методикой наук.

Рассматривая вопросы формирования понятийного аппарата методики, следует отметить, что недопустимо, в частности, произвольное перенесение философских и лингвистических понятий на объекты методики. Известно положение философии о том, что «язык является непосредственной действительностью мысли». Применяя это положение непосредственно к фактам языковой практики, некоторые методисты сначала произвольно обращают это суждение в утверждение «единственной формой существования мысли является язык», а затем делают вывод, что мышление осуществляется исключительно средствами натурального языка, поскольку «огоненные мысли», «мысли без языка» не существуют. Они неоправданно приходят к методическим выводам о том, что обучение иностранному языку должно представлять собой «обучение перекодированию с родного языка на иностранный».

Описывая взаимосвязь понятий «язык» и «мышление», следует четко разграничить план методологических, философских понятий, понятий категориальных, а поэтому охватывающих весь филогенез, и понятий методических, соотносимых с конкретными актами речевой деятельности.

Для философии важны следующие признаки и связи понятий «язык» и «мышление»:

1. Человека как такового отличают высшие формы абстрактного мышления, к которым он пришел на основе и при помощи языка, выступающего средством абстрагирования (филогенез), мышление как таковое, абстрактное мышление без языка невозможно. (Утверждение категориальное).

---

<sup>1</sup> Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. В сборнике «Языковая система и речевая деятельность». Л., 1974. С. 24.

2. Мышление человека социально, характер его определяется многовековой практикой коллектива (филогенез); живя в обществе, будучи его членом, человек мыслит, чтобы сделать результаты мышления достоянием других, что невозможно без использования такого универсального средства передачи мысли, как язык. (Утверждение категориальное).

3. Наивысшей формой отражения действительности является сознание. В языке запечатлен общественно-исторический опыт и общественное сознание (филогенез). Язык же является практическим сознанием. (Утверждение категориальное).

Таким образом, при категориальном рассмотрении связей языка и мышления следует правомерно указать на их неразрывное единство.

## 2.1. Фактор системности

**Фактор системности** рассматривает язык как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое. Реализация этого принципа предполагает:

1) такое описание изучаемого языка в учебных целях, при котором единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов (коммуникативных намерений);

2) формирование в сознании обучающихся представления о языке как целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи;

3) изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования;

4) изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения.

### 2.1.1. Мотивационная роль системы работы по развитию и обогащению иноязычной коммуникации в техническом вузе

Последние годы характеризуются поисками эффективных способов улучшения качества обучения иностранным языкам. Главным в этих поисках является попытка определить конкретные цели и задачи обучения на каждом этапе, пути, обеспечивающие достижение цели, разработка системы приемов, соответствующих целям избранного метода.

Ведущее место в настоящее время занимает задача практического овладения иностранным языком, так как это связано с характером будущей деятельности выпускника. Процесс обучения иноязычной речи с точки

зрения конкретных целей и задач делится на два основных этапа: этап овладения студентами основами иноязычной речи и этап совершенствования и дальнейшего развития их речевой деятельности.

Задача первого этапа – овладение основами устной речи – решается на основе овладения студентом произношением и минимумом словаря, усвоения основ строя иноязычной речи. Студент также овладевает основными речевыми процессами – говорением, аудированием, чтением и письмом, отражающими два взаимосвязанных условия общения: понимание иноязычной речи на слух и при чтении и выражение мыслей – говорение и письмо.

Происходит первичное накопление усвоенного речевого материала, который используется студентом, в основном, в пределах изученной тематики. На этом этапе преобладает так называемая подготовленная речь. Вместе с этим, имея в виду достижение полного качества владения – спонтанности речи – уже на данном этапе в процесс обучения включаются упражнения в неподготовленной речи, по объективным причинам не преобладающие в ней.

Задачей второго этапа является совершенствование и дальнейшее развитие речевой деятельности студента, овладение им в полном объеме всеми речевыми процессами. Начало этого этапа носит переходный характер, что вызвано необходимостью активизировать достижения первого этапа, а главное – создать условия для выполнения более сложных задач нового этапа.

Во время этого переходного периода происходит качественное преобразование устной речи студентов: возрастает удельный вес неподготовленной речи. В целом речь совершенствуется, обогащается, и, естественно, изменяется и количественная сторона материала. Можно сказать, что здесь закладываются основы неподготовленной речи в собственном ее значении.

Дальнейшее совершенствование речи происходит путем ее обогащения всем многообразием материала, а также путем расширения системы методических приемов, направленных на наиболее полное развитие спонтанной, неподготовленной речевой деятельности, являющейся, как отмечалось, конечной целью обучения устной речи.

Устная речь (неразрывное единство аудирования и говорения) является основой обучения языкам на всех курсах. Методические усилия должны быть направлены на то, чтобы сделать ее не только ведущей целью и средством обучения, но и действительной основой всего педагогического процесса<sup>1</sup>.

Важной методической задачей, обуславливающей рациональное обучение иноязычной речи, является специальный отбор речевого материала. Он оформляется в виде учебных единиц, представляющих собой опреде-

---

<sup>1</sup> Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.

ленный комплекс – единство всех сторон речи – некой совокупности отражающих, в конечном итоге, строй иноязычной речи в системе. С помощью этих единиц студенты овладевают основными чертами строя речи, как бы его костяком. Следующей задачей будет являться овладение и «периферийным» материалом, который отдален от основного, но необходим по мере развития навыков и умений во всех процессах речи.

Единицы, которые отбираются в методических целях, воплощают в себе единство грамматической, фонетической и лексической сторон речи. Они должны наиболее экономно и наглядно отражать специфику строя речи изучаемого языка, специфику связей слов, должны представлять собой законченное сообщение. Отбор учебного материала для обучения грамматическому строю речи должен проходить, таким образом, на уровне предложения.

Важно, чтобы эти единицы достаточно наглядно для обучающегося отражали все особенности иноязычной речи, чтобы после практического обобщения усвоенных ранее аналогичных единиц студент получил бы полное представление о строе речи. Это необходимо для свободного владения ею.

Отражая все основные особенности строя, учебные единицы должны в то же время распределяться по степени их коммуникативной ценности<sup>1</sup>. В первую очередь усваиваются единицы, свойственные устному общению, употребляемые в литературной разговорной речи. Применительно к каждой единице критерий коммуникативности означает учет конкретной ситуации общения, которой обуславливаются порядок слов (для немецкого языка), интонация, ударение. Именно этот признак и превращает отобранные единицы в речевые образцы. Опыт показывает, что для первого этапа в учебных целях должно быть отобрано значительное, но ограниченное количество единиц.

Важным моментом при отборе этих единиц является также и учет сочетаемости слов, которыми наполняются конкретные образцы.

Отсутствие отобранного словаря замедляет развитие навыков. Целесообразно создавать словари-минимумы для каждого курса, тщательно анализируя уже имеющийся словарь с учетом принципов научного отбора.

Работа по обучению студентов строю иноязычной речи на основе отобранных «учебных единиц» должна быть системно продумана и организована. Эти единицы сообщаются, по возможности, в связном контексте и воспринимаются студентами на слух. При этом студентам сообщаются некоторые теоретико-описательные сведения, помогающие правильному выполнению устных одноязычных упражнений. Только после выполнения последних студенты знакомятся со зрительным образом изучаемых единиц – продолжается их усвоение на письме и при чтении, а также в устных уп-

---

<sup>1</sup> Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.



ражнении в комбинировании. Затем усвоенные единицы включаются в творческие упражнения по дальнейшему развитию устной и письменной речи.

Работа над единицами, не свойственными устному общению, строится на том виде речевой деятельности, в котором они наиболее употребительны.

Усвоение строя иноязычной речи проходит следующие ступени:

1) предварительное устное усвоение отобранных «учебных единиц» в активных одноязычных упражнениях;

2) дальнейшее усвоение и практическое обобщение их по определенным грамматическим (или фонетическим) признакам в процессе выполнения разнообразных устных и письменных упражнений, что способствует формированию четкого представления о строе иноязычной речи;

3) овладение материалом в результате выполнения дальнейших упражнений в различных видах речевой деятельности.

Отличительным признаком данной системы работы над речью является, таким образом, то, что она создает условия для овладения студентом грамматическими навыками на основе практического владения иноязычной речью.

Для системы работы по развитию и обогащению речи новым материалом характерны следующие характеристики:

- одноязычный характер упражнений;
- целесообразное для каждого этапа соотношение упражнений тренировочного и творческого характера;
- интенсивность всей работы при максимально активном функционировании слухового и речедвигательного анализаторов;
- определенное для каждого курса соотношение упражнений в устной речи и в других видах речевой деятельности;
- повторяемость речевого материала.

Важным моментом, отличающим данную систему работы от других, является постоянное внимание к темпу речи студентов с самого начала обучения. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что обучение нормальному темпу речи с самого начала играет важную роль в достижении беспереводного владения материалом и является специальной задачей всей системы работы по развитию устной речи<sup>1</sup>.

Обогащение речи студентов новым словарем проходит на различных этапах обучения по-разному. Решающим в этом процессе являются не способы семантизации словаря, а целесообразно организованная система работы по его усвоению.

На первом этапе обогащение речи осуществляется, как указывалось выше, на основе специально отобранных речевых единиц путем постепенного наполнения их различными словосочетаниями и на основе их комби-

---

<sup>1</sup> Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.

нирования для выражения нового содержания. Значения слов раскрываются по-разному: наряду с одноязычными приемами семантизации используется и родной язык. Упражнения рассчитаны на быстрое создание навыков употребления этих единиц и развитие на их основе устной речи. С первого момента работы они включают студентов в активное говорение, приучают сразу к нормальному темпу речи. Они позволяют усиливать одновременно правильную интонацию, грамматическое оформление фразы, определенный словарь в их единстве.

После устного усвоения речевых единиц начинается работа по их употреблению в других видах речевой деятельности – письме и чтении.

Усвоение отобранных речевых образцов, начатое при активном функционировании слухового и речедвигательного анализаторов, продолжается теперь с включением анализаторов зрительного и двигательного – в процессе чтения и письма. Объединение всех компонентов речевого комплекса создает условия для дальнейшей работы – для творческих упражнений во всех видах речевой деятельности, они учат применять усвоенный речевой материал в соответствующих новых ситуациях.

На втором этапе, когда студенты уже овладели основами речи, обогащение ее новым материалом происходит значительно быстрее и не требует большого количества упражнений тренировочного характера. Последние все больше уступают место упражнениям творческого характера, направленным на совершенствование качественной стороны речи.

Обогащение речи студентов новым словарным материалом осуществляется, в основном, из двух источников – из специально составленных материалов разговорных тем и посредством обильного чтения.

Помимо произвольного запоминания отобранного для каждого курса материала, на этом этапе возрастает роль произвольного запоминания, а также включения в речь определенного словаря, отбираемого студентом индивидуально в результате интенсивного чтения, прослушивания аудио-записей и т.д.

Развитие и обогащение речи происходит на основе связанных между собою четырех типов упражнений:

1) упражнения, связанные с толкованием содержания текста, имеющие целью научить понимать прочитанное, осмыслить его идейное содержание, употребляя определенный намеченный заранее словарь;

2) специальные упражнения по усвоению в речи (в творческих упражнениях) отобранного из индивидуального чтения словаря;

3) упражнения по развитию и обогащению речи в связи с изучением специальных разговорных тем, определенных программой;

4) различные творческие упражнения по развитию устной и письменной речи, имеющие целью прочное овладение всем словарем, отобранным как из индивидуального чтения, так и по темам.

Важной задачей обучения является предупреждение неправильности речи. Ошибки в речи, возникающие вследствие интерферирующего влияния родной речи, устраняются благодаря активным многократно повторяющимся одноязычным упражнениям по образцам.

В дальнейшем студенты оперируют в живом потоке речи большим объемом словаря, живущим в их сознании не только в виде готовых образцов, но и в виде отдельных слов и словосочетаний. В этих условиях проблема правильности речи вновь может стать актуальной, так как студенты иногда переходят к выражению мысли по аналогии с родным языком.

В целях предупреждения неправильности речи такого характера особое значение приобретает систематическая работа над сочетаемостью слов и оборотами. Важную роль играют в данном случае пересказы на основе аудирования. Определенное место находят упражнения при переводе на иностранный язык, побуждающие студента использовать необходимые иноязычные элементы для адекватной передачи содержания, данного на родном языке.

В данной системе обучения иноязычной речи учитываются условия, необходимые для развития мышления на иностранном языке. Этому способствует, в частности, ограниченное использование родного языка (только как одного из средств семантизации нового материала на первом этапе обучения), целая система интенсивных одноязычных упражнений, протекающих в условиях активного функционирования речедвигательного анализатора при высокой степени повторяемости материала. Самим способом подачи материала и упражнениями (групповая и парная работа) достигается довольно высокая активность на занятиях, увеличивается время активной работы студента.

Учитывая обе стороны устной речи (говорение и аудирование), особое значение придается развитию понимания слышимой речи. Для того, чтобы понимание на слух стало действительно процессом речи, нужно обеспечить беспереводное понимание воспринимаемого высказывания, научить студента направлять свое внимание на его содержание, запоминать ключевые моменты. При организации этих упражнений следует иметь в виду, что в учебной деятельности по всем предметам зрительное восприятие материала занимает ведущее место (чтение учебников и книг, широкое использование зрительных наглядных пособий и доски и т.д.). Поэтому естественно, что и произвольное запоминание материала тесно связано с привычкой к зрительному восприятию. Каждый преподаватель знает, что зрительная память у многих обучающихся преобладает над слуховой. При прежней целевой установке по иностранному языку и в школе и в вузах зрительная опора была длительное время ведущей. Это создало своего рода привычку запоминать и материал иностранного языка, в первую очередь, опираясь на зрительное восприятие.

При современном обучении иностранному языку, имеющем целью достижение практического владения нужно научить воспринимать речь нормального темпа на слух, как это бывает необходимо в обстановке непосредственного общения.

В связи с этим при обучении иностранному языку встает задача специального развития слуховой памяти. Этой цели служит ряд мероприятий в учебном процессе:

1) упражнения вводного устного курса, имеющие своей задачей поставить студентов с первых шагов обучения перед необходимостью развить слуховую память, научиться понимать и запоминать на слух иноязычную речь нормального темпа<sup>1</sup>;

2) разнообразные виды работы с использованием технических средств обучения, благодаря которым студенты привыкают к речи различных людей, различной манере речи, учатся фиксировать внимание на содержании высказывания;

3) работа над новым материалом в рамках «устного опережения» на первом этапе обучения;

4) специальные упражнения в аудировании в связи с развитием устной речи на всех курсах и т.д.

Важное место в учебном процессе занимает работа над диалогической речью. Пользуясь диалогической речью, можно наиболее эффективно организовать процесс обучения: диалогические упражнения требуют большей внутренней активности по сравнению с монологическими, приучают студентов к естественной обстановке общения, наглядно показывают им коммуникативное значение речи.

В то же время именно этот вид речевой деятельности представляет для студентов значительную трудность и требует специального обучения. Эти трудности связаны с необходимостью распределять внимание между собственной речью и речью партнера, быстро реагировать на его речь, запоминать главное из услышанного и строить логически связный ответ.

В понятие «практическое владение языком» органически входит такой важный речевой процесс, как чтение. Для становления чтения как вида речевой деятельности устная речь играет решающую роль – она создает основу для развития непосредственного понимания текста. Это, однако, не означает, что умение читать с глубоким пониманием приложится само в результате лишь обучения устной речи. Умению понимать текст беспереводно с полным пониманием надо обучать специально. Характер взаимосвязи чтения с другими речевыми процессами на двух основных этапах

---

<sup>1</sup> Елухина, Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. №2.

обучения различен<sup>1</sup>. Особенно важно четко установить взаимосвязь устной речи и чтения на первом этапе.

В это время используются связные тексты, содержание которых понятно обучающимся, поэтому все внимание может быть направлено на овладение необходимыми для чтения навыками. Дальнейшая работа по обучению чтению на первом курсе проходит на основе «устного опережения», под которым понимается предварительное устное усвоение необходимых речевых единиц с последующим чтением нового по содержанию текста. Для проверки понимания могут быть использованы разнообразные устные одноязычные упражнения.

Предварительное усвоение необходимых речевых единиц, одноязычные приемы проверки понимания, быстрый темп и интенсивность работы создают предпосылки для беспереводного понимания содержания. Правило устного опережения сохраняет свое значение при чтении учебных текстов и на последующих этапах, хотя устному предварительному усвоению здесь подлежит не весь материал текста. Таким образом, и понимание текста будет неодинаковым – основную часть материала студент сможет понять беспереводно, для другой его части внутренний перевод будет неизбежен, хотя потребность в нем с увеличением опыта в чтении будет постепенно сокращаться.

Таким образом, на первом этапе обучения чтение учебных текстов используется, в первую очередь, как средство, позволяющее фиксировать и прочнее усваивать материал устной речи, но оно не служит исходным моментом для ее развития. Оно имеет значение и для развития навыков чтения как таковых, что обеспечивается новым содержанием читаемого материала.

Во время переходного периода соотношение зрительного и слухового восприятия материала меняется в сторону увеличения объема первого за счет увеличения фронтального и индивидуального домашнего чтения.

Интенсивное чтение намного усиливает речевую практику и становится, наряду с работой по темам, источником обогащения речи студента.

В связи с домашним чтением используются предварительные, в том числе и индивидуальные задания, направленные на полное понимание прочитанного, на проникновение в смысл произведения. Последующая активная и целенаправленная работа по этим заданиям позволяет использовать чтение для совершенствования и развития устной речи.

Описанная система работы создает условия для рационального и продуктивного обучения всем видам речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. Вместе с этим необходима еще длительная работа по совершенствованию всех звеньев данной системы. Прежде всего, необходимо уточнение и унификация отобранного речевого материала.

---

<sup>1</sup> Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

Особое место отводится необходимости совершенствования системы упражнений. Требуется установить объем нового материала, наиболее правильную последовательность упражнений, продолжительность каждого упражнения, количества повторений материала в каждом отдельном упражнении и т.д. Систему упражнений необходимо совершенствовать с учетом взаимосвязи развития всех видов речевой деятельности на основе устной речи.

### 2.1.2. Аналитико-синтетическая деятельность студентов как фактор мотивации изучения иностранного языка в техническом вузе

Изучение иностранного языка в техническом вузе характеризуется определенными особенностями в силу ограниченного количества часов и акцента на профильные предметы технической направленности. Нередко у некоторого числа «сильных» студентов со временем наблюдается спад интереса к работе над дальнейшим совершенствованием речи. Наблюдения за занятиями показывают, что некоторая часть хорошо успевающих студентов не затрачивает больших усилий на подготовку заданий. Нередки случаи, когда устное сообщение готовится «на ходу», во время перерыва. Занятия по устной практике часто не могут обеспечить в полной мере «интеллектуальную загруженность» студентов, что ведет к понижению познавательного интереса. Получаемые студентами задания не всегда требуют от них высокой умственной активности, использования тех развитых мыслительных операций (синтеза, анализа, абстракции, обобщения), которые способны совершать взрослые обучающиеся. Эти задания, следовательно, не способствуют дальнейшему развитию их интеллекта, без чего обучение в любой сфере деятельности теряет свою ценность.

Для обеспечения соответствия обучения устной речи достигнутому интеллектуальному уровню студентов, его развитию, необходимо проанализировать, каким путем, с помощью каких операций усваивается учебный материал.

Основная деятельность, которую студенты осуществляют, получив, например, такое задание, как подготовить небольшое сообщение, рассказ, небольшой доклад, – это репродуктивно-мнемическая деятельность. Как правило, такая работа выполняется большинством студентов следующим образом: выбирается определенный языковой материал, скажем, статья из журнала, газеты, учебника, пособия, запоминается и сообщается группе. Судя по интонации сообщения, студент при этом совершает действие по припоминанию того, что им было подготовлено, причем основная забота – точность воспроизведения.

Сравнение заслушанного сообщения и источника, послужившего основой для него, показывает, что нередко случаи буквальной, подчас механической передачи выбранного материала. Логическое построение высказы-

вания, его содержание – все, как правило, берется готовым, и студенты лишь репродуцируют текст. Отсутствует свой анализ сообщаемых фактов или явлений, нет своего собственного отношения к ним, сравнения, обобщения. Следовательно, почти отсутствует аналитико-синтетическая деятельность студентов. Это означает, что превалирующим психическим процессом овладения иноязычной речью является память, а не мышление. Такого рода психическая деятельность не может соответствовать их умственному развитию и стимулировать его. Это противоречит известным психологическим закономерностям, заключающимся в том, что при усвоении знаний, формировании навыков и умений ведущая роль принадлежит мыслительной деятельности. Восприятие учебного материала, его запоминание, наконец, овладение разнообразными навыками оказываются успешными лишь тогда, когда они в наибольшей степени связаны с мышлением<sup>1</sup>.

Умственная инертность некоторых студентов, спад у них познавательного интереса к учению позволяют предположить, что обучение иноязычной речи также подчиняется указанным закономерностям. Дальнейшее развитие речевых навыков и умений находится в прямой зависимости от участия в этих процессах не только памяти, но и других психических функций, таких как мышление, внимание, восприятие, воля, чувства обучающихся.

Одним из основных условий возникновения внутренних мотивов участия мыслительных процессов в учебной деятельности является обязательное присутствие «проблемной задачи», разрешение которой, с одной стороны, опирается на достигнутые знания и умения и, с другой, требует умственной активности обучающихся.

Проблемной задачей или ситуацией является такая ситуация, в которой нужно что-то «открыть», решить, опираясь на известные исходные данные. Проблемная задача требует затраты мыслительных усилий, умственного напряжения. Она «запускает» мыслительные процессы синтеза, анализа, абстракции, обобщения, сравнения. Если же нет этой задачи, если ход задания известен, привычен, то нет и мышления, нет творческой инициативы.

Для стимуляции мышления необходимо, чтобы проблемная задача была «принята» обучающимися, стала как бы их собственной задачей. Она будет принята в том случае, если пути «открытия» нового опираются на прежний опыт обучающихся, если проблемная задача отвечает их интересам, является субъективно значимой для них.

Следовательно, необходима четкая дифференциация: в сфере каких действий должна лежать проблемная задача на занятиях по устной речи студентов, чтобы быть принятой ими, чтобы соответствовать их познавательным интересам, т.е. внутренним мотивам их учебной деятельности.

---

<sup>1</sup> Шардаков М.Н. Очерки психологии учения. М., 1951.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Под мотивом учения понимают то, ради чего человек учится, Учение, как и другая сложная деятельность, всегда побуждается рядом мотивов. Можно выделить две основные группы мотивов, тесно связанных между собой, но разных по психологическим характеристикам<sup>1</sup>.

Первая группа – это широкие социальные мотивы, имеющие основу не в самом учебном процессе, а в общих условиях жизни (стремление получить профессию, сдать экзамен и т.д.). Это – внешние, смыслообразующие мотивы. Они создают благоприятную основу для успешного учения, но их одних недостаточно.

Более действенными являются мотивы второй группы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью, порождаемые ею и прямо зависящие от содержания и методов обучения (познавательные интересы, удовольствие, получаемое от умственного напряжения, и т.п.)<sup>2</sup>.

Вторая группа – это собственно учебные, или внутренние мотивы, так как при действии последних сам учебный процесс увлекает обучающихся, побуждает их к деятельности, является предметом их познавательных интересов. Именно эти мотивы обеспечивают гармоничное течение и наилучшие условия формирования новых действий<sup>3</sup>.

В процессе учебной деятельности содержание внутренних мотивов меняется. То содержание, которое было источником внутренней мотивации в начале обучения, становится только смыслообразующим, и, наоборот, то, что не являлось непосредственным мотивом ранее, становится таковым.

Реально действующим мотивом для интенсивной учебной деятельности студентов на начальном этапе обучения являлось знакомство с новыми языковыми формами и «манипуляция» ими. Сама же коммуникативная деятельность на данном этапе учения не могла являться непосредственным мотивом, хотя она и представляла собой тот необходимый психологический фон, который придавал действиям обучающихся широкий и содержательный смысл. На начальном этапе студенты охотно работают над очень простым, иногда наивным по содержанию языковым материалом, элементарными текстами, изолированными предложениями. В дальнейшем, по мере усвоения языковых форм, на первый мотивационный план выступает сама коммуникативная деятельность, ради которой изучались языковые явления. На продвинутом этапе обучения, когда фонд языковых форм уже значителен, непосредственно действующим мотивом становится сама речевая деятельность. «Манипулирование» языковыми формами уходит на второй план. На этом этапе источником внутренней мотивации являются не задания, направленные на сообщение ради тренировки языкового мате-

---

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. М., 1965.

<sup>2</sup> Педагогическая энциклопедия. Т.2. М., 1965.

<sup>3</sup> Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентации в предмете. М., 1965.



риала, а высказывания, обеспечивающие обмен сообщениями, в чем и заключается сущность речи.

Следовательно, динамика развития мотивов показывает, что на продвинутом этапе проблемная задача должна лежать в сфере коммуникативной деятельности обучающихся, а не в самом языковом материале.

Для решения вопроса о том, что же должно стать содержанием проблемной задачи, обратимся к исследованиям, раскрывающим психологическую природу речи.

В современной психологии речь рассматривается как особый, специальный и сложный вид человеческой деятельности, неразрывно связанный не только с мышлением человека, но и со всем его поведением<sup>1</sup> Когда мы говорим, мы совершаем действие – «речевой поступок»: сообщаем, отчитываемся, убеждаем, надеемся, радуемся... Все это разные речевые действия, в которых выражены не только мысли говорящего, но и его чувства, воля. Следовательно, речевые действия являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания.

Как и любая другая деятельность, речевое действие, во-первых, мотивировано. Это означает, что любой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи – «ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность»<sup>2</sup>.

Речь всегда целенаправленна. Говорящий обычно ставит перед собой определенную задачу, цель, которой он добивается своей речью. Он говорит нечто, что должно перестроить поведение слушающих, каким-то образом воздействовать на них.

Наконец, речевое действие происходит, в определенных условиях, т.е. ситуативно.

Таким образом, речь – это не простое «слоговоеговение», производство определенных речевых звуков, а сложный общественный мотивированный поступок, совершаемый посредством языковых и вспомогательных неязыковых средств с определенной целью и в определенных условиях. Это – проявление личности говорящего, выражение его отношения к другим людям.

Следовательно, речь обучающихся является подлинной устной речью, речевым поступком только при условии:

- если она будет исходить из внутренней потребности к самовыражению;
- если у говорящего наличествует ясная цель его речевого поступка;
- если его речь содержательна, информативна;

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Артемьев В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 264.

– если в речи отчетливо видно собственное отношение говорящего к описываемой действительности.

Как следует из вышесказанного, общественная сущность речи не исчерпывается только правильностью ее языковых норм. Из понимания последней как речевого поступка с неизбежностью вытекают такие ее свойства, как убедительность, содержательность, воздейственность, все то, что принято определять в литературе «психологической культурой речи»<sup>1</sup>.

Исследования по вопросам психологии учения и речи дают основание предположить, что при достаточно высоком уровне речевых умений и навыков студентов есть возможность так организовать работу над устной речью, что проблемной задачей выступит сам акт коммуникации со всеми присущими ему психологическими особенностями. Содержанием обучения явится речевой поступок, содержательная, убедительная, воздействующая речь. Спецификой занятий по устной практике будет обучение не только языковой, но и психологической культуре речи.

Обучение устной речи студентов может осуществляться значительно эффективнее, если в самом процессе обучения исходить из психологической природы речи как речевого поступка и развивать такие ее стороны, как содержательность, убедительность, последовательность, правильность, воздейственность, эмоциональность.

При ориентации исключительно на грамматическую правильность подготовки доклада работа студентов сводится к простому пересказу какого-либо материала, представляющего достаточный интерес, и к заботе, главным образом, о правильности речи. Основная деятельность – репродуктивно-мнемическая. Нередки случаи почти точного повторения взятого для доклада текста. Почти для всех докладов характерно то, что основным речевым действием, совершаемым студентами при их изложении, является отчет перед преподавателем о выполненной работе. Об этом можно судить по интонации сообщаемого материала. Монотонный, ровный голос, нейтральная тембральная окраска, ударение на каждом знаменательном слове свидетельствуют о том, что говорящий излагает факты, явления, далекого от него, «чужого» сообщения. В речи, как правило, отсутствует свое собственное отношение к высказываемому. Это – не «собственная» речь говорящего, она не «присвоена» им, так как не прошла сквозь призму его мыслей и чувств. Такая речь является примером простого «слооговорения».

Можно сказать, что декларативное задание «приготовьте интересный доклад» не вызывает подлинного речевого действия, не содержит проблемной ситуации, которая стимулировала бы мыслительную продуктивную деятельность студентов.

«Ориентирами», вызывающими интерес и мотивацию обучающихся, могут выступать следующие задания:

---

<sup>1</sup> Артемов В.А. Культура речи. М, 1966.

- для выступления выберите такой вопрос, о котором вам хотелось бы говорить;
- поставьте определенную цель перед своим выступлением:
- убедите слушателя в чем-то, передайте ему то чувство, которое испытываете вы, докажите то, о чем сообщаете;
- в докладе обсудите детально какую-либо идею;
- сообщите о предмете своей речи, обоснуйте важность поднятого вопроса;
- подберите интересные детали, факты, чтобы развить основную идею доклада;
- в конце сообщения дайте заключение, обобщение сказанному;
- продумайте логические переходы, которые свяжут части доклада;
- передайте свое отношение к сообщаемому, свяжите его с вашим собственным опытом;
- обращайтесь с речью к своим слушателям; следите, как аудитория реагирует на ваше выступление; если в группе есть студенты, не слушающие вас, это значит, что ваша речь не достигает цели.

Необычная для студентов работа с переносом умственных усилий на решение задач по психологической культуре речи оценивается ими положительно. Настоящая задача является проблемной, т.к. содержит «известное» и «неизвестное». Она заставляет подбирать больше материала, думать не только о содержании, но и о структуре доклада, а, следовательно, о тех языковых средствах, которые обеспечили бы достижение поставленной цели. Задание импонирует студентам, так как учитывает их уровень мышления, способствует реализации их стремления к причинному объяснению явлений действительности, к обоснованию суждений, к обобщениям.

Эта задача не только соответствует достигнутому уровню мышления обучающихся, но, что особенно ценно, развивает его дальше.

Нельзя сказать, что вузовское обучение не должно ставить задачу дальнейшего развития качеств мышления. Некоторые студенты испытывают немалые трудности в решении более сложных мыслительных задач, чем те, к которым они привыкли. Трудности состоят в необходимости логического построения сообщения, в отбрасывании явлений, не выражающих основной идеи сообщения, в обобщении сказанного, в анализе своего прошлого опыта и т.п. Подготовка собственных докладов, обсуждение сообщений своих одноклассников, выполнение таких заданий, как: «Выразите в одном предложении основную мысль прослушанного доклада»; «Прослушайте сообщение и сделайте заключение вместо докладчика»; «Найдите в докладе факты, не отражающие его основной идеи», и многие другие задачи представляют собой элементы развивающего обучения.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Обучение устной речи осуществляется успешнее, если в самом процессе обучения мы исходим из психологической природы речи как речевого поступка и развиваем такие ее стороны как содержательность, убедительность, последовательность, правильность, эмоциональность, воздействие.

2. Решение вопросов, связанных с психологической природой речи, является той «проблемной» задачей, которая активизирует мыслительную деятельность обучающихся, ведет ее вперед, делает эту деятельность значимой, содержательной, что, в силу известных психологических закономерностей, положительным образом отражается на формировании необходимых компетенций.

3. Такая организация работы над устной речью способствует внутренней мотивации учебной деятельности студентов, побуждает последних «принять» предложенную задачу.

### 2.1.3. Мотивационное влияние обучения различным видам иноязычной речевой деятельности в их взаимосвязи

Достаточная мотивированность овладения различными видами речевой деятельности при наличии мотивированного перехода от одного вида речевой деятельности к другому на каждом этапе процесса обучения иностранному языку в вузе является одним из важных аспектов общей проблемы взаимодействия видов речевой деятельности. Сила мотива в данном случае может оказаться столь же существенным фактором, как и рациональное распределение учебного времени, уделяемого на формирование каждого вида речевой деятельности, психологически и методически обоснованная последовательность обучения видам речевой деятельности и т.д. Опыт применения методического подхода, при котором овладение видами речевой деятельности осуществляется в их естественной взаимосвязи<sup>1</sup>, дает основание предположить, что от степени мотивированности взаимодействия видов речевой деятельности в значительной мере зависит степень успешности переноса знаний, умений и навыков из одного вида речевой деятельности в другой и, следовательно, сама величина корреляции между видами речевой деятельности,

Опыт применения данного методического подхода показывает также, что овладение видами речевой деятельности в их взаимодействии делает процесс обучения иностранному языку более интересным и мотивированным для обучающихся, что содействует эффективности этого процесса. Все это особенно важно при обучении иностранному языку в неязыковом

---

<sup>1</sup> Бейдер Е.И. Метод задачи как условие естественного взаимодействия видов речевой деятельности. Сб.: Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе. М., 1977.

вузе, где студенты заняты сложной деятельностью, связанной с овладением будущим направлением подготовки, и объемом времени, отведенный на данный предмет, весьма незначителен.

Перечислим ряд психологических условий формирования у студентов сильных и устойчивых мотивов в овладении иноязычной речью, а также некоторые из возможных путей их методической реализации:

1. Взаимосвязь различных видов речевой деятельности должна быть в определенном смысле естественной на протяжении всего курса обучения. Это условие играет особо важную роль в мотивационном аспекте взаимодействия видов речевой деятельности. Вполне очевидно, что наряду с формированием у студента общего мотива, состоящего в осознании актуальной потребности овладения каждым видом речевой деятельности, необходимо обеспечить стабильность этого мотива посредством построения методических систем, в которых комплексное овладение видами речевой деятельности происходило бы в их естественном (и в силу этого достаточно мотивированном) взаимодействии на всем протяжении курса обучения. Взаимодействие видов речевой деятельности следует считать естественным, если оно по своим существенным психологическим характеристикам соответствует процессам реального речевого общения. При реализации такого подхода в обучении рецептивные виды речевой деятельности должны соответствовать своему основному коммуникативному назначению, состоящему в извлечении ценной для обучающегося информации, а продуктивные – в ее изложении. Именно такое овладение видами речевой деятельности соответствует целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Для создания стабильности мотивации важно, чтобы упомянутая целевая установка воплотилась в учебные действия студента и тем самым стала вполне ощутимой и реальной для него с самого начала обучения иностранному языку в вузе. Важность соблюдения этого условия формирования у студента сильного и устойчивого мотива подтверждается опытом обучения по методу языковых задач<sup>1</sup>. Этот метод представляет собой, в частности, попытку реализации такого подхода, при котором комплексное овладение видами речевой деятельности в их естественном взаимодействии поставлено в основу курса обучения иностранному языку в вузе с самого начала и на всем его протяжении.

Основу рассматриваемого метода составляет система разнообразных языковых задач (цепочек задач), расположенных по возрастанию сложности языкового материала и речевых операций с этим материалом. Решение таких задач на начальном этапе обучения представляет собой процесс однозначного раскрытия значения новых языковых единиц посредством точ-

---

<sup>1</sup> Бейдер Е.И. Метод языковых задач в системе программированного обучения иностранному языку. Сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1967.

ного восприятия смысла устных и письменных высказываний, достаточно определенных по содержанию и оформленных элементарными средствами изучаемого языка. Этот процесс включает в себя также немедленное использование введенных языковых единиц в основных видах речевой деятельности, а именно, при аудировании, чтении и говорении.

Следует отметить, что психологические операции, связанные с переходом от речи к мысли при аудировании и чтении, а также от мысли к речи в процессе говорения и письма, являются эвристическими по своей сути и носят характер мыслительных коммуникативных задач<sup>1</sup>. Овладение этими операциями в иноязычной речи является таким же обязательным условием, как и овладение языковыми средствами выражения мысли. Рассматриваемый метод представляет собой попытку одновременного выполнения этих двух условий посредством решения вышеупомянутых цепочек языковых задач. При этом рецептивные виды речевой деятельности уже с первых занятий выступают в своей естественной коммуникативной функции, состоящей в извлечении ценной для студента информации о значении новых для него языковых единиц (прежде всего, специальных терминов). Такая направленность обучения иностранному языку является правомерной с точки зрения концепции теории речевой деятельности, согласно которой «сама компетентность в языке является результатом развития его применения»<sup>2</sup>.

Трудоемкий процесс одновременного овладения языковыми знаниями и речевыми операциями воспринимается студентами как творческий и интересный. Это обстоятельство содействует формированию сильного и устойчивого мотива в обучении. В плане мотивационного аспекта важно отметить также, что естественное взаимодействие видов речевой деятельности содействует эффективности процесса обучения, как это, например, имеет место в данном методе, где такое взаимодействие с самого начала обучения обеспечивает слияние трех основных звеньев педагогического процесса – введение материала (через аудирование и чтение), тренировку и контроль (через говорение, аудирование и чтение).

2. Переход от одного вида речевой деятельности к другому в процессе обучения должен быть мотивирован. Для выполнения этого условия на начальном этапе обучения необходимо логически и тематически объединить учебные действия студента, связанные с овладением различными видами речевой деятельности, подобно тому, как это имеет место в ситуации естественного общения. Мотивированный переход от одного вида речевой деятельности к другому, также имеющий место в процессе естественного речевого общения и определяющийся самой ситуацией этого общения, дол-

---

<sup>1</sup> Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностранные языки в школе. М., 1975. № 5.

<sup>2</sup> Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике // Вопросы философии. 1975. № 4. С. 148.

жен быть обеспечен в учебных условиях организацией учебных действий, которая определяет мотивированность перехода. Слияние трех основных звеньев педагогического процесса является в данном случае фактором, обеспечивающим мотивированный переход от одного вида речевой деятельности к другому. При обучении по методу языковых задач это условие выполняется, в частности, такой организацией обратной связи, при которой правильность решения цепочек задач на раскрытие значений языковых единиц через рецептивные виды речевой деятельности должна быть подтверждена умением студента оформлять устные, а в некоторых случаях письменные сообщения, включающие эти единицы, т.е. через продуктивные виды речевой деятельности. Наряду с этим, усвоение языковых единиц и способность оперировать ими может быть проверена через аудирование и чтение. В процессе аудиторных занятий в качестве основных средств осуществления обратной связи выступают такие виды речевой деятельности как аудирование и говорение.

3. Процесс овладения видами речевой деятельности должен быть максимально приближен к основной учебной деятельности студентов. Соблюдение этого условия содействует развитию интереса студента к изучению иностранного языка. В этом случае с самых первых занятий студент начинает осознавать, что в высшей школе процесс овладения иностранным языком является частью профессиональной подготовки в области выбранного направления подготовки. Существенной стороной выполнения этого условия является такая направленность обучения, при которой виды речевой деятельности достаточно быстро, уже в пределах первого курса, становятся для студента средством извлечения и изложения ценной информации в области направления подготовки. Выполнение этого условия представляется реальным в настоящее время, поскольку речевая направленность обучения, ориентированная на профиль вуза, имеет силу требования программы по иностранному языку для неязыковых направлений подготовки высших учебных заведений и оказывается методически оправданной. Углубление такой направленности содержит в себе значительные потенциальные возможности успешного решения проблемы мотивированности изучения иностранных языков в неязыковом вузе, где «эта проблема стоит особенно остро»<sup>1</sup>. Для максимального сближения процесса овладения видами речевой деятельности с основной учебной деятельностью студентов могут быть использованы следующие средства:

а) Использование логико-языковых особенностей специального материала.

---

<sup>1</sup> Зимняя И.А. Подход к экспериментальному исследованию взаимодействия видов речевой деятельности при обучении иностранному языку. Сб.: Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе. М., 1977. С. 15.

Взаимодействие видов речевой деятельности осуществляется наиболее эффективным образом на специальном материале, особенно на материале точных наук, а также естественных наук и различных областей техники, в которых методы точных наук находят все большее применение. Этот материал обладает тематической целостностью, базирующейся на тесной логической взаимосвязи понятий, достаточной определенностью (однозначностью) понятий, а также принятой международной системой символов и условных обозначений. Хорошая логическая организация содержания сочетается в данном случае с соответствующей языковой организацией, выражающейся в однозначном и экономном оформлении содержания. Использование логико-языковых особенностей литературы по направлению подготовки в преподавании иностранного языка позволяет строить достаточно интересные и содержательные формы учебной работы, в которых различные виды речевой деятельности выступают в их естественном взаимодействии. Например, тематическая целостность этих текстов, обусловленная логической неразрывностью их частей, позволяет предъявлять новый языковой материал в виде вышеупомянутой цепочки задач. При такой подаче учебного материала обеспечивается высокий коэффициент повторяемости введенных языковых единиц и постепенное, основанное на содержании, нарастание объема нового языкового материала. Смысловые связи проявляются в этом случае достаточно четко, что, несомненно, содействует применению языковой догадки, а также позволяет сразу же использовать введенный материал в содержательных высказываниях.

Однозначность литературы по направлению подготовки повышает надежность правильного раскрытия студентами значения новых языковых единиц через устные и письменные высказывания и содействует созданию таких средств обратной связи, при которых точность усвоения введенного языкового материала устанавливается на основании смысловой правильности ответа.

Наличие символики и системы условных обозначений также способствует введению нового языкового материала. Символы могут синхронно сопровождать устные и письменные сообщения, создавая «речевую ситуацию», с которой соотносятся эти сообщения.

б) Перенос некоторых существенных психологических особенностей основной учебной деятельности студентов на процессы овладения видами речевой деятельности.

Вопрос об общности процессов усвоения иностранного языка и системы научных понятий был с достаточной основательностью поставлен Л.Г. Выготским<sup>1</sup> и получил дальнейшую разработку в психологии. Реализация такого подхода предполагает значительную активизацию интеллектуальной деятельности студента в процессе овладения иностранным язы-

---

<sup>1</sup> Выготский Л.Г. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956.



ком и одновременно содействует повышению интереса студента к этому процессу. Метод задач содержит в себе попытку такой реализации. Этот метод был разработан для обучения иностранному языку студентов, специализирующихся в области точных наук. При обучении по данному методу взаимодействие видов речевой деятельности, реализованное в содержательных, логически взаимосвязанных и однозначных высказываниях, носящих характер детерминированных задач, воспринимается студентами как интересный процесс, подобный дедуктивным рассуждениям точных наук. Важно отметить, что процессы решения языковых задач по своей психологической сути (но не степени сложности) приближаются к процессам решения задач в области точных наук. Например, задачи на раскрытие значений языковых единиц через контекст устных и письменных высказываний по своей структуре и психологическим характеристикам процесса решения соответствуют самому широкому классу математических, физических и прочих задач – задачам на нахождение неизвестного. Это соответствие состоит, в частности, в том, что совокупность известных контекстуальных данных, составляющих высказывание, однозначно определяет ответ, т.е. неизвестное значение слова или неизвестную функцию грамматической единицы. Как показали данные исследования Е.И. Бейдер, З.М. Цветковой<sup>1</sup>, студенты факультетов точных наук, а также студенты технических вузов раскрывают значения новых слов через контекст более успешно и проявляют более сильный и устойчивый интерес к этому процессу, чем студенты гуманитарных специальностей. Это объясняется тем, что производство подобных операций является привычным видом интеллектуальной деятельности для будущих математиков, физиков и т.д. и позволяет им в этом случае применять способности, развитые в процессе овладения точными науками. Таким образом, более успешные действия этой группы испытуемых являются следствием переноса математических операций поиска неизвестных элементов через известные на речевые операции, связанные с восприятием письменных сообщений. Способность такого рода называются контекстуальным мышлением.

Ряд особенностей контекстуального мышления связан с необходимостью удерживать в памяти контекстуальные данные, полученные на определенных этапах восприятия речевого сообщения, в качестве известных данных для раскрытия значений неизвестных языковых единиц в последующих частях сообщения. Хорошая организация работы оперативной памяти, свойственная представителям точных наук, связана также с восприятием дедуктивных рассуждений. Термины и символы, обозначающие новые понятия, вводимые в ходе таких рассуждений, удерживаются в памяти

---

<sup>1</sup> Бейдер Е.И. Условия рациональной организации работы памяти при обучении иностранному языку студентов факультетов точных наук. Сб.: Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.

слушателя, поскольку в ином случае дальнейшее понимание хода рассуждения оказывается невозможным. Такая активизация работы оперативной памяти содействует произвольному запоминанию. Напротив, введение и закрепление слов при обучении иностранному языку с опорой на механическую память и произвольное запоминание оказывается малоэффективным и неинтересным процессом для данного контингента обучающихся, ввиду почти полной неприменимости таких мнемических операций в их основной деятельности.

Первоначальное построение цепочек языковых задач представляло собой попытку создать условия для рациональной организации работы памяти при обучении иностранному языку студентов, специализирующихся в области точных наук. Цепочки языковых задач представлены в такой последовательности, при которой ответ каждой предыдущей задачи (т.е. введенная языковая единица) становится частью условия последующей задачи (т.е. высказывания, в которое входит эта единица). Таким образом, запоминание каждой языковой единицы и связанная с этим активизация работы оперативной памяти оказываются жестко мотивированными самим процессом решения цепочек задач. Процесс запоминания при восприятии смысла речевых сообщений и их немедленном воспроизведении в устных высказываниях, постоянно имеющий место при овладении видами речевой деятельности в их взаимодействии, положительно влияет на полноту и долговременность запоминания языкового материала, а также на быстроту и точность его припоминания в дальнейших актах речевого общения. Эти характеристики запоминания являются существенными, поскольку они составляют необходимый компонент владения речью.

Столь эффективное запоминание очевидно свойственно проблемному обучению в целом, поскольку в этом случае, как справедливо замечает Н.Ф. Талызина<sup>1</sup>, усвоение материала на уровне решения задач оказывается наиболее стабильным результатом обучения. Метод языковых задач – проблемный метод обучения. Одним из существенных свойств любого метода, соответствующего психолого-педагогическим основам проблемного обучения, является обеспечение собственно познавательной мотивации – важного психологического условия овладения знаниями, умениями и навыками. Собственно познавательная мотивация определяется стремлением к познанию, интересом, увлеченностью учебной деятельностью. Наличие такой мотивации при выполнении учебных действий способствует успешности их протекания. Собственно познавательный мотив может быть хорошо согласован с другими мотивами студента, связанными с его стремлением получать высокие оценки, быть успевающим и, в конечном счете, стать дипломированным профессионалом в области избранного им направления подготовки.

---

<sup>1</sup> Талызина Н.Ф. Психологические основы управления усвоением знаний. М., 1970.

4. Различные виды речевой деятельности должны стать средством извлечения ценной информации в области направления подготовки и обмена этой информацией в процессе обучения иностранному языку. Использование системы задач, построенных на наиболее важном языковом материале направления подготовки, на начальном этапе обучения имеет своей целью достаточно быстрое продвижение к более ценным по своему содержанию видам учебной деятельности, информативным не только в плане изучаемого языка, но и будущего направления подготовки студентов. На последующих этапах совершенствование в изучаемом языке сочетается с извлечением ценной информации в области точных наук. С этой целью студентам предлагается читать литературу по изучаемым ими в данный период специальным дисциплинам. Результатом чтения текстов, выбранных самими студентами из списков литературы, рекомендованных профильными кафедрами, должно явиться устное сообщение на изучаемом языке для студентов группы и последующее обсуждение этого сообщения.

В процессе подготовки к такому сообщению студент должен составить вопросы к аудитории (от 10 до 15), исчерпывающие содержание его сообщения. Термины, введенные докладчиком через определения и символику, закрепляются и активизируются в процессе обсуждения докладов.

Изложение научного сообщения представляет собой процесс решения достаточно детерминированных коммуникативных задач, поскольку в данном случае речь идет о точном содержании, отличающемся строгой логической взаимосвязью понятий. Отмеченный выше дедуктивный характер изложения содержания, а также однозначности языка, наличие системы условных обозначений и т.д. составляют существенные характеристики научного и технического текста и создают благоприятные условия для проведения подобных форм учебной работы по иностранному языку в неязыковом вузе. Вопросы студентов к докладчику, а также вопросы докладчика к аудитории также схожи с детерминированными задачами, поскольку однозначность содержания допускает лишь один правильный ответ. При такой направленности учебной деятельности в обучении иностранному языку чтение, говорение и аудирование выступают в их естественном и вполне мотивированном взаимодействии, сохраняя специфические особенности метода, представленного системой задач начального этапа обучения.

#### 2.1.4. Структурно-семантическая общность вербального материала как основа оптимизации усвоения иноязычной лексики

Анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы, посвященной проблемам оптимизации усвоения и активизации иноязычной лексики, свидетельствует о том, что запоминание обучающимися вербального материала носит структурно-семантический характер. Данное поло-

жение основано на том, что обучающийся в процессе чтения запоминает новые слова не изолированно, а произвольно связывая их с уже известными, опираясь в первую очередь на смысловые, семантические связи между ними, на группировки слов внутри так называемых лексических гнезд.

Механизм запоминания новой лексики, механизм воздействия смысловых лексических группировок в виде гнезд на запоминание можно представить в данном случае следующим образом.

Каждое слово, в том числе и гнездовое, несет в себе избыточную информацию о других, родственных ему словах. При неорганизованном по гнездовому принципу введении изучаемой лексики избыточная информация теряется. Так, значение слова *abfahren* не может облегчить запоминания слов *geben* или *stellen*. Но если после глагола *abfahren* встретятся слова *fahren*, *Fahrer*, *Fahrkarte*, *Erfahrung* и т.д., то их узнавание и запоминание будет облегчено.

Внешняя, формальная, а также внутренняя, семантическая общность (иногда и различие) однокоренных слов концентрирует внимание памяти на очередном гнездовом слове, что способствует фиксации следа памяти. След «подкрепляется» участием воспоминания. Общая идея «движения, езды», заложенная в корневом слове *fahren*, совместно с эффектом накопления полезной избыточной информации облегчает по мере запоминания ряда слов данной гнездовой принадлежности распознавание и запоминание новых слов. В рамках двух-трех текстов обучающийся начинает практически осознавать структуру новых слов, общие закономерности, лежащие в основе образования новых слов, «расчленять то, что в восприятии сплошь и рядом слито, но существенно между собой не связано, выделять однородные свойства, существенно связанные между собой»<sup>1</sup>. Происходит нечто вроде цепной реакции. Три гнездовых слова, которые запомнил обучающийся, облегчают узнавание и запоминание четвертого, четыре слова – пятого и т.д. Лексическое гнездо представляет собой своего рода «избыточный» список. По мере наращивания избыточной информации, содержащейся в гнездовой лексике, процесс узнавания и запоминания новых слов данной гнездовой принадлежности все более упрощается. У обучающегося начинает развиваться чувство антиципации – обоснованная языковая догадка, он начинает ощущать связи, аналогии между однокоренными словами, все чаще происходит явление переноса. Наконец, количество переходит в качество: обучающийся начинает узнавать слова данной гнездовой принадлежности, встречаемые впервые и даже вне контекста. В первую очередь это касается «прозрачных», «мотивированных» слов.

Если представить, таким образом, механизм запоминания незнакомой лексики, процесс овладения новой лексикой при чтении, то можно предположить, что гнездовое введение лексики в учебные материалы для чтения

---

<sup>1</sup> Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 393.

является той формой, тем методом введения лексики, который в значительной степени повысит результативность ее усвоения.

Положение о структурно-семантическом характере запоминания вербального материала, об использовании памятью группировок слов типа лексических гнезд в качестве «опорных пунктов» запоминания согласуется с известными в психологии закономерностями человеческой памяти и запоминания. Перечислим некоторые из них:

1. Способность мозга к прогнозированию на основе прошлого опыта<sup>1</sup>.

При изучении любой учебной дисциплины важно выделить структуру, логику учебного материала. Учитывать не отдельно взятый факт, а принцип, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи данного более общего принципа<sup>2</sup>. Это облегчит обучающемуся возможность экстраполяции, будет развивать его интуицию, догадку, т.е. будет приводить к тому, что Дж. Бруннер называл «методом открытия»<sup>3</sup>.

2. Стремление памяти к классификации, систематизации, смысловому, логическому запоминанию<sup>4</sup>.

В процессе обучения важно научить обучающегося сознательно соотносить новый, подлежащий изучению материал со старым, уже изученным материалом. Научить его группировать, классифицировать родственные факты и явления, находить содержательные смысловые связи, широко использовать принцип сознательности.

3. Возможность увеличения информационной емкости памяти за счет заполнения ее символами, более богатыми в информационном смысле, за счет более экономной организации материала.

Отсюда следуют рекомендации ряда психологов, организуя учебный материал, делить его на «крупные куски», на «крупные единицы» информации. Первоочередную роль приобретает в данном случае проблема организации учебного материала, проблема организации учебной деятельности обучающегося.

Обратимся к лексической структуре языка.

По своей лексической структуре язык состоит из сравнительно малого числа корневых слов, составляющих основной словарный фонд языка (приблизительно 2000–3000 слов), и большого числа производных от них (около 500000 слов), образующих лексические гнезда, или семьи слов<sup>5</sup>. В каждом языке гнезда формируются в соответствии с существующими в

---

<sup>1</sup> Анохин, П.К. Теория отражения и современная наука о мозге. М., 1970.

<sup>2</sup> Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.

Середа Г.К. Проблема памяти и обучения // Вопросы психологии. 1967. №1.

Невельский Б.П. Память и мера организации материала. В кн.: Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

<sup>3</sup> Бруннер Дж. Процесс обучения. М., 1962.

<sup>4</sup> Беляев, Б.В. Психология обучения иностранному языку. М., 1967.

<sup>5</sup> Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М., 1953.

Pinloche, A. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Paris-Leipzig, 1922.

Liebich, B. Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache. Breslau, 1905.

Feist, S. Die deutsche Sprache (kurzer Abriss der Geschichte unserer Muttersprache von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart). München, 1933.

данном языке способами и средства словопроизводства. Между корневым словом и его многочисленными дериватами почти всегда существуют формальные, логические и семантические связи.

В исследованиях Г.А. Леман-Абрикосова указывается, что в немецком языке лишь 7 % производных в лексических гнездах оторвались от основного значения стержневого слова<sup>1</sup>.

Лексические гнезда можно рассматривать как систему опорных точек, содействующих развитию языковой догадки и в своей массе обеспечивающих смысловое, логическое запоминание производных, относящихся к ним.

Добиться снятия информационной нагрузки нового иноязычного слова можно, если обучающемуся известны значения словообразующих компонентов слова, если при восприятии нового слова он опирается на свой предшествующий опыт. Так, знание значения приставки *zurück* уменьшает информационную нагрузку, облегчает распознавание и запоминание новых слов, образованных с ее помощью – *zurückfahren*, *zurückgeben*, *zurücknehmen* и др. Знание значения корня слова *atmen* уменьшает информационную нагрузку ряда производных от него – *ausatmen*, *einatmen*, *atemlos*, *Atmung* и др.

В том случае, если запоминание вербального материала носит структурно-семантический характер, если память человека использует в качестве опорных точек лексические гнезда, наиболее полно соответствующие лексической структуре языка, обеспечивающие в своей массе смысловое логическое запоминание, способствующее накоплению полезной избыточной информации и снятию информационной нагрузки каждого нового слова, то введение лексики по гнездовому принципу может явиться той формой организации слов, которая будет содействовать оптимизации ее усвоения.

В процессе чтения происходит систематическое накопление обучающимися лексики. Параллельно расширяется так называемый потенциальный словарь, т.е. развивается способность узнавать и понимать впервые встречаемые незнакомые слова.

Физиологическая основа данного процесса заложена в способности человеческого мозга к «опережающему отражению действительности», к экстраполяции на основе опыта, имевшего место в прошлом. «Это обстоятельство, – по словам академика П.К. Анохина, – дает возможность мозгу объединить прошлое с настоящим и на этой основе предугадать в деталях наступление будущих событий»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Леман-Абрикосов Г.А. Вскрытие внутреннего образа слова как путь овладения лексикой // Иностранные языки в школе. 1963. №3.

<sup>2</sup> Анохин П.К. Теория отражения и современная наука о мозге. М., 1970. С. 41.

Психологическую основу развития потенциальных лексических знаний составляет процесс накопления избыточной информации, процесс формирования языкового мышления.

Сталкиваясь со словами одной и той же гнездовой принадлежности, обучающийся не может не заметить внешнюю формальную общность между некоторыми из них. Он начинает ощущать смысловые, семантические связи, существующие между однокоренными словами, обращается к сопоставлению, анализу и синтезу. Происходит слияние знаний и мышления, что С.Л. Рубинштейн характеризует следующим образом: «Мышление и знание неотделимы друг от друга. И там, где мышление выступает как открытие новых знаний, оно вместе с тем есть и использование уже имеющихся знаний»<sup>1</sup>.

Лингвистическую основу развития потенциальных лексических знаний составляет наличие в языке сравнительно небольшого числа корневых слов и практически безграничное количество сложных и производных, образованных от них. Г.А. Леман-Абрикосов, ссылаясь на подсчеты Эрасмуса, пишет, что лишь 7 % дериватов оторвались от основного значения корня; следовательно, из 1000 дериватов 930 могут быть поняты из основного значения корня и только 70 не поддаются пониманию<sup>2</sup>.

Базой для развития потенциальных лексических знаний являются первоначальные фактические знания однокоренных слов. Рассмотрим следующий пример: какими фактическими знаниями должен обладать обучающийся, чтобы правильно понять и перевести впервые встреченное слово *abziehen*?

Предположим, что обучающемуся известны слова: *anwesend, Artikel, Aussprache, beachten, beantworten, beherrschen, entschuldigen, haben, hängen, interessant, lüften* и др. (ряд А)<sup>3</sup>.

Приведенный ряд характеризуется отсутствием семантико-логических связей между входящими в него словами. Знание лексики этого ряда не облегчает понимание слова *abziehen*.

Но вместе с тем, в приведенном ряду существуют элементы, способствующие развитию потенциальных знаний. Действительно, слово *Aussprache* содержит в себе информацию о *sprechen*, слово *entschuldigen* содержит информацию о *Schuld*, слово *beachten* – об *achten* и т.д. Слова же *sprechen, achten, Schuld* содержат в свою очередь информацию об их многочисленных дериватах.

Каждое слово содержит в себе избыточную информацию о родственных ему производных словах и эту избыточную информацию нужно всемерно накапливать и методически использовать, так как она содействует

<sup>1</sup> Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 393. С. 144.

<sup>2</sup> Леман-Абрикосов, Г.А. Вскрытие внутреннего образа слова как путь овладения лексикой // Иностранные языки в школе. 1963. №3.

<sup>3</sup> Завьялова В.М. Практический курс немецкого языка. М., 1963. С. 300.

развитию потенциальных знаний. Но изучение слов, иллюстрируемое рядом А, никак не способствует решению данной задачи.

Далее ряд Ausdruck, ausgezeichnet, begabt, beschäftigt, bestimmt, einverstanden, erwarten, Freund, führen, Gast, Geige, komisch и др. (ряд Б)<sup>1</sup> дает новый набор слов, изучение которых не облегчается избыточной информацией слов ряда А. В свою очередь знание всех слов ряда А и Б не сможет помочь узнаванию заданного слова abziehen.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для узнавания слова abziehen обучающийся должен знать некоторое количество слов гнезда ziehen (предполагается, что обучающийся знаком с основными принципами словообразования в немецком языке). Тогда накопление избыточной информации в области гнезда ziehen могло бы послужить опорным пунктом для распознавания и понимания слова abziehen.

### 2.1.5. Реализация системного подхода к изучению лексики немецкого языка на основе гнездового принципа

Изучение лексики гнездовыми рядами представляет обучающимся то преимущество, что помимо накопления избыточной информации о производных словах внутри гнезда, происходит систематизированное накопление избыточной информации и о других гнездах. Изучив практически на примере нескольких гнезд значение приставок (особенно «прозрачных») ein-, aus-, durch- и т.д., несущих информацию о нормах словообразования в немецком языке, обучающийся с нарастающей легкостью будет осваивать лексику каждого нового гнезда.

Представим себе, что перед нами стоит задача: ввести в учебные тексты незнакомую лексику 20 гнезд, образованных вокруг 20 корневых слов, по 10 слов в каждом гнезде. Рассмотрим 2 варианта введения их в 10 учебных текстов.

*1-й вариант.* В каждый из 10 текстов вводится по одному слову каждого гнезда. Таким образом, текст насчитывает 20 незнакомых обучающемуся слов, взятых из разных гнезд. Каково будет воздействие текста на обучающегося? Каждое гнездовое слово, находящееся в окружении других 19 гнездовых слов, будет восприниматься им как одиночное незнакомое слово. В первом тексте обучающиеся встретят 20 незнакомых и не связанных между собой слов. То же будет во втором и в третьем. Читая четвертый текст, обучающийся вряд ли еще осознает, что какие-то нити связывают вновь встречаемые слова со словами первых текстов. Поэтому гнездовые слова будут по-прежнему восприниматься как одиночные и незнакомые. К 7-10 текстам по отдельным запомнившимся гнездовым словам обучающийся начнет ощущать наличие связей между однокоренными словами и,

---

<sup>1</sup> Завьялова В.М. Практический курс немецкого языка. М., 1963. С. 301.



встречая родственные гнездовые слова, будет их узнавать и запоминать. Однако, это возможно при условии, что 20 гнезд введены в ограниченном объеме в 10 текстов. При работе с обычными текстами ощущение аналогий и связей, ввиду обилия незнакомой лексики и бессистемности ее введения, развивается очень медленно. Обучающийся должен прочесть многие сотни страниц, работая в режиме повышенной трудности, прежде чем у него разовьется ускоренное запоминание новой лексики, основанное на осмысленном восприятии производных слов.

*2-й вариант.* В текст первого урока вводятся по 10 слов двух наиболее частых гнезд – всего 20 незнакомых слов, как в первом варианте.

Массированное введение гнездовых слов приводит к тому, что связи между однокоренными словами оказываются в поле зрения обучающегося и воспринимаются им в рамках одного текста. Логические связи, нормы словообразования бросаются в глаза, заставляют осмысливать их. 2–3 гнездовых слова с «прозрачными» приставками будут восприняты без обращения к словарю, по догадке. Процент незнакомой лексики в сравнении с первым вариантом уменьшится, обучающийся запомнит несколько гнездовых слов первого урока, и в последующих текстах они будут восприниматься как знакомые.

Во втором тексте вводятся третье и четвертое гнезда и повторяются слова первых двух. Происходит закрепление лексики первых гнезд и усвоение лексики третьего и четвертого. Обучающийся вспоминает значение суффиксов и префиксов, участвовавших в образовании гнездовых слов первого урока и с меньшей трудностью узнает мотивированные производные новых гнезд. В третьем уроке вводятся 2 новых гнезда и одновременно развиваются гнезда первых текстов. Первые гнезда стали знакомыми, третье-четвертое закрепляются. Новые гнезда усваиваются легче, так как в них встречаются те же нормы словообразования. Появляется возможность догадаться уже не о двух-трех словах, а о большем их числе. Идет интенсивное накопление потенциального словаря. Процент незнакомой лексики падает, возрастает скорость чтения. В единицу времени обучающийся встречает все большее число гнездовых слов. Процесс сопоставлений, аналогий, усвоения принципов словообразования ускоряется. Происходит «расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, но существенно между собой не связано, выделение однородных свойств, существенно между собой связанных»<sup>1</sup>, т.е. происходит формирование языкового мышления, его воспитание. Это приводит к ускорению процесса накопления новых знаний.

Возрастание потенциального запаса, опирающегося на накопление избыточной информации по родственным лексическим группировкам, является необходимым условием для ускоренного овладения лексическим ми-

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 393.

нимумом, достаточным для приобретения навыка беспереводного понимания читаемого текста. Однако часто учебные пособия, начиная с учебников и кончая адаптированной литературой для чтения, в своем большинстве отличаются случайным, не организованным по родственному гнездовому признаку, введением лексики. Эффект накопления избыточной информации, содержащейся в каждом слове, в значительной степени теряется и не используется в методических целях.

Указания на необходимость системного подхода при изучении иностранного языка содержатся в ряде работ отечественных педагогов, психологов, лингвистов. О невозможности усвоить язык без освоения системы фонетических, лексических и грамматических единиц пишет В.А. Артемов<sup>1</sup>; аналогичная идея находит отражение в работе Н.Ф. Талызиной<sup>2</sup>. Естественность этого требования закономерно вытекает из особенностей работы человеческого мозга – его стремления к логическим смысловым ассоциациям, классификации, свертыванию отдельных явлений, объединенных общими свойствами, в целостные группы, к анализу и синтезу.

Необходимость изучения иностранного языка как определенным образом организованной системы ощущают в первую очередь преподаватели иностранного языка и методисты, что находит свое отражение как в подходе к изучению отдельных аспектов языка, так и в используемых учебниках и учебных пособиях. Наглядной иллюстрацией этому может в первую очередь служить изучение грамматики. Так, если взять систему немецкого глагола, то по подсчетам М.Я. Цвиллинга, она дает 180 единиц (все времена, залогов, наклонения, спряжения)<sup>3</sup>. Однако никогда, ни при каких целевых установках, ни на одном этапе обучения эти 180 единиц не изучаются разрозненно. Они классифицируются по ряду принципов, признаков, свертываются в более крупные единицы и изучаются как отдельные подсистемы – подсистема времен, залогов, наклонений и т.д. Вследствие такого подхода значительно облегчается и, естественно, ускоряется овладение всей системой немецкого глагола или теми ее подсистемами, которые характерны для определенного микроязыка.

Значительно более сложным является вопрос системного подхода к изучению лексики – словарного инвентаря языка. Лексика многомерна, она включает такое огромное количество объектов (слов, смыслов), что их системность оказывается труднообозримой. Решение этой на первый взгляд весьма сложной задачи облегчается, однако, двумя обстоятельствами: во-первых, основная масса учебных словарей-минимумов обычно ограничивается сравнительно малым количеством лексических единиц (1500–4000).

---

<sup>1</sup> Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.

<sup>2</sup> Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

<sup>3</sup> Цвиллинг М.Я. Немецкий язык. М., 1962.

Во-вторых, именно многообразие лексики дает возможность по-разному ее классифицировать, рассматривать с различных точек зрения.

Критерии сопоставления, классификации слов разнообразны. Слова классифицируются по лексико-грамматическим классам (части речи), по способам словопроизводства (простые, сложные, производные), их значимости (полнозначные, знаменательные и, служебные, строевые, конкретные и абстрактные), по предметным группам и семантическим полям, по терминологическим группам и т.д.

Многие из существующих классификаций лексики довольно широко используются при обучении иностранным языкам, в чем можно убедиться, ознакомившись с учебниками, учебными пособиями и учебными словарями.

Анализ ряда учебников и учебных пособий показывает, что одним из наиболее распространенных типов классификации лексики в них является тематический принцип, диктуемый, прежде всего требованиями программы. В большинстве случаев, однако, тематический отбор лексики весьма произволен и часто обоснован лишь «волевыми решениями» самого автора, что достаточно убедительно показано в работе П.Н. Денисова<sup>1</sup>.

Отбирая лексику по тематическому принципу, авторы задаются целью осветить лексически ту или иную тему, вооружить обучающихся запасом слов, который даст им возможность «вести беседу» на какую-либо тему. Однако при этом они упускают из виду необходимость такого подбора лексического материала, который максимально облегчит и ускорит его запоминание.

Между тем оптимизация учебного процесса возможна лишь при условии, если учебник составлен так, «чтобы учебный материал не только хорошо понимался, но и хорошо запоминался в процессе его осмысления на уроке, при выполнении учебного задания, при чтении учебника»<sup>2</sup>. Очевидно, что эта общепедагогическая проблема должна быть решена и в частном случае изучения лексики иностранного языка.

Если принять лексическое гнездо за учебную лексическую единицу, то естественно возникает необходимость определить удельный вес лексических гнезд в общей системе немецкого языка.

Как известно, количественно словарный состав современных индоевропейских языков оценивается примерно в 500000 слов. В качественном плане словарный состав любого языка, в том числе и немецкого, можно условно разделить на три группы;

1. Корневые или простые слова, включающие как собственно немецкие (ich, du, er, zwei, Uhr, Mutter и др.), так и заимствованные, но полностью ассимилировавшиеся в языке и не воспринимаемые более как иностранные

---

<sup>1</sup> Денисов П.Н. Принципы отбора лексики для учебных словарей. В кн.: Вопросы учебной лексикографии. М., 1969.

<sup>2</sup> Зинченко П.Н. Вопросы психологии памяти. В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 248.

(Amt, Arzt, Brief, bunt и др.). Эти слова составляют основной словарный фонд языка, его ядро, выражают основные понятия, связанные с жизнью и деятельностью человека. Являясь наиболее древними и устойчивыми, они в первую очередь служат базой для образования новых слов.

2. Производные слова в широком смысле этого слова, т.е. слова, образованные из корневых в соответствии с существующими в каждом отдельно взятом языке способами, средствами словопроизводства. В немецком языке – это аффиксация, изменение корня, переход из одного лексико-грамматического класса в другой, словосложение во всех его видах, сдвиги, полуаффиксация, сращение и образование сложносокращенных слов.

3. Интернациональные слова (Fremfwörter), т.е. слова, заимствованные большинством языков мира из какого-то одного языка: Film, Radio, Lokomotiv (англ.); Alkohol, Admiral (арабск.); Auditorium, Universität, Doktor (лат.); Tabak, Zigarre (франц.); Oper, Orchester, Akkord (итал.) и т.д.

Априори можно принять, что основную трудность при изучении иноязычной лексики будут представлять слова первых двух групп – корневые и производные. Слова интернациональные, во всяком случае, основная их масса при чтении будет понята обучающимися. К такому же выводу приходит и Т.М. Кузнецова, которая занималась изучением беспереводного понимания текстов, содержащих неизученную лексику. Ее выводы: интернациональные слова наиболее доступны пониманию; распознавание производных слов требует тренировки; наименее доступно распознавание корневых слов<sup>1</sup> [9].

Основную трудность при овладении лексической системой языка представляют именно первые две группы слов. Однако очевидно, что в качественном плане усвоение обеих групп слов тоже будет различно в силу самого характера этих слов.

Научиться читать литературу по специальности для получения нужной информации с минимальным использованием словаря – основная задача, которая стоит перед подавляющим большинством людей, изучающих иностранный язык.

Основной предпосылкой успешного решения этой задачи является накопление необходимого лексического запаса. Согласно данным статистической лингвистики 3500-4000 наиболее часто употребляемых слов покрывают до 96-96,5 % текста большой протяженности. Поэтому можно принять, что знание этих 3500-4000 слов обеспечит возможность чтения литературы с минимальным использованием словаря, когда в тексте будет встречаться не более 4 % незнакомой лексики.

---

<sup>1</sup> Кузнецова Т.М. Обучение беспереводному пониманию текстов, содержащих неизученную лексику. М., 1963.

Как показывает анализ методической литературы, задача накопления лексических знаний, необходимых и достаточных для чтения литературы с минимальным использованием словаря, является актуальной.

По мнению академика Л.В. Щербы, научиться читать, можно только читая. Лишь систематическое обильное чтение приводит к развитию самого умения. В процессе чтения происходит не только развитие и становление умения читать, но и массовое запоминание лексики, что является одной из основных задач чтения.

Лексико-статистическое исследование литературных и учебных текстов, используемых для чтения, свидетельствует, однако, о том, что они не в полной мере способствуют решению задачи оптимизации учебного материала как в качественном, так и в количественном планах, поскольку:

а) как в литературных, так и в учебных текстах распределение лексики подчиняется гиперболическому закону, суть которого сводится к тому, что любой текст большой протяженности состоит из небольшого числа слов, имеющих очень частую повторяемость, и большого числа слов, имеющих редкую повторяемость (три, два, один раз);

б) в процессе работы с литературными и учебными текстами обучающийся в основном имеет дело с горизонтальной ветвью гиперболы, т.е. с мало повторяющимися словами (три, два, один раз), что с точки зрения методики является недостаточным для их запоминания;

в) распределение интервалов между появлением одного и того же слова случайно и в большинстве случаев чрезвычайно велико – 10 страниц и более. Вероятность запоминания слов даже с большим количеством повторений при таких больших интервалах чрезвычайно мала;

г) изменить лексико-статистическую структуру текста, гиперболический закон распределения нельзя, не нарушив его литературный характер;

д) работая с оригинальными, а порой и с учебными текстами, обучающиеся постранично встречаются с разными, часто чрезвычайно высокими, процентами незнакомой лексики (>10 %), что свидетельствует о больших перепадах умственной нагрузки, о разных режимах чтения, в которые попадает обучающийся на разных страницах книги, и не может способствовать задаче оптимизации учебного процесса.

Возникает проблема оптимизации учебных материалов для чтения. Вопрос имеет две стороны: количественную и качественную.

Количественная сторона вопроса – какова должна быть лексическая трудность текста, т.е. процент незнакомой лексики или динамический диапазон лексических трудностей, при котором количественно создаются максимальные возможности для запоминания в процессе чтения. При этом следует исходить из посылки, что оптимальным процентом незнакомой лексики будет такой, при котором обучающийся в единицу времени (например, в час) встретит максимум незнакомых слов. При прочих равных

условиях количественно здесь будут созданы максимальные возможности для их запоминания.

Качественная сторона оптимизации – какова должна быть организация, структура незнакомой лексики, которая бы обеспечила максимум усвоения незнакомых слов в единицу времени (например, в час).

Анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы свидетельствует о том, что оптимизировать процесс произвольного запоминания лексики при чтении можно за счет изменения структуры незнакомых слов, вводимых в учебные материалы (качественная сторона оптимизации). Введение в учебные материалы незнакомой лексики по гнездовому принципу дает значительно более высокий мнемический эффект (эффект запоминания). Так, при гнездовом введении лексики средний темп запоминания равен 24 словам в час; средний темп запоминания негнездовых слов оказался равным 1,6 словам в час, т.е. в 15 раз меньше.

Высокий мнемический эффект, которым обладают тексты с гнездовым введением лексики, объясняется закономерностями человеческой памяти – стремлением к классификации, систематизации, к установлению многообразных связей, к смысловому, логическому запоминанию. Лексические гнезда как исторически сложившиеся группы однокорневых слов, адекватно отражая структуру слов, реальные связи, существующие между ними, в большей мере, чем любая другая группировка слов, соответствуют этим закономерностям.

Введение в учебные материалы лексики по гнездовому принципу способствует также накоплению избыточной информации, уменьшает информационную нагрузку слова, оказывает положительное влияние на запоминание, его скорость и продуктивность, способствует формированию у обучающихся потенциальных лексических знаний, развивая у них обоснованную языковую «догадку», способность к прогнозированию.

Положительное влияние, которое оказывают лексические гнезда на эффективность запоминания, на развитие и формирование потенциальных лексических знаний, их значительный удельный вес в общем массиве лексики немецкого языка дают возможность рассматривать лексическое гнездо как учебную лексическую единицу, обеспечивающую высокий мнемический эффект.

Оптимизировать учебные материалы для чтения в качественном плане можно за счет введения в них лексики по гнездовому принципу. При этом нет необходимости стремиться к высокой повторяемости гнездовых слов, чего в силу гиперболического закона распределения слов в тексте и нельзя достигнуть. Запоминание гнездовой лексики обеспечивается не ее частой повторяемостью, а накоплением избыточной информации по данному гнезду, развитием и формированием языкового мышления. Важно, чтобы в тексте небольшого объема (10-15 страниц), в который вводится очередное

гнездо, интервалы между однокоренными словами были малы, чтобы на каждой странице встречалось как минимум 2-3 слова данной гнездовой принадлежности. В последующих текстах слова данной гнездовой принадлежности должны также периодически вводиться.

Оптимальный процент незнакомой лексики является предельно допустимой нормой введения новых слов в учебные материалы. Его превышение, тем более его значительное превышение (более 5 %) снижает эффективность обучающей системы в целом, так как по мере увеличения процента незнакомой лексики резко падает скорость чтения и соответственно уменьшается количество знакомых и незнакомых слов, встречаемых обучающимся в единицу времени (в час).

При повышении процента незнакомой лексики до 8 % скорость чтения падает до 500 слов в час, т. е. уменьшается примерно вдвое; количество встречаемых при этом незнакомых слов составляет примерно 24. Соответственно уменьшается эффективность воздействия текста на расширение и закрепление лексических знаний обучающегося. При этом следует иметь в виду, что текст с процентом незнакомой лексики выше оптимального оказывает отрицательное психологическое воздействие на обучающегося: скорость чтения резко падает, осмысление незнакомых слов усложняется в силу увеличения их концентрации. Обучающийся, попадая в более тяжелый режим работы, рассматривает это как утрату недавно приобретенных знаний и навыков. Текст с повышенной лексической трудностью отбивает у обучающегося желание работать с ним.

Экспериментально определена нижняя граница допустимого процента незнакомой лексики: 1,8 % незнакомой лексики. Подобные тексты оказывают максимальное комплексное воздействие на расширение и закрепление лексических знаний обучающихся.

Читая текст с 4–5 % незнакомой лексики, обучающийся воспринимает максимум положительного воздействия, какое может оказать текст с данной лексико-статистической структурой на расширение лексических знаний. По мере чтения обучающийся запоминает некоторое количество незнакомых слов, процент незнакомой лексики уменьшится, уменьшится и эффективность воздействия текста на расширение лексических знаний обучающихся, но возрастает эффективность воздействия текста на закрепление лексических знаний. Комплексная эффективность одновременного воздействия текста на расширение и закрепление лексических знаний будет некоторое время возрастать – до 1,8-1,5 % незнакомой лексики.

Дальнейшее уменьшение процента незнакомой лексики нецелесообразно, так как начинает падать комплексная эффективность воздействия текста, и целесообразно использовать новый текст с процентом незнакомой лексики 4-5 %.

Можно предположить, что определение оптимального темпа встречи и преодоления трудностей – оптимального темпа введения новой информации в учебные материалы – является необходимой предпосылкой оптимизации обучающей системы в целом при преподавании любой учебной дисциплины.

### 2.1.6. Метод систематизации лексики по смысловым группам при исследовании профессиональных иноязычных терминов

Работа над терминологической лексикой является исключительно важным процессом, и от того, как он проходит, в значительной мере зависит эффективность обучения иностранному языку в техническом вузе.

Трудно переоценить роль терминов в языковом общении современного мира, в котором наука и техника приобретают большое значение. Поэтому проблема применения терминов в процессе развития науки, техники и производства, а также проблема их функционирования в речи весьма актуальны в настоящее время. «Проблема термина и терминологии, – говорил В.В. Виноградов, – входит в теорию общего языкознания. Все, что связано с уяснением понятия термина, сближает лингвистику не только в различными областями научного знания, но и с разными сферами производственной практики и профессионального труда»<sup>1</sup>. Но, несмотря на множество работ, посвященных вопросу терминологии, проблема остается спорной и до конца не решенной, что обусловлено значительными темпами развития науки и техники, и, соответственно, терминологии с ними связанной.

В научной литературе «терминологичность» часто рассматривается как свойство, присущее определенным лексическим единицам, что приводит к противопоставлениям типа: термин и слово, термин и бытовое слово, термин и общеупотребительное слово и т.д. Однако семантический анализ терминов и общей лексики приводит многих исследователей к выводу о том, что «термин есть функция, вид употребления лексической единицы, но не особый тип лексических единиц»<sup>2</sup>. «Термины – это слова и ничто языковое им не чуждо»<sup>3</sup>.

Между нетерминологической и терминологической лексикой в плане выражения возможны три типа соотношений:

- а) одноплановые лексические единицы, не выступающие в функции термина;
- б) одноплановые лексические единицы, выступающие только в функции термина;

---

<sup>1</sup> Виноградов В.В. Вопросы терминологии. М., 1961. С. 6–7.

<sup>2</sup> Гак В.Г. Асимметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии. В. кн. Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. Ч. 1. М., 1971. С. 68.

<sup>3</sup> Котелова И.З. К вопросу о специфике термина. В кн.: Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970.



в) двухплановые лексические единицы, которые могут функционировать и как термины и как нетермины<sup>1</sup>.

Рассмотрим последние, т.к. отчетливое осознание общеязыковых и терминологических значений двухплановых лексических единиц является важным моментом в обучении иностранному языку в высшей школе.

Под терминологией понимается совокупность слов и устойчивых сочетаний слов, обозначающих научные понятия в рассматриваемой системе специального знания, в частности, в автодорожной отрасли знания.

Как отмечает большинство лингвистов (А.А. Реформатский, Г.О. Винокур, В.Г. Гак и др.), термин характеризуется тенденцией к точности, однозначности и системности, что и отличает научную терминологию от бытовой лексики. Системность присуща любой отрасли науки. Поэтому терминологическую лексику удобно исследовать методом систематических полей.

С точки зрения методики преподавания, также представляется целесообразным распределение лексического материала по разного рода смысловым группам, что помогает охватить большое количество слов, объединенных общим денотативным или сигнификативным значением.

Психологические исследования также свидетельствуют о том, что слова более эффективно запоминаются, если они соединены друг с другом некоторыми систематическими закономерностями и предъявляются обучающимся в виде определенной системы (определенной последовательности и сочетаемости). Одной из таких тематических групп является группа, обозначающая названия деталей и узлов транспортных средств, процессы и технологии в микроязыке автодорожной техники.

При выделении и описании лексико-семантических групп в семантическом поле автодорожной отрасли основным методом исследования является дистрибутивный анализ, который применяется для установления позиций разных лексических элементов в одном и том же контексте и выявления основных моделей терминологических словосочетаний.

Большинство терминов относится к классу имен существительных, что связано с тем, что средством обозначения формируемого научного понятия является имя. Автодорожная терминология в этом вопросе не является исключением.

Все автодорожные термины-существительные можно разбить на отдельные лексико-семантические группы типа:

а) названия деталей и узлов транспортных средств: *der Verbrennungsraum* – камера сгорания, *die Abtriebsdrehzahl* – приводное число оборотов, *das Schlauchfilter* – рукавный фильтр, *der Drehstabstabilisator* – торсионный стабилизатор, *der Abzieher* – съемник, *die Bandbremse* – лен-

---

<sup>1</sup> Гак В.Г. Асимметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии. В. кн. Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. Ч. 1. М., 1971. С. 68.

точный тормоз, das Scheibengelenk – дисковый кардан, der Drehschleber – вращающийся золотник, поворотная заслонка, die Achse – ось, der Achsschenkelbolzen – шкворень, das Achsgehäuse – картер моста и др.

б) названия различных функций и процессов в автодорожной отрасли: die Abdichtfunktion – функция уплотнения, die Achsschenkellenkung – рулевое управление с поворотными кулаками, die Schwingung – колебание, die Ölreinigung – очистка масла, die Ladefähigkeit – грузоподъемность, die Kühlung – охлаждение, die Instandsetzung – ремонт, восстановление, die Geländegängigkeit – проходимость, der Fahrbahndruck – давление на грунт, die Expansion – расширение, die Durchbiegung – прогиб и др.

Несмотря на то, что многие лингвисты, занимающиеся исследованием терминологических проблем, не признают принадлежности имен прилагательных к терминам, можно считать, что следующие прилагательные и причастия все же можно рассматривать как автодорожные термины: abklappbar – откидной (кузов), drehschemelgelenkt – управляемый поворотной тележкой, drehzahlabhängig – зависящий от числа оборотов, gasdicht – герметический, газонепроницаемый, kopfgesteuerter (Motor) – двигатель с верхними клапанами, leer – холостой (ход), mehrspurig – многоколейный, verflüssigbar – сжиженный, ungefedert – неподрессоренный и др.

Анализ профильной технической литературы по автодорожной тематике показал, что в терминологическом смысле употребляются следующие глаголы abbremesen – затормаживать, останавливать, abfedern – подрессоривать, поглощать толчки, anflanschen – соединять фланцем, anwerfen – пускать, поворачивать (двигатель), aussperren – выключать, beanspruchen – подвергать нагрузке (напряжению), drosseln – дросселировать, einspritzen – впрыскивать, kämmen – находиться в зацеплении (о зубчатых колесах), einrücken – включать, сцеплять, соединять, speisen – питать, подавать и др. Эти глаголы указывают на определенные действия, связанные с эксплуатацией транспортного средства.

Можно отметить также частое употребление инфинитива как термина: das Abklingen – затухание (колебаний), das Anlassen – пуск (например двигателя), das Anlaufen – уклон, набегание, прижатие, пуск, das Ansaugen – всасывание, das Aussperren – выключение, выпадение, das Ausstoßen – выталкивание, das Entfrostern – удаление обледенения, das Fressen – заедание, das Hochklappen – откидывание кверху (кабины), das Laden – зарядка (зарядка аккумулятора), das Losen – разъединение, das Scheuern – скольжение, das Überdrehen – превышение дозволённых оборотов и др.

На частое употребление в терминологии отглагольных существительных и в русском языке обратил внимание Г.О. Винокур (ср. русские термины на -ние, -тие: и т.д.). Он считал слова с данными суффиксами идеальными терминами<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Винокур, Г.О. Русский язык. Исторический очерк. М.: Гослитиздат, 1945. 189 с. С. 56.

В терминологической лексике можно выделить определенные синонимические ряды (несмотря на стремление термина к однозначности). Этим подтверждается то положение, что специальная лексика, как правило, подчиняется общим законам и нормам языка.

Многие автодорожные слова-термины являются составной частью не только микрополя подъязыка автомобилестроения, но и других микрополей, например, электроники, техники, конструирования и т.д. Это можно объяснить общностью предметно-понятийных отношений, связывающих данные специальные научные области.

Метод систематизации лексики по смысловым группам является рациональным при исследовании терминов по узкому направлению подготовки, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Применение рассматриваемого метода позволяет установить синонимические и валентные связи анализируемых терминов в пределах одного поля, отметить употребительность инфинитива, выделить терминологическое ядро, подлежащее активному усвоению.

Выделение отраслевой лексики в семантическое поле – в методическом плане – поможет овладеть лексическим ядром по направлению подготовки и увеличит потенциальные запас слов студентов<sup>1</sup>. В свою очередь, это будет способствовать развитию навыков беспереводного понимания специальной профилированной литературы, а также навыков устной речи по темам направления подготовки.

## 2.2. Фактор концентризма

**Фактор концентризма** предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением. Соблюдение этого принципа обуславливает:

1) коммуникативность и высокую мотивированность обучения благодаря возможности обучающихся участвовать в речевом общении уже на ранних стадиях обучения;

2) доступность, поскольку расположение материала обеспечивает переход от легкого к трудному, от уже усвоенного к новому;

3) достаточность для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание обучения;

4) открытость, т.е. возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием занятия.

---

<sup>1</sup> Каргина, Е.М. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на профильной основе: моногр. Пенза: ПГУАС, 2006. – 97 с.

### 2.2.1. Реализация фактора концентризма на основе интегрированных учебных программ в профильном преподавании иностранного языка

Для придания устной речи информативности необходим специальный отбор текстовых материалов – прежде всего, материалов, содержащих личностно-значимую для обучаемых информацию (эта информация может быть различной для каждого обучаемого). Под личностно-значимой информацией С.Ф. Мацевич понимает ту информацию текста, которая отвечает общей направленности личности обучаемых. С учетом того, что интерес к выбранной специальности (у студентов Автомобильно-дорожного института Пензенского государственного университета архитектуры и строительства – автодорожная специальность) является доминирующим, общую направленность личности можно условно назвать «автодорожной». Следовательно, на наш взгляд, в рассматриваемых условиях информацией, которая может способствовать усилению внутренних мотивов изучения иностранного языка, является автодорожная информация, например: правила дорожного движения в немецкоязычных странах, новинки в мире автомобилестроения, автосервис и т.д. Передача личностно-значимой информации в силу неоднозначности ее восприятия (которое является следствием эмоционального отношения студентов к интересующей их проблеме, неодинакового уровня информированности их по той или иной проблеме, различной оценки событий, описанных в тексте, и т.д.) отдельными обучаемыми будет детерминированной внутренними мотивами учения в наибольшей степени.

Н.Г. Бодренкова также считает необходимым использование при обучении устной речи на I курсе в вузах неязыковых специальностей облегченных технических текстов наряду с текстовым материалом учебника и изучением предусмотренных программой тем. Используя в учебном процессе технические тексты, мы, с одной стороны, соблюдаем принцип устного опережения читаемой по специальности литературы, а с другой – развиваем умение вести беседу на основе технической лексики<sup>1</sup>. Кроме того, новизна содержания технических текстов повышает интерес к изучению языка, расширяет кругозор студентов по их будущей специальности.

Следующим этапом в работе над общетехническими текстами является обучение чтению и переводу адаптированных текстов по специальности и доступных для понимания изучающих язык. Этим видом работы надо заниматься во втором семестре, сочетая его с дальнейшим формированием умений и навыков устной речи и овладением грамматического материала.

---

<sup>1</sup> Бодренкова Н.Г. О взаимосвязи обучения устной речи и чтению на I курсе технического вуза // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 5. М.: Высш. шк., 1969. С. 116.

Необходим учет специфики устной и письменной коммуникации, а также разницы в обучении чтению художественной, оригинальной технической и научной литературы.

При организации обучения устной речи на иностранном языке, согласно А.Л. Луговой, необходимы следующие правила:

1. Исходным материалом для работы над языком технической тематики является текст по специальности. Поэтому вариантом речи для устного общения на технические темы будет служить облегченный и упрощенный вариант речи письменной.

2. Для развития устных навыков на начальной ступени желательно использовать текст с высокой степенью иллюстративности, ибо это позволяет шире применить наглядность. Таковым является текст, содержание которого составляют описания приборов и аппаратов, используемых в данной отрасли техники.

3. Относительное смысловое единообразие текста этого вида позволяет выделить ряд типичных для него смысловых категорий<sup>1</sup>.

При обучении говорению в рамках курса с естественно-математической направленностью особое внимание следует уделять использованию различной информации, полученной при чтении или аудировании, а также речевым моделям, необходимым для ведения деловых бесед. Работа с речевыми моделями может проводиться на основе смысловых блоков, микротекстов для чтения аудиотекстов.

Известно, что общение привлекает тогда, когда оно информативно, насыщено, проблемно, когда общающимся предоставляется возможность для дискуссии, которая протекает в атмосфере доброжелательности. Поэтому учащимся должны быть предложены такие ситуации, которые вызывают у них настоятельную потребность в общении.

По классификации А.А. Леонтьева, существуют следующие виды общения: социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное и личностно-ориентированное<sup>2</sup>. Социально-ориентированное общение предполагает выступления учащихся с сообщениями, рефератами и т.п.; групповое предметно-ориентированное общение представляет собой обсуждение этих сообщений, а также деловые беседы для установления деловых контактов; потребности личностно-ориентированного общения учащиеся удовлетворяют при чтении литературы (включая техническую), содержание которой соответствует их познавательным интересам. В рамках данного курса важно развивать все названные виды общения.

Следовательно, профилизация обучения устной речи, как самостоятельному виду речевой деятельности, проявляется в подборе профильной

---

<sup>1</sup> Луговая А.Л. Развитие устных навыков во втузе на начальном этапе работы по технической тематике (на материале радиотехники) // Иностранные языки в высшей школе: Тематический сборник / под ред. Г.В. Колшанского. Вып. 3. М.: Высш. шк., 1964. С. 172.

<sup>2</sup> Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. С. 5.

лексики и грамматики; в подборе текстовых материалов, содержащих личностно-значимую профессионально-ориентированную информацию.

Профилизация образования находит выражение также в профилизации обучения переводу как виду речевой деятельности.

Переводу связных профильно-ориентированных текстов должны предшествовать лексические и грамматические упражнения, направленные на снятие трудностей понимания текста, в частности таких, которые касаются профессиональной терминологии, грамматической формы и т.п. Текст следует вначале прочитать целиком, затем переводить по абзацам и предложениям.

На первом этапе обучения задача преподавателя заключается в том, чтобы научить учащихся определять значения незнакомых слов по словообразовательным признакам и на основе общего контекста, облекать перевод в грамматически правильную форму родного языка, для чего им нужно показать, что каждый язык имеет свои закономерности грамматического строя и словарного состава. На втором этапе важное место должен занять технический перевод. Для этого вида перевода используются тексты с профориентационной направленностью, учитывающие интересы обучаемых и их профессиональные устремления, последние достижения науки и техники. В процессе технического перевода учащиеся знакомятся с разновидностями научно-технической информации – журнальными и газетными статьями, рекламными материалами, инструкциями, каталогами, справочниками и т.п.; они овладевают лексическими, фразеологическими и грамматическими явлениями, характерными для технических текстов, способами перевода их на русский язык, учатся пользоваться справочной литературой.

Важной вспомогательной задачей, которая решается при обучении техническому переводу, является овладение значением иноязычных эквивалентов основных терминов, а также перечнем основных сокращений, принятых в общетехнической литературе.

Существует необходимость раскрытия основы специальности в контексте профессиональной деятельности (поэтому правомерно говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки или наук), теперь уже в зависимости от профиля подготовки. Эта мысль находит отражение в высказывании академика А.Ф. Иоффе: «...нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «вообще», металлургу и электрику, врачу и агроному... Для агронома физика – это основа агротехники, светофизиологии, для врача – биофизика. Электрику физика (а не курс электротехники) должна дать основанное на квантовой механике

учение об электродах в вакууме, полупроводниках и изоляторах – понимание механизмов намагничивания и сегнетоэлектричества»<sup>1</sup>.

Система профилизации преподавания иностранного языка профессионально ориентирует содержание всех учебных предметов, делает их средством творческого видения и преобразования действительности. Сохраняя качество фундаментальности, можно, таким образом, сделать науку подлинной основой профессионализма каждого специалиста.

Содержание профильного обучения в контексте выбранной специальности является в то же время гибким, поскольку для специалиста конкретного профиля оно модифицируется в зависимости от того, будет ли он научным работником, инженером-технологом, работником управления и т.п. При этом в содержании обучения реализуется принцип проблемности, задаваемый как способом движения самой науки, так и противоречиями в использовании ее данных для решения профессиональных задач.

Э.Н. Шепель выделяет следующие параметры классификации интегрированных образовательных программ:

1) степень интегрирования, характеризующая глубину взаимопроникновения различных областей науки, техники и культуры;

2) пределы (границы) интегрирования – количество традиционно разделяемых дисциплин, которые использовались при составлении программы<sup>2</sup>.

Рассматривая различные степени интегрирования содержания обучения, А. Блюм<sup>3</sup> выделяет координированные, комбинированные и амальгамированные<sup>4</sup> программы.

Координированные программы строятся таким образом, чтобы знания из одной области основывались на знаниях из другой. Например, на уроке истории рассматривается Англия середины XIX века; в это же время на уроке литературы обсуждаются произведения Диккенса.

Комбинированные программы создаются путем комбинации нескольких предметов в один. В рамках этой программы был создан, например, предмет «социальные дисциплины». После объединения истории и географии были добавлены экономика, социология, закон и антропология. Предмет создавался на основе тематической организации. Это помогло затронуть те дисциплины, которые обычно исключались из-за недостатка времени, и дало возможность исследовать одну и ту же проблему с различных позиций.

---

<sup>1</sup> Иоффе А.Ф. О преподавании физики в высшей технической школе // Вестник высшей школы. 1951. №10. С. 17-18.

<sup>2</sup> Шепель Э.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1990. №1. С.8-13.

<sup>3</sup> Blum A. The Development of an Integrated Science Curriculum Information Scheme // Eur. J. Science Education. 1981. Vol. 3. P. 1-15.

<sup>4</sup> Wintrop H. Interdisciplinary Studies: Variations of Meaning. Objectives and Accomplishments // Prospects for the 70s. English Departments and Multidisciplinary Study. New York: The Modern Language Association of America, 1973. P.73.

Самыми радикальными представляются амальгамированные программы, т.е. программы, в которых подразумевается рассмотрение проблемы под различными углами зрения с использованием информации из различных областей знаний.

В настоящее время наиболее распространены интегрированные курсы по естественным наукам. Одним из них является «University of Sydney Science Textbook Project»<sup>1</sup>. Курс включает астрономию, физику, химию, биологию, геологию и ставит целью усвоение общих для этих наук понятий, рассматриваемых под разными углами зрения.

В традиционных программах обучение иностранным языкам строится как процесс приобретения моносистемного знания<sup>2</sup> одного из иностранных языков. При этом обучение основным видам речевых действий, грамматике и т.д., понимаемых как системные характеристики данного иностранного языка, направлено в основном на раскрытие внутренних механизмов его функционирования и реализации их в речи.

Широкое развитие, по мнению Э.Н. Шепель, могут получить так называемые спиральные программы, в которых общие интегрированные курсы предваряют специализацию, а затем объединяются и чередуются с ней.

В отличие от традиционных программ профильно-интегрированные языковые программы формируют полисистемное знание о языке. В таких программах овладение моносистемным знанием иностранного языка является не целью, а средством в осознании взаимосвязей и внешних взаимодействий с другими моносистемами.

### 2.2.2. Развитие у обучающихся навыков рационального способа поисковой и исследовательской деятельности в процессе изучения иностранного языка

Одна из задач преподавателя при обучении чтению – вооружить обучающихся рациональными способами поисковой и исследовательской деятельности, направленной на выявление логико-смысловых связей между элементами текста в процессе чтения. Для решения этой задачи в учебном процессе должны быть широко использованы упражнения, обучающие пониманию смыслового содержания и логико-смысловой структуры текста. Рекомендуется проводить упражнения для формирования как общих, так и специальных умений, в основе которых лежат действия по аналогии, сопоставлению, выбор из определенного набора, комбинирование, трансформация. Например, формировать умение выделять в тексте его смысловые элементы, соотносить отдельные факты друг с другом можно в упражнениях со следующими заданиями:

---

<sup>1</sup> New Trends in Integrated Science Teaching. UNESCO. 1969. Vol.1.

<sup>2</sup> Очерки по диалектическому материализму [Текст]. М.: Наука, 1985. С. 410.



- подчеркнуть ключевое слово, словосочетание, предложение;
- найти факт, подтверждающий (опровергающий) идею текста или отрывка;

- определить количество фактов, изложенных в абзаце, тексте;
- распределить факты, изложенные в абзаце, по степени их важности;
- указать, какие факты можно опустить как второстепенные.

Умение обобщать, синтезировать отдельные факты можно формировать в упражнениях с такими заданиями:

- озаглавить абзац;
- сказать, какой из нескольких вариантов заголовка наиболее точно соответствует содержанию абзаца;
- придумать вопрос, ответом на который может служить данный абзац;
- прочитать отрывок и придумать его продолжение<sup>1</sup>.

Контролировать понимание смыслового содержания прочитанного можно с помощью следующих заданий:

- скажите, соответствуют ли данные утверждения содержанию текста; если нет, исправьте их;
- выберите из данных предложений то, в котором содержится наиболее важная информация;
- скажите, какая информация в тексте заинтересовала Вас в наибольшей степени и почему<sup>2</sup>.

При обучении чтению в курсе с технической направленностью освоению подлежат изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое типы чтения; при этом необходимо учитывать их особенности и взаимосвязь.

Изучающее чтение отличается анализом текста, в том числе средств его языкового выражения. Этот тип чтения предполагает полное понимание и последующее воспроизведение полученной информации (в виде пересказа, реферата, аннотации и т.д.). Задания в упражнении могут выглядеть следующим образом:

- переведите отмеченные в тексте предложения;
- проанализируйте содержание текста;
- скажите, какая из данных аннотаций передает наиболее адекватно содержание прочитанной статьи;
- сократите текст, опустив несущественные детали.

Ознакомительное чтение предполагает понимание общего содержания прочитанного без учета деталей и при отсутствии установки на последующее использование всей полученной информации. При таком типе чтения

---

<sup>1</sup> Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Просвещение, 1987. 197 с.

<sup>2</sup> Ленская Е.А., Розанова Е.Д. Чтение как средство обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1981. №2.

должно быть понято не менее 75 % информации. Приведем примеры заданий к упражнениям:

- изложите основное содержание текста;
- определите ключевые слова данного текста;
- перечислите факты, на основе которых автор делает свои выводы;
- напишите номера предложений в последовательности, отражающей события в тексте;
- определите, какие из приведенных утверждений относятся к основным, а какие к второстепенным;
- назовите, какие из приведенных предложений можно было бы включить в текст, а какие исключить из текста;
- укажите, какие из приведенных предложений могли бы служить заглавием частей текста и в какой последовательности;
- исправьте предложенный план текста;
- разделите текст на части в соответствии с предложенным планом.

Просмотровое чтение направлено на получение самого общего представления о содержании, на определение темы, сюжета текста (при этом типе чтения должно быть понято не менее 10–15 % информации); оно используется также для поиска определенных данных (цифр, цитат и т.п.), о наличии которых обучающемуся заранее известно. При просмотровом чтении обучающиеся овладевают умениями отобрать и внимательно прочитать те предложения, которые несут основную смысловую нагрузку. Рекомендуемые задания к упражнениям могут иметь следующий вид:

- определите, о чем идет речь в тексте;
- определите, освещаются ли в тексте следующие вопросы;
- просмотрите выделенные в тексте слова и скажите, о чем в нем идет речь;
- просмотрите статьи и скажите, какие из них относятся к проблеме ...;
- просмотрите номер журнала и скажите, какая тематика в нем отражена.

Данный вид чтения поможет будущему специалисту быстро просмотреть текст и найти нужную для профессиональной деятельности информацию.

Поисковое чтение характеризуется прочтением текстового материала, в котором может быть найден ответ на поставленный вопрос, наличием специальной установки на обязательное последующее использование полученной при чтении информации на основе элементов фактической. В процессе поискового чтения обучающиеся должны уметь делать выводы из прочитанного, оценивать информацию с точки зрения ее ценности, объективности. В связи с этим можно предложить следующие задания к упражнениям:

- выберите самостоятельно текст по данной тематике;
- отберите в журнале статьи, освещающие проблему ...;
- найдите в газете статью о ....

Обучение данному виду чтения поможет будущему специалисту подобрать информацию по интересующей его проблеме профессиональной деятельности.

С чтением связана также проблема развития у обучающихся различных видов догадок. К числу факторов догадки относятся разного вида опоры как в тексте, так и вне его. Например, известная обучающимся терминология из учебных предметов естественно-математического цикла способствует использованию ее в качестве смысловых опор при чтении иностранного текста, облегчает в целом его понимание и позволяет исключить ложное значение терминов.

В процессе работы с научно-технической литературой (включая научно-популярную) будущие специалисты овладевают различными способами обработки прочитанного – от составления плана текста до учебного реферирования и аннотирования; промежуточными действиями являются: перифраз, компрессия и пересказ.

Все приведенные виды чтения могут найти применение в будущей профессиональной деятельности студентов: на практике часто необходимо не только найти детальную информацию в тексте (изучающее чтение), но и понять основной смысл прочитанного (ознакомительное чтение).

Таким образом, профилизация преподавания иностранного языка находит отражение в профилизации обучения основным видам речевой деятельности (в том числе – чтению), что проявляется как в лексическом и грамматическом материале, на основе которых построен текст, так и в дифференциации видов чтения.

### 2.2.3. Мотивация изучения иностранного языка на основе автоматизации речевых навыков

Активное владение иностранным языком предполагает знание языковых единиц и правил их сочетания, а также умение их использования для выражения мысли в процессе общения<sup>1</sup>. Качественность и скорость выражения мысли на иностранном языке обуславливается качеством и скоростью выполнения целого ряда умственных операций, составляющих механизм речи, и доведением их до уровня автоматизма.

Автоматизацию речевых навыков необходимо осуществлять на ограниченном языковом материале, что способствует целенаправленности работы.

---

<sup>1</sup> Зимняя И.А., Павлова И.П. О развитии речевых навыков. Методический бюллетень МГПИИЯ, №2 (7). М., 1964.

Следует выделить следующие этапы формирования речевого автоматизма:

1 этап – аудирование. Основная цель работы на данном этапе для студента – слушание, понимание и ориентация в материале. Звуки, слова, фразы предварительно вводятся в системе языковых упражнений. Сообщаются сведения о структуре повествовательного предложения. Основное внимание направлено на отработку скорости и правильности понимания. Для этого этапа предлагаются следующие виды работы:

1. Прослушивание слов и фраз с последующим подтверждением понимания невербальной реакцией или краткой реакцией на родном языке.

2. Прослушивание и написание слов, фраз. Написание служит показателем соотношения звукового и графического образа и контролем понимания.

3. Прослушивание и воспроизведение слов, фраз.

4. Прослушивание и воспроизведение ряда фраз и т.д. Воспроизведение производится на уровне имитации. Готовность к воспроизведению и его правильность служат косвенным показателем понимания прослушанного.

Следует отметить, что в дальнейшей работе аудирование как бы является составной частью каждого последующего этапа, что позволяет систематически работать над распознаванием слов, структуры предложений, смысловых связей.

II этап – краткий ответ на общий вопрос. Данный этап работы предваряется сообщением сведений о структуре утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. На этом этапе предполагается прослушивание, понимание общего вопроса и отработка краткого ответа (утвердительного или отрицательного).

Основная цель данного этапа для студента – научиться давать краткий ответ на общий вопрос. Для преподавателя цель этого этапа состоит в отработке операции отбора и выработке быстроты реакции.

Основные методические задачи на данном этапе следующие:

1. Выработка ответной реакции на любой вспомогательный глагол.

2. Отработка формы согласования вспомогательного глагола и подлежащего.

3. Развитие навыка мгновенной ответной реакции, основывающегося сначала на повторении имеющейся в вопросе группы подлежащего, а затем на ее синонимической замене (местоимением, другим существительным). Отработка темпа произношения и четкого интонационно-звукового оформления ответной реакции.

Работа над скоростью и качеством ответной реакции способствует развитию способности аудирования речи, произносимой в разных темпах. На этом же этапе правомерно наряду с устными формами работы над ответной реакцией использовать ряд упражнений, предлагаемых Р.К. Миньяр-Белору-

чевым в книге «Методика обучения переводу на слух»<sup>1</sup> и направленных на использование письменных ее видов. Включение чтения и письма способствует более эффективному формированию самого говорения.

Работа над кратким ответом на общий вопрос показывает, что правильная реакция на любой вспомогательный глагол отрабатывается довольно легко. Некоторые затруднения вызывают только ответы на вопросы, содержащие созвучные сочетания сказуемого и подлежащего. Наибольшую трудность на данном этапе представляет выработка времени реакции, т.е. доведение латентного периода до 3 секунд.

III этап – краткий ответ на: а) альтернативный вопрос и б) специальный вопрос. Выработка навыка краткого ответа на альтернативный вопрос включает в себя дополнительные трудности по сравнению с предыдущим этапом, а именно: реакция на одно из ряда предлагаемых слов; реакция на сочетание слова и предлога.

Отрабатываемые модели, как и на первом этапе, включают в себя разные вспомогательные глаголы, единственное и множественное число существительных, первое и третье лицо глаголов. Наибольшую трудность представляет правильное употребление предлогов. По всей вероятности, это объясняется тем, что объем внимания еще очень мал, а при прослушивании вопроса внимание главным образом сосредоточено на вспомогательном глаголе и затем на ряде слов, из которых нужно сделать выбор. Последующая работа над ответами на альтернативные и затем на специальные вопросы с акцентом на употребление в кратком ответе предложной составляющей в значительной мере снимает эту трудность в употреблении предлогов.

После проведения работы над кратким ответом на альтернативный вопрос необходим переход к отработке ответа на специальный вопрос. Основная особенность данного этапа (по сравнению с предыдущими) заключается в выработке реакции на любое вопросительное слово и выбор (отбор) из памяти необходимой лексической единицы в правильном падежном оформлении. Скорость вербальной реакции на этом этапе свидетельствует о скорости выполнения операции отбора и принятия решения, что в свою очередь подтверждает скорость и качественность понимания. В то же время на этом этапе работы совершенствуется такое свойство памяти, как «готовность» воспроизведения иноязычного материала.

Следует подчеркнуть, что, работая над краткими ответами на общий, альтернативный и специальный вопросы, фактически отрабатываются отдельные элементы структуры развернутого предложения, его составляющие. Краткий ответ на общий вопрос дает возможность отработать часть утвердительного и отрицательного предложения в группе подлежащего и сказуемого, тогда как краткий ответ на альтернативный и специальный во-

---

<sup>1</sup> Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения переводу на слух. М., 1959.

просы позволяет отработать элементы не только в группе подлежащего и сказуемого, но и в группе второстепенных членов предложения – дополнения, обстоятельства. Подготовив, таким образом, воспроизведение элементов, возможен переход к работе над целой структурой предложения, т.е. над полными ответами на любой тип поставленного вопроса.

IV этап – полный ответ на любой тип вопроса. Основная цель данного этапа – отработка структуры повествовательного предложения. Предварительно сообщаются еще раз сведения о структуре предложения. В данной схеме формирования речевого механизма полный ответ используется как переходный этап к самостоятельному построению структуры предложения. Полный ответ – более легкий вид деятельности, чем самостоятельное построение, т.к. для его реализации необходимо только трансформировать структуру, уже данную в вопросе<sup>1</sup>. Следовательно, задачей этого этапа и является отработка операции трансформации. Следует отметить, что работа над полными ответами, где модель подвергается лишь частичной трансформации (порядок слов), не представляет никакой трудности. Ошибок в ответах не наблюдается, речь интонационно правильно оформлена и достаточно беглая. Основное внимание на данном этапе уделяется работе над вопросами, ответы на которые требуют значительной трансформации модели. Этот период практически подготавливает студента к воспроизведению, воссозданию и конструированию повествовательного предложения.

Анализ схемы автоматизации речевых навыков при обучении иностранному языку на материале элементов структуры предложения позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее важным является этап отработки кратких ответов на любой тип вопроса, т.е. этап поэлементной отработки структуры предложения. Он обеспечивает успешность работы над полными ответами, которые в свою очередь подводят к воспроизведению развернутого предложения и затем текста.

2. Подобная отработка указанных этапов обуславливает эффективность дальнейшей работы в течение всего курса, т.к. отрабатывается сам речевой автоматизм, в дальнейшем задача заключается в различном наполнении речевых форм.

#### **2.2.4. Влияние характеристик иноязычного научно-технического текста на эффективность обучения иностранному языку в техническом вузе**

Работа с научно-техническими текстами является одним из центральных вопросов в обучении иностранным языкам в техническом вузе.

Будущему специалисту в любой области знания необходимы навыки и умения работы с различными текстами на иностранном языке по направ-

---

<sup>1</sup> Хомский Н. Синтаксические структуры. Сб. «Новое в лингвистике». М., 1962. Вып. II.

лению подготовки. Эти тексты могут значительно различаться по трудности не только с точки зрения языка, но и содержания. Среди них могут встречаться так называемые каталоги аппаратуры, где приводятся характеристики приборов, их назначение, комплектность и т.д., а также и сложные научные статьи об экспериментальных исследованиях. Такое многообразие специальных текстов диктует необходимость решения двух задач:

Первая задача заключается в том, чтобы определить критерии эффективного отбора текстов для их последовательного введения в качестве учебного материала.

Вторая задача заключается в том, чтобы выявить существенные характеристики более сложных текстов и определить значение этих характеристик для повышения эффективности обучения иностранному языку.

Повышение эффективности обучения означает более успешное осуществление учебной деятельности, зависящее в психологическом отношении от продуктивности процессов мышления, памяти, восприятия и т.д., с одной стороны, и от состояния обучающегося в данный момент, с другой стороны.

Факторы, имеющие первостепенное значение для успешности работы с иноязычным научно-техническим оригинальным текстом, можно разделить на интралингвистические и экстралингвистические. К интралингвистическим факторам можно условно отнести основные характеристики текстов, а к экстралингвистическим – характер интеллектуальных процессов и динамику функциональных состояний обучающихся.

Можно предположить существование определенной связи между названными факторами в учебной деятельности по приему, переработке и передаче содержания текста. Это предположение основано на психологической закономерности, согласно которой свойства воспринимаемого объекта обуславливают характер процесса восприятия и текущего состояния воспринимающего.

Экспериментальные данные, полученные Н.В. Витт, В.Д. Тункель, позволяют установить некоторые закономерности проявления связи свойств текста и характера выполнения задания<sup>1</sup>:

Если предложенный для чтения текст относится к кругу вопросов, которыми занимается студент (или специалист) по своему основному направлению подготовки, то подготовка – прием и переработка текста – происходят с достаточной скоростью и без особого напряжения. Ответ в этом случае, как правило, более точен и подробен.

Легкость установления связей между новыми воспринимаемыми сведениями и ранее известными вызывает чувство уверенности, подъема и заинтересованности. Подготовка к ответу осуществляется в таком положи-

---

<sup>1</sup> Витт Н.В. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе. 1974. №8. С.52.

тельном эмоциональном состоянии, которое стимулирует мыслительную деятельность, ускоряя и облегчая ее<sup>1</sup>. Познавательный мотив имеет достаточную силу, так как в тексте студент находит сообщения, представляющие для него достаточный интерес и ценность. И эта ценность информации приводит к тому, что изменяется субъективная оценка трудности текста. Продуктивность интеллектуальных процессов возрастает именно благодаря изменению мотивирующей субъективной оценки значимости и ценности информации.

Если же предъявленный текст не относится к тому кругу вопросов, которые интересуют и отчасти знакомы обучающемуся, то подготовка является затруднительной, а ответ – неточен или формально краток и часто неверен. Согласно Л.С. Выготскому, интерес обуславливает активную мыслительную деятельность, так как оказывает эмоциональное воздействие<sup>2</sup>.

Эти результаты свидетельствуют о том, что на процесс выполнения задания большое влияние оказывает информативность иноязычного текста как первая из его существенных характеристик.

В отличие от текстов других стилей, специальному научно-техническому тексту свойственна строгая последовательность изложения, четкая связь между основной идеей, основным содержанием и детализирующими положениями, то есть особая внутренняя закономерность организации материала.

Как правило, в научно-техническом тексте основная идея формулируется либо в начале, когда дается проблема, определяются гипотеза и цель, либо в самом конце – как обобщение или логический вывод, умозаключение.

Следует принять во внимание, что с семантической точки зрения текст невозможно разделить на равнозначные единицы: в тексте всегда есть нечто главное, второстепенное, третьестепенное и т.д. С этой точки зрения предложенная Н.И. Жинкиным классификация предикатов позволяет свести текст к структуре предикатов<sup>3</sup>.

В подобной структуре одни предикаты являются главными – это предикация первого порядка, другие – дополнительными (это предикация второго порядка), третьи являются дополнительными ко вторым и т.д. Но главной остается всегда предикация первого порядка. Если ее нет, то нет и цели сообщения. Следует заметить, что понятие «главная предикация» соответствует понятию «основная идея»; понятие «предикации второго порядка» – основному содержанию; «предикации третьего, четвертого порядка» – подробному содержанию.

По сравнению с художественными текстами специальный научно-технический текст характеризуется особой четкостью структуры предика-

---

<sup>1</sup> Витт Н.В. Обучение иностранным языкам и эмоциональные состояния. Сб. «Обучение иностранным языкам в высшей школе». М., 1969. №4/9. С. 86.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

<sup>3</sup> Жинкин Н.И. Язык речь творчество. М.: Лабиринт, 1998. С. 146-162.



ций, причем во многих специальных текстах главная предикация обычно четко формулируется несколькими или даже одной фразой.

Именно эта четкость предикаций научно-технического текста оказывает положительное влияние на скорость и результативность интеллектуальной деятельности обучающихся.

Следует отметить, что результат передачи основного содержания определяется местоположением предикации идеи в тексте и тем, насколько последовательно и четко предикации второго порядка раскрывают идею, а также минимальным количеством предикаций третьего, четвертого, пятого порядка.

Структура предикации текста имеет большое значение для прогнозирования деятельности студента при работе со специальным текстом. Процесс переработки (или перекодирования) текста для передачи его идеи и содержания в случае нечеткой, раздробленной предикации идеи сильно затруднен. Студент, просматривающий текст, чтобы определить, «что же сообщается», начинает недоумевать, беспокоиться, теряет уверенность, выполнит ли он задание. Эти отрицательные эмоции не только отвлекают его от работы, но и тормозят, снижают качество деятельности.

Следовательно, второй характеристикой текста, оказывающей влияние на эффективность деятельности студента, является логическая структура текста.

В целом, научно-технические тексты условно можно разделить на два типа в зависимости от их построения и содержания.

К первому типу относятся статьи, посвященные экспериментальным исследованиям, ко второму – описания приборов и работы с ними. Построение отобранных текстов следует двум вариантам:

Первый вариант: постановка проблемы; цель; гипотеза; методика; результаты эксперимента и их обсуждение; выводы.

Второй вариант: наименование прибора; назначение; описание (со схемами); комплектность; условия работы; инструкция по применению; рекомендации для использования в узкой области работы.

Если обучающемуся известна и понятна принципиальная схема текста, то, естественно, процесс выполнения заданий становится намного легче. Иначе говоря, сама традиционность и стандартность построения текста помогают ему быстро и правильно решить задачу. Даже при предъявлении только части целого текста, например, «Результаты и выводы» или «Описание устройства и спецификация», студенты могут легко справиться с задачей определения полного содержания текста.

В то же время, для многих студентов эта характеристика стандартности построения текста не может быть полезной, так как у них не сформировано в достаточной мере умение логически обрабатывать текст. В технических вузах это умение целесообразно формировать именно на практических за-

нятиях по иностранному языку. При отсутствии этого умения неизбежно возникает состояние напряженности, отрицательно влияющее на продуктивность деятельности.

Для снижения отрицательного эффекта напряженности в процессе обучения иностранным языкам следует рекомендовать обучение некоторым приемам работы с научно-техническим текстом. Среди них следует указать приемы, повышающие эффективность мнемических процессов. Так, например, полезны следующие приемы:

1. Группирование материала;
2. Выделение главных пунктов;
3. Сравнение нового с известным;
4. Визуальное моделирование или схематическое представление материала<sup>1</sup>.

Для будущего специалиста лингвистической отрасли знаний языковые трудности часто представляют помехи, приводящие к потере интереса к работе над иноязычным текстом. Лишь одного этического (чувство долга) мотива часто недостаточно для активной и успешной деятельности.

В тексте по направлению подготовки должен встречаться значительный процент таких синтаксических структур, которые студент «знает», пусть всего лишь на уровне узнавания. Эти знакомые формально-языковые элементы позволяют выполнять часть работы над текстом относительно автоматизировано и концентрировать внимание, главным образом, на осмыслении содержания текста.

При сохранении достаточного количества синтаксических структур, обладающих большой частотностью в текстах по основному направлению подготовки, значительно ускоряется и облегчается прием и переработка смыслового содержания. И, что не менее важно для учебного процесса, поддерживается заинтересованность студента.

Таким образом, четвертая характеристика текста, существенная для продуктивности работы, – это однотипность и семантическая определенность синтаксических структур.

Большое значение для работы над иноязычным научно-техническим текстом имеет однозначность используемых лексических единиц.

Действительно, стилистическая особенность специальной научно-технической литературы, в отличие, например, от художественной, состоит в том, что слово или сочетание слов, однажды употребленное в статье, может в дальнейшем употребляться только в том же значении (в данном случае речь идет не о терминах).

Как правило, не только в описаниях приборов, но и в большинстве современных научных статей отсутствует метафоричность, переносное зна-

---

<sup>1</sup> Смирнов А.А. О стратегии развития техники запоминания. Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. М., 1969.

чение слов и их сочетаний. Это обеспечивает будущему специалисту правильную ориентацию в лексике текстов по направлению подготовки. Умение использовать в работе фактор однозначности лексических единиц в пределах одного (или многих) текстов по направлению подготовки нетрудно сформировать у специалиста в области техники и точных наук. У таких специалистов обычно хорошо развита оперативная память – сохранение промежуточных результатов до получения окончательных результатов. В силу этого при обучении работе с иноязычным текстом должна осуществляться и работа со словарем, она должна выполняться в процессе осмысления текста.

Рассмотренные характеристики текста по направлению подготовки целесообразно учитывать при подборе текстов. Очевидно, что в начале работы со специальными текстами эффективно использовать описания приборов, инструкций по эксплуатации различных технических устройств и др. На дальнейших этапах следует отбирать научные статьи все возрастающей сложности. Целесообразно включение в учебники и учебные пособия «макетов» наиболее типичных научно-технических текстов.

Учет рассмотренной связи характеристик текста – информативности, четкости логической структуры, стандартности построения текста, а также однотипности лексических единиц – с деятельностью обучающихся полезен для лучшего управления процессом обучения и повышения его эффективности.

#### 2.2.5. Особенности процесса обучения иноязычному связному высказыванию в неязыковом вузе

Под связным высказыванием понимается связная речь, состоящая из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания<sup>1</sup>.

Обучать навыкам устной речи (в данном случае, связному высказыванию) можно в том случае, если есть стимул для речевой деятельности. Рассказ, на наш взгляд, является хорошим стимулом для речи, так как на его основе можно создать проблемные ситуации, которые значительно повышают внутреннюю активность студентов. В рассказе есть своя логика событий, на основе которой можно обучать студентов иноязычной речи на уровне логического мышления<sup>2</sup>. Рассказ, который дается для прослушивания или прочтения студентам, должен отвечать следующим требованиям: а) быть фабульным, б) быть коротким (2–3 страницы), в) содержать не ме-

<sup>1</sup> Рогова Г.В., Рожкова Ф.М. Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 42.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1999. С. 1–36.

нее 90 % знакомой лексики, г) быть интересным и содержать подтекст. Исходя из определения связного высказывания, можно заключить, что обучение ему должно проводиться по двум главным направлениям:

а) обучение языковому оформлению иноязычной речи (умению выбирать, комбинировать и интонационно оформлять языковые единицы);

б) обучение логическому мышлению (умению последовательно, определенно и обоснованно выражать свои мысли).

Трудности студентов, обучающихся связному высказыванию, также предполагают двоякого рода затруднения: а) выбор и комбинирование языковых единиц, б) понимание и передача содержания. Задача преподавателя – построить процесс обучения связному высказыванию на основе рассказа таким образом, чтобы была возможность градуировать трудности учебного материала<sup>1</sup>, а также активизировать мышление студентов, иными словами, правильно организовать как внешние средства учебного процесса (материал), так и внутренние (активность мышления, памяти, внимания). С этой целью работа над рассказом организуется в двух планах: в плане содержания, где внимание преподавателя и студентов в основном направлено на иноязычное оформление высказывания, и в плане смысла, где внимание преподавателя и студентов направлено, главным образом на логическую сторону высказывания. Рассмотрим обозначенные аспекты подробнее.

**План содержания.** Студенты оперируют информацией на уровне содержания рассказа, т. е. они практикуются в иноязычной речи на основе той информации, которая эксплицитно выражена в рассказе. Но это не механическая передача информации, а ее творческая группировка, выделение главной и второстепенной информации. Так как содержание материала не представляет особой трудности, внимание студентов может быть в основном направлено на трудности отбора, комбинирования и интонационного оформления языковых единиц, т.е. на то, как сказать.

**План смысла.** Студенты анализируют и синтезируют полученную информацию, т.е. выявляют ее смысловое содержание – то, что имплицитно заложено в рассказе. Это творческая работа, которая направлена на развитие речи с опорой на логическое мышление. Основное внимание студентов направлено на то, что сказать.

Работа над рассказом, как в плане содержания, так и в плане смысла проходит поэтапно. Рассмотрим эти этапы подробнее в каждом плане отдельно.

**План содержания.** Работа над рассказом на уровне эксплицитно выраженной информации проводится последовательно по четырем этапам. Эти этапы предлагаются студентам в виде инструкции (ориентировочной основы действия).

---

<sup>1</sup> Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

*Первый этап.* Прослушайте (прочтите) рассказ, с тем, чтобы выявить в нем как можно больше информации (Заданий, ориентирующих студентов на мнемические действия, как правило, не дается).

*Второй этап.* Познакомьтесь вторично с рассказом, с тем, чтобы затем передать его в следующей последовательности:

1. Кто главное действующее лицо? Дайте его общее описание (характеристику) и назовите других действующих лиц, имеющих отношение к главному.

2. Что происходит? Дайте изложение событий, действия в развитии.

3. Где происходят события? Если нет на это прямого указания, то изложите свое понимание места действия.

4. Когда происходят события? Дайте описание или исторической эпохи, или периода жизни героя, или просто времени года и суток.

5. Как происходят события? Дайте характеристику событий, как вы понимаете их и как относится к ним автор – сочувствует или порицает.

*Третий этап.* Не обращаясь более к тексту рассказа, самостоятельно проанализируйте полученную информацию, с тем, чтобы передать ее в следующей последовательности:

1. Сформулируйте, в чем заключается главная информация рассказа.

2. Скажите (перечислите), какая дополнительная информация имеет значение.

3. Обоснуйте ваш выбор главной и второстепенной информации.

*Четвертый этап.* Не обращаясь к тексту рассказа, самостоятельно синтезируйте и передайте главную информацию.

С помощью последовательных четырех этапов работы над содержанием рассказа студенты получают возможность практиковаться в выборе и комбинировании грамматического и лексического материала. Эта работа имеет творческий характер, так как сопровождается самостоятельным отбором информации.

**План смысла.** Работа над рассказом ведется на уровне имплицитно выраженной информации, т.е. на уровне смысла. Если в работе над рассказом в плане содержания студентам предлагается жестко следовать инструкции, то здесь подобной инструкции не дается. Работа проводится тоже по четырем, но по содержанию иным, этапам:

*Первый этап.* Проанализируйте известную вам информацию с точки зрения причинности событий, с тем, чтобы ответить на вопрос – почему так, а не иначе происходят события. (Найдите взаимосвязь причины и следствия).

*Второй этап.* Составьте план передачи смыслового содержания рассказа так, чтобы первым пунктом было то главное, чему подчинены все события, а далее шло последовательное доказательство главной мысли автора.

*Третий этап.* Передайте по плану смысловое содержание рассказа как можно подробнее. Придерживайтесь логических законов определенности, обоснованности и последовательности, с тем, чтобы дать логически связанное высказывание.

Студенты передают смысловое содержание рассказа, которое эксплицитно не выражено. Эта сложная работа значительно облегчена всеми предыдущими этапами работы. Студенты выражают собственные мысли в иноязычной форме, что очень ценно, так как активизация мышления способствует запоминанию лексико-грамматического материала, а в процессе творчества реализуется единство языка и мышления<sup>1</sup>.

*Четвертый этап.* Сформулируйте главную мысль автора в сжатой форме, с тем, чтобы передать ее в количестве 5–10 предложений.

Студенты передают смысловое содержание рассказа в сжатой форме. В отличие от первых трех этапов, где они учились развертывать высказывание, на этом этапе студенты учатся свертывать высказывание. Свертывание высказывания заключается не только в том, что студенты отбрасывают определения, обстоятельства, придаточные предложения, но и в том, что они заменяют лексику конкретного значения абстрактной лексикой.

На этом поэтапная работа по выявлению смыслового содержания рассказа заканчивается. Преподаватель помогает студентам последовательно провести анализ и синтез полученной информации и выявить мысли автора рассказа. Подобный вид речевой деятельности в учебных условиях приближает речь к естественному речевому акту, что повышает интерес студентов к занятиям иностранным языком. Данный вид работы соответствует возрастным психологическим особенностям студентов – их стремлениям анализировать и оценивать окружающую действительность.

### 2.3. Фактор разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи

**Фактор разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи** предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, ставших объектами усвоения и определяемых как языковые (система языка), речевые (способы формирования и формулирования мыслей посредством языка), речедетельностные (осуществляют процесс общения). Характер взаимодействия отдельных аспектов определяется с учетом цели и этапа обучения. Так, на занятиях со студентами-филологами равное внимание уделяется овладению речью и системой языка при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности. В работе

---

<sup>1</sup> Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968. 247 с.

со студентами-нефилологами основным объектом коммуникации становится письменный текст как источник языка направления подготовки.

### 2.3.1. Историко-методологические предпосылки проблемы различий иноязычных речевых и языковых навыков

Исследование проблемы формирования навыков и умений в иностранном языке является исторически обусловленным, поскольку с ней связано научное решение проблемы создания оптимальной системы упражнений для обучения практическому владению иностранными языками.

Исторический анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической литературы (Б.В. Беляев, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Ф.Н. Гоноболин, С.Ф. Жуйков, В.А. Крутецкий, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, В.С. Цетлин и др.) свидетельствует о том, что многие аспекты обозначенной проблемы носят дискуссионный характер.

Одним из основных аспектов дискуссии является вопрос о различиях иноязычных речевых и языковых навыков. Говоря об основных качествах речевого навыка, его можно определить как «единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности»<sup>1</sup>.

С.Ф. Шатиловым отмечаются такие черты речевого навыка, как непроизвольность (спонтанность) и целостность выполнения речевых действий, ситуативная и коммуникативная мотивированность его функционирования<sup>2</sup>. Использование языковых средств в речи базируется на речевых навыках – лексических и грамматических.

Под речевым грамматическим навыком в «норме», т.е. нормально функционирующим при совершенном владении речью (на любом языке), понимается навык грамматически правильного оформления речи «по чувству» на основе грамматических речевых автоматизмов или речевых автоматизированных связей<sup>3</sup>.

Под лексическим речевым навыком подразумевается навык правильного словоупотребления и словообразования «по чувству», на основе речевых автоматизированных лексических связей.

Речевые навыки в родном языке человек приобретает с первого года жизни, развивает и совершенствует их в течение всего своего последующего развития и, особенно, в период школьного обучения.

Это совершенствование происходит прежде всего по линии освоения обучающимися различного рода операций с языковым материалом в связи

---

<sup>1</sup> Шатилов С.Ф. К вопросу о речевых умениях и навыках и путях их создания. Программа и тезисы докладов IV межвузовской научно-методической конференции по актуальным вопросам преподавания иностранных языков. Л., 1966.

<sup>2</sup> Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту иностранной речи в школе // Иностранные языки в школе. 1971. №6.

<sup>3</sup> Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. АПН РСФСР, Институт психологии. М., 1964.

с овладением письменной речью и усвоением теоретических знаний по грамматике и орфографии<sup>1</sup>.

Данные операции приобретают навыковый характер, и поэтому их можно назвать, в отличие от речевых, языковыми навыками.

Под языковыми навыками понимаются навыки оперирования языковым материалом вне условий речевой коммуникации, опирающиеся на соответствующие языковые знания – правила<sup>2</sup>. К таким навыкам относятся навыки формообразования (в частности, образование падежных окончаний имен существительных и прилагательных; личных окончаний глаголов), структурно-образовательные навыки (навыки конструирования предложений). Языковые навыки можно отнести к тем видам навыков, которые в психологии получили название «интеллектуальных» (В.А. Крутецкий, Ф.Н. Гоноболин), «мыслительных» (В.В. Богословенский) навыков, для которых характерно преобладание осознанности, дискурсивности над «автоматизмом». Интеллектуальные навыки, согласно высказыванию В.А. Крутецкого, «обычно включают меньшее количество автоматизированных элементов, а в некоторых случаях отдельные из этих компонентов вообще не подвергаются автоматизации и требуют непрерывного сосредоточенного внимания и осознания действий»<sup>3</sup>. К таким навыкам относятся, например, навыки решения типовых задач, где автоматизируются лишь отдельные вычислительные операции и порядок их выполнения, а также языковые операционные навыки.

Языковые грамматические и лексические навыки в родном языке создаются в процессе обучения грамоте, орфографии, при выполнении аналитических грамматических и лексических языковых упражнений.

В школе обучающиеся, овладевая грамотой и орфографией на родном языке, совершенствуют одновременно и свои речевые навыки – их речь приобретает такие качества, как большая осознанность не только содержательной, но и формальной ее стороны, большая лексико-грамматическая правильность.

Если языковые упражнения в обучении родному языку, т.е. в условиях владения речевым навыком, способствуют их совершенствованию, то в практике обучения иностранному языку, куда они были перенесены без учета того обстоятельства, что обучающиеся еще речевыми навыками не владеют, данные упражнения сыграют скорее отрицательную, чем положительную роль. Они не способны заменить собой речевые упражнения, при выполнении которых в основном и формируются речевые навыки.

---

<sup>1</sup> Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Известия АПН РСФСР, 1946 Выпуск 3.

Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., АПН РСФСР, 1957.

<sup>2</sup> Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту иностранной речи в школе // Иностранные языки в школе. 1971. №6.

<sup>3</sup> Психология / под ред. В.А. Крутецкого. М., 1974. С. 70.



Будучи аналитическими, неситуативными, коммуникативно-немотивированными, подобные упражнения не могут формировать основные качества речевого навыка.

Концепция обучения грамматическим навыкам иностранного языка на основе языковых аналитических грамматических упражнений впервые нашла отражение в работах В.С. Цетлин<sup>1</sup>. Автор утверждает, что речевые умения базируются на запоминании языкового материала и на овладении языковыми навыками<sup>2</sup>. Автор не использует термин «речевые навыки», как, впрочем, не пользовались данным термином ранее и другие методисты.

Впервые термин «речевой навык» был введен в широкое употребление в методической литературе Б.В. Беляевым<sup>3</sup>, который, однако, не пользовался термином «языковой навык». Позже в методической литературе С.Ф. Шатиловым было сформулировано положение о принципиальном отличии языковых навыков от речевых<sup>4</sup>.

В связи с интенсивной разработкой теоретических основ создания упражнений в методической литературе была сделана попытка определить роль и место языковых и речевых упражнений, их соотношение при обучении иностранному языку в контексте различий речевых и языковых навыков. Было установлено, что поскольку при использовании устной речи функционируют только речевые навыки и лишь в случае затруднений, и чаще всего в письменной речи, используются также языковые навыки, основное внимание должно быть уделено формированию речевых навыков, речевых автоматизмов в речевых упражнениях.

Для формирования речевых грамматических навыков рекомендуется выполнение грамматически направленных коммуникативных (или условно-речевых) упражнений, для создания речевых лексических навыков – лексически-направленных условно-речевых упражнений. На нерациональность использования языковых упражнений с целью формирования речевых навыков указывалось в методической литературе еще в 60-е годы.

Вместе с тем нельзя недооценивать роли языковых навыков и, соответственно, языковых упражнений. Хотя языковые упражнения не могут обеспечить овладения речевыми навыками, это не означает, что они бесполезны и должны быть исключены из системы упражнений. Языковые упражнения являются средством осмысления и запоминания языкового материала при обучении иностранному языку, а также средством формирования ориентировочной основы при овладении сложным языковым материа-

---

<sup>1</sup> Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе / В.С. Цетлин. М., 1961.

<sup>2</sup> Цетлин В.С. Знания, умения и навык в иностранном языке. Иностранные языки в высшей школе. М., 1969. Выпуск 5. С. 6.

<sup>3</sup> Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959.

<sup>4</sup> Шатилов С.Ф. О роли индивидуально-речевого опыта учащихся в овладении грамматической стороной устной иноязычной речи // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1968.

лом иностранного языка. Они также являются средством формирования механизма сознательного самоконтроля за правильностью речи и «компенсаторного механизма» (П.Б. Гуревич) в случае отказа автоматизмов или недостаточной их сформированности.

Таким образом, в системе упражнений для обучения иностранному языку должно быть предусмотрено, наряду с речевыми упражнениями, также определенное количество языковых упражнений.

### 2.3.2. Мотивационные особенности распределения внимания между языковой формой и содержанием в процессе обучения иностранному языку

Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что сознание обучающегося должно одновременно охватывать языковую форму и смысл высказывания. Объективно существующее единство формы и содержания речи закономерно реализуется в единстве восприятия или производства языковой формы и заключенного в ней смысла.

Однако изначальное единство языковой формы и смыслового содержания само по себе не обеспечивает обязательного их объединения в любом случае пользования языком. Если говорить об изучении иностранного языка (в условиях учебного заведения), то в процессе этого изучения языковая форма и содержание речи часто выступают в качестве относительно самостоятельных объектов восприятия или производства. Так, студентов часто призывают анализировать лексические, грамматические особенности речи. В других случаях на передний план выдвигаются задачи, требующие понимания содержания. При продуктивных видах речевой деятельности обучающиеся долго не могут одновременно следить за языковой и смысловой правильностью своей речи. Происходит как бы механическое сложение решений двух задач: поиски мысли, выраженной средствами родного языка, и оформление ее средствами иностранного. Результатом этого является замедление темпа речи на иностранном языке по сравнению с темпом речи на родном, снижение содержательности речи.

Развитие у обучающихся умения одновременно охватывать сознанием и языковую форму и смысл речи требует большой по объему и длительной по времени работы. Такое умение – показатель сформированности языковой компетенции. Наступает так называемая полная автоматизация, сущность которой состоит в слиянии символа со значением: буква выступает как звук, слово – как понятие, предложение – как суждение. Процесс использования фонетических, лексических и грамматических норм языка становится автоматизированным компонентом речевой деятельности. Сознание же благодаря этому сосредотачивается на содержании речи, контролируя одновременно в незначительной степени форму высказывания. Именно такая направленность сознания на языковую форму и содержание

речи и называется распределением внимания<sup>1</sup> между языковой формой и содержанием.

Одним из вопросов формирования речевых навыков и, в первую очередь, навыка устной речи, является вопрос о путях развития у обучающихся способности к одновременному охвату сознанием языковой формы и содержания в различных видах речевой деятельности. В более узкой постановке вопроса это означает необходимость поиска форм и видов работ, развивающих вышеназванную компетентность.

Все так называемые предречевые упражнения, наиболее часто используемые в техническом (неязыковом) вузе, в зависимости от того, на что направлено внимание обучающихся при их выполнении, могут быть распределены в две группы: это либо упражнения, в которых наблюдению подлежат особенности языковой формы, либо упражнения, требующие внимания к смысловой стороне речи.

Первые приводят к решению формальных задач и не несут речевой нагрузки. В плане рассматриваемого вопроса эти упражнения не только малоэффективны, но даже вредны, так как, заставляя обучающихся сосредоточиваться исключительно на языковой форме, они не способствуют развитию навыка следить за содержанием речи.

Вторые, хотя и несут речевую нагрузку, не могут рассматриваться как упражнения, специально направленные на развитие распределения внимания в процессе пользования языком. Организация этих упражнений не приводит к психологической однозначности самого процесса решения задачи, поставленной перед обучающимися. В данном случае не исключена возможность понимания смысла в результате неконтролируемого преподавателем анализа языковой формы, причем такого анализа, который в какой-то момент выступает как самостоятельная деятельность, непосредственно не включающая в себя акта понимания содержания и только позже приводящая к нему.

Представляется целесообразным включать в число предречевых упражнений упражнения с двойной задачей, т.е. такие, в которых оговаривается задача по анализу языковой формы и задача по пониманию содержания. В качестве примера такого упражнения может быть приведено упражнение с заданием; в процессе чтения вслух заменять настоящую форму глагола (Präsens) имперфектной формой, а затем пересказать прочитанное. Цель таких упражнений, как уже говорилось выше, состоит в тренировке обучающихся в распределении внимания между формой и содержанием речи для подготовки их к решению аналогичной задачи на уровне продуктивной речи.

Следует подчеркнуть, что упражнения с комплексной задачей не являются моделью речевого действия. Они не менее искусственны, чем любые

---

<sup>1</sup> Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. М., 1976.

другие предречевые упражнения. Особенностью упражнений с двойной задачей с точки зрения их организации является, наряду с отмечающейся уже постановкой двух задач, обязательный контроль за решением обеих задач. Особенностью таких упражнений с точки зрения содержания является их психологическая однозначность. Это значит, что задание упражнения должно так определять процесс его выполнения, чтобы обучающийся действительно был вынужден одновременно следить за языковой формой и содержанием, не подменяя в целом распределения внимания его переключением<sup>1</sup>. При этом нужно иметь в виду, что психологически содержание деятельности обучающихся в этом случае определяется не только тем, как сформулировано задание, но и реальной возможностью его выполнения.

Последнее положение требует психологического исследования деятельности обучающихся при решении двойной задачи для изучения закономерностей этой деятельности и факторов, обеспечивающих возможность распределения внимания в указанных условиях. Одновременное решение двух задач может сказаться на следующих показателях выполняемой работы:

1. Темп;
2. Качество и количество понимания содержания;
3. Качество выполнения языкового упражнения.

Сравнение данных по вышеуказанным показателям свидетельствует о следующем:

1. Известно, что определение темпа не представляет особой трудности, если известен объем сделанной работы и время, за которое она выполнена. В качестве единицы измерения темпа чтения, имеете с включенным в него выполнением языкового упражнения, может быть взято количество слогов в минуту. Решение комплексной задачи не приводит к замедлению деятельности, как этого можно было ожидать.

2. В условиях решения двойной задачи происходит не просто относительное улучшение понимания содержания, но и абсолютное повышение его качества, выражающееся величиной, приближающейся к оптимальной. Это означает, что, если в дополнение к задаче «понять» обучающийся получает языковое задание, коммуникативный уровень восприятия речи не снижается.

3. Показателем результатов выполнения языкового упражнения может являться в грамматическом варианте процент правильно преобразованных глаголов, в лексическом – процент правильно понятых сложных слов. Необходимость при выполнении языкового упражнения одновременно следить за содержанием приводит к некоторому снижению результатов выполнения задания. Это снижение можно считать незначительным. Если показатель выполнения языкового упражнения принять за 100 %, то при

---

<sup>1</sup> Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 68–80.

двойной задаче правильное выполнение задания в грамматическом варианте составляет 93 %, в лексическом – 80 %<sup>1</sup>. Это свидетельствует о том, что двойная задача не обесценивает смысла основной операции в задании по анализу языковой формы.

Показатель результатов выполнения языковых упражнений дает возможность судить о проделанной испытуемыми работе только в целом. Снижение процента правильно преобразованных глаголов при двойной задаче может являться результатом следующих изменений:

а) количественных изменений, которые выражаются в том, что испытуемый, получив двойную задачу, требующую от него распределения внимания, пропустит некоторое количество глаголов и не преобразует их в требуемую временную форму;

б) качественных изменений, которые выразятся в увеличении количества ошибок, допущенных испытуемыми при выполнении грамматического упражнения.

Естественно предположить и возможность третьего случая, когда снижение процента правильно преобразованных глаголов произойдет за счет и качественных и количественных изменений. Снижение результатов выполнения грамматического упражнения при двойной задаче происходит за счет более значительного пропуска глаголов, которые требовалось преобразовать по заданию. Иными словами, вызванные постановкой двойной задачи изменения идут только по количественной линии и являются результатом нетренированного распределения внимания в данных условиях деятельности<sup>2</sup>.

Хотя в целом процент правильно преобразованных глаголов при двойной задаче несколько ниже, чем при одной задаче, полученные данные по соотношению ошибок позволяют предположить, что соединение анализа грамматической формы с пониманием содержания ведет к повышению точности выполнения самого грамматического упражнения. В этом можно убедиться и в результате анализа допущенных ошибок.

В условиях решения двойной задачи сохраняется темп, при значительном (близком к оптимальному) охвате смысловой стороны читаемого и удовлетворительном выполнении задания по анализу языковой формы. Следовательно, можно говорить о качественном преобразовании психической деятельности в случае одновременного решения двух задач по сравнению с условиями решения обучающимися одной, только языковой задачи. Этим доказывается реальная возможность выполнения упражнений с комплексной задачей.

---

<sup>1</sup> Reinecke, W. Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1985.

<sup>2</sup> Гальперин, П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. С. 184.

Таким образом, на этапе активизации пройденной грамматической или лексической темы возможно и целесообразно использование упражнений с комплексной задачей. Применение в учебном процессе упражнений с комплексной задачей должно привести к развитию у студентов способности, необходимой для формирования иноязычной компетенции – способности и навыков распределять внимание между языковой формой и смысловым содержанием речи.

### 2.3.3. Развитие устной речи на основе чтения в контексте мотивации изучения иностранного языка

Возможность развития устной речи на базе чтения никогда не вызывала сомнений ни в теоретическом плане, ни в практике преподавания иностранных языков. Многие современные зарубежные и отечественные методисты и преподаватели-практики рекомендуют и успешно используют чтение как средство обучения говорению на всех этапах и в разных условиях.

Следует, однако, отметить, что развитие устной речи на базе чтения обычно связывается с периодом совершенствования устной речи, ее обогащения. Задачей же начального этапа обучения в плане устной речи является «формирование основных речевых механизмов» на «ограниченном языковом материале»<sup>1</sup>.

Эффективность использования данного подхода в неязыковых вузах ниже, чем на факультетах иностранных языков. Прежде всего, это объясняется внешними условиями учебного процесса: меньшим количеством часов, отводимых на изучение иностранного языка в целом и на начальном этапе в частности. Вторая причина заключается в контингенте обучающихся: языковая подготовка поступающих в неязыковой вуз ниже, чем на факультете иностранных языков.

Значимой причиной внутреннего плана, которая существенно сказывается на развитии устной речи на начальном этапе в данных условиях, – отсутствие у большинства обучающихся интереса к иностранному языку как учебной дисциплине. В данном случае имеет место ориентация личностно-значимых мотивов обучения на профильные технические предметы, в то время как профессионально-учебные мотивы изучения иностранного языка развиты недостаточно и явно нуждаются в подкреплении<sup>2</sup>.

В данных условиях представляется логичным обратиться к чтению как одному из важных источников удовлетворения познавательных потребностей студентов и в то же время как средству поддержания и развития учеб-

---

<sup>1</sup> Основные методические положения обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе: методическое письмо. Л., 1974.

<sup>2</sup> Мацевич С.Ф. Некоторые проблемы развития устной речи на базе чтения в условиях начального этапа // Иностранные языки в высшей школе. 1978. №13.

но-профессиональных мотивов изучения иностранного языка. В данном случае чтение должно быть специально организовано в качестве средства обучения устной речи.

Задачей чтения, таким образом, должно стать обогащение содержания устной речи, соответствие этого содержания познавательным потребностям студентов, т.е. развитие информативной устной речи.

Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных подхода к использованию чтения в качестве средства развития устной речи.

1. Обогащение устной речи языковым материалом текста. Именно данному подходу в большинстве случаев отдается предпочтение. Однако, речь студентов даже на базе наиболее насыщенных информацией текстов может носить неинформативный характер. Это происходит по ряду причин: недостаточный уровень активного владения языком, преимущественное внимание к форме текста в силу ее трудности или в результате соответствующей установки, неумение извлекать информацию из текста, отсутствие интереса к ней, осознание того факта, что информация текста известна всем студентам и преподавателю и т.д. В данном случае речь может идти о формально информативной речи, которая не представляет для студента коммуникативной ценности. Следовательно, обогащение устной речи языковым материалом текста – это лишь одна из возможностей использования чтения в качестве средства обучения устной речи.

2. Обеспечение информативной стороны устной речи, развиваемой на базе чтения. Под информативной речью следует понимать речь, содержание которой имеет для обучающихся коммуникативную ценность, т.е. включает элементы обмена информацией, такие как новизна и интерес. Это особенно важно в условиях неязыковых вузов. Это связано с тем, что, читая один и тот же текст всей группой, студенты хорошо осознают неинформативный (учебный) характер своей речи на базе текста (т.е. если содержание текста известно всем студентам, обмен этой информацией представляется естественным только в чисто учебных целях)<sup>1</sup>.

3. Для придания устной речи информативности необходим специальный отбор текстовых материалов – прежде всего материалов, содержащих личностно-значимую для обучающихся информацию (эта информация может быть различной для каждого обучающегося). Под личностно-значимой информацией следует понимать ту информацию текста, которая отвечает общей направленности личности обучающихся. Особенно важным представляется учет общей направленности личности в условиях обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Вследствие того, что интерес к профильным дисциплинам является доминирующим, большинство внутренних мотивов обучения группируется в области дисциплин направлений

---

<sup>1</sup> Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. С.59.

подготовки. В данном случае для студентов характерна общая направленность личности, которую условно можно назвать «технической». В рассматриваемых условиях информацией, которая может способствовать усилению внутренних мотивов изучения иностранного языка, является информация из технической области, из истории техники и перспектив ее развития. Передача личностно-значимой информации в силу неоднозначности ее восприятия (которое является следствием эмоционального отношения студентов к интересующей их проблеме, неодинакового уровня их информированности по той или иной проблеме, различной оценки событий, описанных в тексте, и т.д.) отдельными обучающимися будет детерминированной внутренними мотивами обучения в наибольшей степени. Следовательно, третьим подходом к использованию чтения в качестве средства обучения устной речи является его способность служить средством обеспечения мотивации речевого высказывания, осуществляемого на его базе.

Следует еще раз отметить, что рассмотрение пограничной области «чтение – устной речи» в этих аспектах – обогащение речи языковым материалом текста, обеспечение информативности и мотивированности устно-речевого высказывания – будет успешным лишь в том случае, если речь идет о чтении, специально организуемом в качестве средства обучения устной речи. Неправомерен недифференцированный подход к организации и характеру самого процесса чтения, так как эти моменты существенным образом влияют на извлечение информации текста и ее передачу как в мотивационном, содержательно-смысловом, так и в языковом отношении.

Исследование этих трех отношений между текстом и высказыванием должно вестись в единстве. В связи с этим также возникает ряд проблем. Рассмотрим подробнее проблему использования чтения в качестве средства мотивации устно-речевого высказывания, осуществляемого на основе текста.

По данным С.Ф. Мацевич, иноязычное чтение является для студентов неязыковых вузов более мотивированным процессом, чем иноязычная устно-речевая деятельность<sup>1</sup>.

Анализ специфики восприятия студентами информации различного рода из разных текстов показало, что наиболее успешным (успешность в данном случае может квалифицироваться как результат мотивированности) является чтение тех текстов, информация которых имеет для студентов личностно-значимый характер, т.е. отвечает доминирующему внутреннему мотиву обучения – мотиву познавательного интереса.

Естественно, что чтение, мотивированное установкой на получение определенной (личностно-значимой) информации, уже включает в себя мо-

---

<sup>1</sup> Мацевич, С.Ф. Некоторые проблемы развития устной речи на базе чтения в условиях начального этапа // Иностранные языки в высшей школе. 1978. №13.



тив последующего обмена впечатлениями по поводу полученной информации. Таким образом, хотя характер передачи полученной информации может определяться многими субъективными и объективными причинами – уровнем активной речевой и интеллектуально-мыслительной подготовки читающего, характером конкретного текста, речевой ситуацией и задачей, установкой на определенный характер передачи информации и т.д., – все же можно утверждать, что наиболее мотивированным является высказывание по тому тексту, чтение которого было наиболее мотивированным процессом. Однако, как показывает практика, для поддержания «первоначальной» мотивации процесса чтения, ее переноса на мотивацию устно-речевого акта необходимы определенные условия.

Чтобы содержание речевого акта было естественным, оно должно быть мотивировано такими внешними или внутренними обстоятельствами, в которых студент употребит (или будет вынужден употребить) необходимое по форме и содержанию речевое высказывание. Эти условия и являются речевой ситуацией – как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану – будь эти условия заданы в тексте или учителем»<sup>1</sup>. Если рассматривать ситуацию как фактор обеспечения переноса мотивации, следует принять следующее определение ситуации: «ситуация – это совокупность условий (внутренних и внешних), которые, актуализируя в человеке соответствующую установку, тем самым определяют включение в поведение необходимых для его развития действия»<sup>2</sup>.

Поскольку речевая деятельность имеет зависимый характер, т.е. «это лишь система речевых действий, входящих в какую-то деятельность»<sup>3</sup>, только строгий анализ того, в какую конкретно деятельность включено усвоение иностранного языка, позволит установить как ведущий мотив этой деятельности, так и систему проблемных ситуаций, которые обеспечат формирование речевых действий<sup>4</sup>.

Речевая деятельность может быть включена в осознаваемую студентами учебную деятельность. В этом случае речевая деятельность обусловлена внешними мотивами, связанными, как правило, с самой задачей овладения иностранным языком. Такого рода речевая деятельность может быть успешно осуществлена на базе чтения в условно-речевых ситуациях. Под условно-речевой понимается такая ситуация, реакция на которую осуществ-

---

<sup>1</sup> Леонтьев, А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий // Русский язык за рубежом. 1968. №2.

<sup>2</sup> Алхазивили, А.А. Психологическая основа создания естественных речевых ситуаций в учебной обстановке // Иностранные языки в высшей школе. 1974. №9.

<sup>3</sup> Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

<sup>4</sup> Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации учения. Сб. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку». М., 1972.

вляется только в учебной деятельности. По классификации А.А. Алхазивили, это «искусственная» ситуация<sup>1</sup>. Например:

«Представьте себе, что ваш друг не читал текста»;

«Вообразите, что ваш друг присутствовал при описанных в тексте событиях, и расспросите его»;

«Вы только что вернулись из Германии. Соотнесите ваши впечатления с описанными в тексте».

Использование такого рода ситуаций в значительной степени способствует мотивации устной речи, развиваемой на базе текста. Однако речь студентов в этом случае остается формально информативной. Формально же информативная речь вызывает у студентов внутренний протест даже на факультетах иностранных языков. В случае изучения иностранного языка в неязыковом вузе, когда студенты «разрываются» между профильными техническими и гуманитарными предметами, поскольку эти дисциплины в силу своей специфики в разной степени активизируют их мыслительную деятельность, и вследствие этого, имеет место ориентация личностно-значимых мотивов обучения (познавательного интереса в данном случае) на профильные технические предметы, отрицательное влияние формальной информативности еще сильнее.

Одна из возможностей учета общей направленности личности в обучении состоит в организации речевой иноязычной деятельности студентов как обмена личностно-значимой информацией. Это та информация, восприятие которой детерминировано мотивом познавательного интереса к профильным дисциплинам. Следовательно, прежде всего, для осуществления обмена такого рода информацией необходим специальный отбор текстов с учетом общей направленности личности обучающихся. Этого, однако, оказывается недостаточно. В большинстве случаев при специально организованном обучении речь обучающихся на базе текста продолжает быть формально информативной.

Следует предположить, что речевая деятельность, обусловленная познавательным интересом, может быть успешно осуществлена в условиях, максимально приближенных к естественно-речевой ситуации, причем именно наличие личностно-значимой информации в текстах для чтения и делает процесс создания таких ситуаций возможным. Под естественной ситуацией понимается такая ситуация, в которой «налицо определенный круг предметов, побуждающих к высказыванию»<sup>2</sup>. Например:

«Я (преподаватель) не вполне понимаю из текста причины описанного события. Назовите мне их, пожалуйста, используя то, что вы о нем знаете из курса основных профильных предметов»;

---

<sup>1</sup> Алхазивили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974. С. 117.

<sup>2</sup> Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. С. 27.

«На занятии присутствует преподаватель ... (основной профильной дисциплины) (или студенты из другой группы). Передаете ему (им) содержание прочитанного нами текста»;

«Ваш друг пропустил по болезни занятие и не читал текста. Расскажите ему содержание текста, потом я спрошу его»;

«Скажите, что нового вы узнали из этого текста по данной проблеме»;

«Чем отличается точка зрения на описываемое событие автора текста, который вы прочитали, от точки зрения автора учебника по ... (основной профильной дисциплине)»;

«Вам были даны для прочтения тексты разных авторов по одной и той же проблеме. Расскажите содержание текстов друг другу (или все группе). Выявите одинаковую и дополнительную информацию»;

«Ваш преподаватель по ... (основному профильному предмету) сказал, что один из студентов другой группы будет делать сообщение по теме, которой посвящен текст. Изложите смысл текста устно, а затем письменно и передайте ему».

Для создания естественно-речевых ситуаций в процессе обучения необходимо с самого начала выработать у обучающихся подход к иностранному языку как к средству общения, а преподавателю в момент создания ситуации избегать специфических аспектов своей профессиональной деятельности; иными словами, преподаватель должен делать вид, что он отвлекается от актов обучения и предельно заинтересован темой беседы. Это может получиться и у студентов, и преподавателя, так как последний зачастую действительно получает ранее неизвестные ему (полностью или частично) сведения по профильным дисциплинам, изучаемым студентами. С другой стороны, в момент создания естественно-речевых ситуаций преподаватель должен помочь студентам преодолеть боязнь невозможности адекватного выражения мысли на иностранном языке. При этом, однако, в начале обучения на основе естественно-речевых ситуаций может значительно возрасти число ошибок в речи студентов, что легко объяснимо, так как уровень сформированности их устно-речевых автоматизмов еще не может обеспечить достаточную адекватность передачи собственных мыслей на иностранном языке. На начальном этапе обучения в условиях формирования основ владения языком эти ошибки в информативной речи неизбежны.

Но «этап ошибочности» можно значительно сократить, если разумно сочетать упражнения, построенные на условно-речевых и естественно-речевых ситуациях. Целесообразно также ввести некоторое количество тренировочных корректирующих упражнений, материал для которых можно, проанализировав подлежащие использованию тексты, подобрать заранее.

Итак, мотивирующим звеном передачи личностно-значимой информации, содержащейся в прочитанном тексте, может служить естественно-речевая ситуация. Однако и в данном случае далеко не вся информация текста появляется в речи студентов. Поэтому личностно-значимая информация профильных технических текстов должна быть подвергнута дополнительному анализу.

За основу может быть принята классификация, предложенная З.И. Клычниковой, которая делит категории смысловой информации текста на четыре группы:

- 1) категориально-познавательные;
- 2) ситуативно-познавательные;
- 3) оценочно-эмоциональные;
- 4) побудительно-волевые<sup>1</sup>.

Первые две группы могут быть условно названы «содержательной» информацией, третья и четвертая – «смысловой».

«Содержательная» информация всегда выражена в тексте эксплицитно, поэтому для ее вывода в речь существуют все возможности, т.е. достаточно любой заданной преподавателем условно-речевой или естественно-речевой ситуации, чтобы передача содержания текста стала мотивированной. Если мотив чтения – узнать содержание текста и этот мотив подкреплен определенной речевой ситуацией, передачу содержания текста можно считать в учебных условиях достаточно мотивированным речевым актом.

Поскольку «смысловая» информация в большинстве случаев выражена в тексте имплицитно, возникают проблемы, связанные с «вызовом» ее в устную речь. Прежде всего, это проблема мотивации такого рода высказывания. Даже если чтение происходило с мотивом проникновения в смысл (речь идет именно о таком случае), чтобы обеспечить мотивацию смысловой стороны высказывания, необходима определенная проблемная ситуация. Чтобы эта проблема, заданная преподавателем, обеспечила «вызов» смысловой информации текста в речь, она должна быть вскрыта самим студентом в тексте, т.е. выявлена им при чтении, что возможно при специально заданной установке на ее выявление, предшествующей процессу чтения и определяющей его.

В случае мотивации обмена студентами смысловой информацией текста в устной речи сначала эта проблема (информация) определяется студентами в тексте, затем подкрепляется в заданной преподавателем проблемной ситуации, и лишь тогда можно считать ее появление в речи мотивированным. Следует отметить в данном случае, что отличие от передачи содержательной информации, передача смысловой информации каждым высказыванием при правильной организации учебного процесса будет

---

<sup>1</sup> Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973. С.96.

стимулировать дополнительно новые высказывания студентов. Это объясняется неоднозначностью восприятия как личностно-значимой информации в целом, так и особенно имплицитно выраженной смысловой информации.

Как известно, проблемы содержатся далеко не в каждом тексте, и, следовательно, далеко не каждый текст может изначально мотивировать передачу смысловой информации в устной речи, осуществляемой на основе чтения. При отборе текстов с учетом требования «проблемности» его содержания и смысла следует учитывать наличие в нем проблем личностно-значимых именно для обучающихся (поскольку возможно значительное расхождение в проблематике, выдвигаемой преподавателем и студентами для одного и того же текста).

Таким образом, представляется возможным утверждать, что только мотивированное учебное чтение может обеспечить мотивацию устно-речевых высказываний на его основе. При этом чтение может обеспечить мотивацию передачи содержания текста в речи, если тексты имеют личностно-значимую для студентов содержательную информацию, что делает мотивированным сам процесс чтения и создает мотивирующие условно-речевые ситуации.

Очевидно, что характер чтения в первом и втором случаях различен, т.е. в первом случае – это специально организованное извлечение из текста содержательной информации, а во втором – смысловой информации. Учет этой разницы и является самым существенным условием мотивации информативной стороны устно-речевого высказывания, осуществляемого на основе текста. Необходимо отметить, что это возможно лишь при достаточном уровне активного владения иностранным языком, который, как правило, достигается примерно к середине начального этапа обучения иностранному языку в вузе.

Очевидно, что и в других условиях обучения иностранному языку учет общей направленности личности обучающихся при отборе текстов для чтения будет способствовать обеспечению информативной стороны устной речи и, следовательно, повышению эффективности обучения устной речи в целом.

Представленный подход может быть в определенных пределах и с соответствующими изменениями использован в любых случаях, когда чтение становится средством развития устной речи.

Несомненное значение имеет использование современных технических средств обучения иностранному языку, проведение специальных занятий по разговорной речи, организация конференций и семинаров на иностранном языке и т.д. Однако при всем значении данных методов аудиторные занятия всех студентов группы и, в первую очередь, работа студентов над текстами по направлению подготовки на этих занятиях все же является ос-

новным видом преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Данная целевая направленная является оправданной, поскольку работа будущих специалистов зачастую непосредственно связана с текстовой документацией на иностранном языке<sup>1</sup>.

Несомненным является тот факт, что одна из основных задач в неязыковом вузе – подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку в связи со своим направлением подготовки, а именно: научить будущего специалиста читать и понимать (без словаря) содержание профильных текстов; научить вести профессионально-ориентированную беседу; делать сообщения по тем или иным вопросам профиля подготовки.

Опыт показывает, что имеются большие возможности превращение обычных, рядовых занятий по специальным текстам в эффективное средство выработки у студентов довольно обширного активного запаса слов и умения без словаря переводить тексты, в средство развития умений и навыков устной речи студентов. Очень многое, если не все, на наш взгляд, зависит от того, как проводится данная работа над текстами, т.е. от методики проведения этих «рядовых» занятий и от того, какие тексты по направлению подготовки используются.

В большинстве случаев при воспроизведении готовых текстов студенты лишь заучивают готовые фразы, образцы речи, а не приучаются самостоятельно строить предложения и не приобретают умения и навыки выражать на иностранном языке свои собственные, даже простейшие, суждения. Случается, что студент, уверенно отвечающий все заученные пересказы текстов, совершенно беспомощен, когда ему приходится самостоятельно передать простейший факт или суждение на иностранном языке в объеме того же лексического и грамматического материала. Более того, такой пересказ на деле не всегда служит и обогащению словарного запаса студентов. Слова, усвоенные только в определенном контексте, в определенных фразах или словосочетаниях, часто не узнаются студентами позднее в других контекстах, не всплывают в памяти при необходимости их употребить в совершенно другой связи. Ограничение развития речи студентов лишь пересказом готовых текстов является не менее формальным подходом преподавания иностранного языка, чем преподавание правил грамматики в отрыве от их употребления в живой речи.

Не может разрешить данную задачу и применение искусственных упражнений, как, например, упражнения на подстановку слов и подобные им, не способствующие повышению мотивации обучающихся.

Трудно научить студентов говорить на иностранном языке, не ставя их в условия, когда они вынуждены выразить свою собственную мысль на иностранном языке, когда у них появляется живая потребность понять ска-

---

<sup>1</sup> Каргина, Е.М. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на профильной основе: моногр. Пенза: ПГУАС, 2006. – 97 с.

занное или написанное и высказать свое собственное суждение по рассматриваемому вопросу и когда выразить эту мысль можно только на иностранном языке.

Анализ научной психолого-педагогической и лингвистической литературы свидетельствует о том, что имеется ряд методов и приемов работы в аудитории, даже в рядовой работе над специальными текстами, при которых возможно создание ситуации, благоприятной для развития понимания иностранной речи и выработки определенных умений и навыков устной речи на иностранном языке.

В начале занятия, посвященного работе над профильным профессионально-ориентированным текстом, перед студентами ставится задача передать по частям основную мысль прочитанного. Это не только приучает к беспереводному пониманию текста, но и до некоторой степени приучает мыслить на иностранном языке. Лишь после этого прочитанная часть текста переводится. Иногда даже нет необходимости ее переводить, если в ходе установления основной мысли выясняется, что текст всей группой понят правильно.

Иногда, после того как студенты прочитывают часть текста, содержащую законченную мысль, группе предлагается придумать подзаголовок к этой части. В процессе нахождения этого подзаголовка студенты группы предлагают различные варианты, пытаясь сформулировать свое суждение на иностранном языке.

Нет значительной разницы в целевой установке между двумя изложенными приемами работы над текстом, однако для студентов они являются психологически различными видами работы, и как новый вид работы каждый из них вызывает большой интерес<sup>1</sup>.

В тех же целях употребляется и другой прием, применяемый при работе с группой в аудитории: не переводя текста, написать тезисы к только что прочитанному тексту. Как правило, тезисы у всех получаются различные, в зависимости от подхода студента: стремление передать внешний ход действий, поиски причинности этих действий и т.д. Сравнение тезисов разных студентов (воспринимаемых группой на слух), критические замечания к ним на иностранном языке, поиск наиболее приемлемого варианта из зачитанных в аудитории тезисов, попытки каждого отстаивать свои тезисы – все это не только вызывает интерес у студентов, но и заставляет забыть, что это всего лишь работа над иностранным языком. Найти правильное выражение своей мысли на иностранном языке кажется обучающимся непосредственной потребностью в данную минуту.

В качестве основного недостатка данного приема можно обозначить значительные временные затраты на занятии. Однако, это является оправ-

---

<sup>1</sup> Плинер, Р.И. Развитие устной речи студентов на базе текстов по специальности // Иностранные языки в высшей школе, 1965. №1. С. 75-84.

данным. Студенты в течение подобного обсуждения подзаголовка или тезисов несколько раз в разной связи слышат и употребляют новые для них слова и обороты изучаемого текста и запоминают новое непосредственно на занятии, ввиду чего на следующем занятии приходится тратить меньше времени на опрос даже более «слабых» студентов. Кроме того, усвоив новое сразу на занятии, студенты значительно меньше времени затрачивают дома на подготовку к следующему занятию, что дает возможность задавать им на дом (особенно более подготовленным студентам группы) дополнительные виды самостоятельной работ (в том числе самостоятельных видов работ с использованием информационных технологий), расширяющие и углубляющие их знания по иностранному языку.

Изложение студентами содержания учебного текста является наиболее оправданным на первой стадии обучения. Если студенты пересказывают новый для них текст непосредственно после прочтения его в аудитории, им приходится излагать материал, более или менее самостоятельно строя фразы. Однако подобное изложение текста необходимо стремится превратить в живую беседу на иностранном языке. Иногда является целесообразным прерывание рассказ студента, предлагая ему задать следующему студенту вопрос, ответ на который явился бы продолжением пересказа.

В данной «живой» беседе, а не в изолированных грамматических упражнениях, студенты приобретают навыки составлять так называемые общие, специальные и другие виды вопросов.

Если в новых текстах имеются ранее встречавшиеся понятия, студентам можно предложить объяснить на иностранном языке сущность данных понятий или привести конкретные факты, иллюстрирующие их, что побуждает студентов выражать свои собственные суждения и наблюдения на иностранном языке.

В целях активизации лексики целесообразно использовать и ряд приемов, связывающих новые тексты с ранее пройденным материалом. Для этой же цели после изучения ряда текстов, рассматривающих сходные вопросы, студентам предлагается подытожить и обобщить основные данные этих текстов на иностранном языке.

Необходимо стремиться избегать механического повторения слов, оборотов и целых текстов только в том контексте, в котором они были усвоены студентами впервые. Несомненно, что зачастую крайне малый запас слов является не результатом того, что студенты их недостаточно добросовестно заучивали, а лишь следствием того, что эти слова остаются прикованными к одному контексту, они не вводятся в последующие занятия и не употребляются в новой ситуации. Следует предупреждать забывание слов и оборотов, побуждая студентов употреблять эти слова и обороты в новой связи, а главное – в самостоятельно сформулированных высказываниях, с



тем, чтобы закрепление запаса слов было органически связано с развитием навыков устной речи.

Для закрепления слов и оборотов, встречающихся в различных ранее пройденных текстах, а также для того, чтобы выработать умения свободно употреблять их в новой ситуации, студентам предлагается составить небольшое выступление с самостоятельным описанием работы специалиста выбранного направления подготовки.

В контексте ряда диалогов и текстов целесообразно использовать для более подготовленных студентов дополнительную литературу – статьи в профильных профессиональных журналах на иностранном языке и т.п. На последующем занятии студенты дополняют изложение текста учебника наиболее важными на их взгляд материалами.

В качестве средства стимулирования изложения студентами своих собственных суждений на иностранном языке и активизации их словарного запаса эффективно использовать также и возможности средств наглядности – задания на анализ таблиц, диаграмм и схем, содержащих профессионально-значимую информацию

Таким образом, вышеперечисленные методы и приемы направлены на развитие навыков устной речи студентов при работе над текстами по направлению подготовки.

## 2.4. Фактор функциональности

**Фактор функциональности** заключается в том, что языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания. В практическом курсе этот принцип находит выражение в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве. При этом возможны два подхода к подаче языкового материала: а) системно-структурный, который предполагает введение материала на основе логико-смысловых категорий, т.е. с учетом выражаемых синтаксических отношений (функций), образующих логическую основу высказывания (выражение субъектно-предикативных, сравнительных отношений и др.); б) функционально-смысловой, определяющий отбор и подачу грамматического материала в соответствии с содержанием высказывания (интенциями). Выбор способа реализации принципа функциональности определяется целями обучения. На занятиях с филологами оба подхода являются одинаково значимыми. Для слушателей краткосрочных курсов ведущим является функционально-смысловой подход, реализуемый наиболее последовательно в учебниках коммуникативного типа и коммуникативных грамматиках.

### 2.4.1. Функциональная дифференциация лексического материала в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе

В зависимости от функционального назначения языковой материал может быть разделен два слоя: так называемый актив (продуктивный) и пассив (репродуктивный). Актив – слой, в работе над которым мы добиваемся двустороннего усвоения – и в плане продукции речи и в плане рецепции. Пассив – второй слой, которым обучающиеся овладевают только в плане рецепции<sup>1</sup>.

Отечественная методика преподавания иностранных языков внесла существенный вклад в разработку теории функциональной дифференциации языкового материала. Однако необходимость функциональной дифференциации языкового материала не была признана всеми методистами одновременно и единогласно, о чем в научно-методической литературе высказывались прямо противоположные мнения.

Так, З.И. Цырлина в 1970 г. подвергла критике действующие учебники за то, что они не проводят дифференциации<sup>2</sup>. Одновременно другие методисты – Е.Г. Копыл, К.В. Баранова, Л.М. Стродт, О.П. Сидорова – писали: «Мы не можем согласиться с делением словаря-минимума на пассивный и активный»<sup>3</sup>.

По-разному вопрос решался и в программах по иностранному языку. Школьные программы эксплицитно не предусматривали деления лексики и грамматики на «активную» и «пассивную», а программы по иностранным языкам для неязыковых направлений подготовки высших учебных заведений проводили функциональную дифференциацию подлежащего изучению лексического материала.

Целесообразно еще раз рассмотреть то, что лежит в основе теории функциональной дифференциации лексического материала. Данная теория основывается на следующих положениях:

1. Для достижения примерно одинакового уровня языковой компетенции в области выражения собственных мыслей (продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письмо) и в области понимания мыслей других людей (рецептивные виды речевой деятельности – аудирование и чтение) минимально необходимый языковой материал, которым человек должен научиться оперировать, меньше по объему для продуктивных видов речевой деятельности и больше для рецептивных. Большинство методистов признает, что можно довольно хорошо говорить на данном языке,

---

<sup>1</sup> Каргина Е.М. Активная и рецептивная лексика при профильном обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 12–3 (44). С. 69–72.

<sup>2</sup> Цырлина З.И. Об изучении лексики в старших классах средней школы (постановка задачи). В кн.: XXIII Герценовские чтения. Иностранные языки. (Материалы межвузовской конференции) [Текст] / З.И. Цырлина. Л., 1970.

<sup>3</sup> Копыл Е.Г., Баранова К.В., Стродт Л.М., Сидорова О.П. Рецензия на книгу «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе» // Иностранные языки в школе. 1969. № 3. С.136.

владея примерно 2000 слов, а для того чтобы столь же хорошо читать на этом языке, надо владеть 4000–5000 слов или более.

2. В большинстве случаев усвоение той или иной языковой единицы в плане говорения требует затраты гораздо больших усилий, чем усвоение этой же единицы в плане чтения или аудирования. Здесь можно указать, как минимум, на две причины. Во-первых, усвоение многих языковых единиц в плане говорения и письма связано с необходимостью усвоения большего количества ее специфических сторон, чем это нужно для успешной рецепции данной единицы<sup>1</sup>.

Поэтому выделение слоя языкового материала, который усваивается только в плане рецепции, – а не двусторонне, как остальной материал, – дает существенный выигрыш во времени без ущерба для коммуникативных возможностей обучающихся. Этот выигрыш имеет место также благодаря тому, что необходимость лишь одностороннего усвоения рецептивного материала позволяет сделать методику работы с ним существенно иной – ср., например, направленность правил рецептивной грамматики от формы к содержанию, специфику дифференцировочных упражнений и т.д., – и эта целенаправленность ускоряет достижение цели. Данное обстоятельство актуально и для общеобразовательной школы, и для неязыкового вуза, где соотношение «актива» к «пассиву» в лексике равно 1:2. и для языкового вуза, где «активная» лексика соотносится с «пассивной» как 4:5.

Основным достоинством рассматриваемой теории является ее экономичность – фактор, имеющий первостепенное значение для любого курса иностранного языка. Поэтому эта теория заслуживает дальнейшей разработки, конкретизации и позитивной критики.

Критическому анализу теория функциональной дифференциации языкового материала подвергалась неоднократно. Особенно бурной была дискуссия начала пятидесятых годов. Беспристрастный ретроспективный взгляд на эту дискуссию не может не убедить в том, что в ней было много наносного, что некоторые противники рассматриваемой теории приписывали ей все недостатки системы образования того времени (например, спорную целевую установку, увлечение теоретизированием и т.п. – моменты, непосредственно из рассматриваемой теории не вытекающие), что ряд критических замечаний основывался просто на недоразумении. Вместе с тем, высказывались и справедливые критические замечания, актуальные и для наших дней.

Очень неубедительна рекомендация некоторых сторонников функциональной дифференциации языкового материала о том, что при объяснении слова или грамматического явления, подлежащего репродуктивному усвоению, надо обязательно отправляться от известного обучающемуся понятия, выраженного языковыми средствами родного языка. «Когда мы

---

<sup>1</sup> Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958. С. 358.

учим употреблять слово в своей речи (слова активного запаса), мы должны стремиться создать ассоциации от содержания мысли (понятия) к слову иностранного языка... Вводя слова активного минимума, мы должны, прежде всего, вызвать в сознании обучающихся соответствующее понятие, затем сообщить им звуковую форму, служащую в иностранном языке для выражения этого понятия...»<sup>1</sup>.

Во-первых, это требование трудно реализуемо на практике и во многих случаях связано с нерациональной затратой учебного времени. Во-вторых, такой подход лишает преподавателя возможности семантизировать языковые единицы с помощью контекстуальной и других догадок. В-третьих, тот, кто выдвигает это требование, забывает, что нет языковых единиц, подлежащих только репродуктивному усвоению, а есть единицы, подлежащие двустороннему усвоению – и репродуктивному и рецептивному. Нецелесообразно отдавать предпочтение одной стороне и игнорировать другую.

Столь же категорично и необудительно требование, согласно которому каждое вводимое слово репродуктивного запаса должно быть ограничено одним значением, чтобы избежать интерференции, а при введении слова рецептивного запаса необходимо сразу раскрывать его многозначность. Первая часть этой рекомендации необудительна потому, что если словарем-минимумом предусмотрено усвоение какого-то «активного» слова в двух его значениях, то рано или поздно обучающиеся все равно столкнутся с интерференцией этих двух значений, и поэтому вопрос о том, в каких значениях следует вводить слово при первом появлении его в учебном процессе, нужно решать с учетом целого ряда других факторов, как это обычно и имеет место в практике преподавания. С другой стороны, слишком категорично и требование о многозначном введении единиц рецептивного запаса, поскольку во многих случаях достаточно широко сформулированное основное значение слова обеспечивает понимание его во всех его лексико-семантических вариантах или в большинстве этих вариантов.

На практической реализации функционально-дифференцированного подхода к языковому материалу отрицательно сказалось и полное исключение репродуктивных приемов работы при активизации рецептивного материала. Речь может идти лишь о преимущественной отработке рецептивного материала в рецептивных формах работы, и задача заключается лишь в выявлении наиболее рационального соотношения между рецептивными и репродуктивными приемами и о формах последних.

Однако из-за спорности отдельных положений, из-за отдельных недоработок было бы в корне неверно отказываться от теории в целом, равно как было бы несерьезно отказываться от объяснения грамматического ма-

---

<sup>1</sup> Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967. С.307.

териала на том основании, что окончательно не решен вопрос, что лучше – дедуктивное объяснение или индуктивное объяснение, – или же отказываться от отбора лексики на том основании, что некоторые критерии отбора сомнительны или трудно реализуемы на практике. В этой связи интересно отметить, что один из основных противников теории функциональной дифференциации языкового материала, Б.В. Беляев, изложивший все свои возражения в специальном разделе «Очерков психологии обучения иностранным языкам», во второе издание «Очерков» этот раздел не включил.

При дальнейшей разработке теории функциональной дифференциации языкового материала необходимо, во-первых, расширить область ее применения. Здесь имеется в виду тот факт, что хотя в известной работе И.В. Рахманова «Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в средней школе» (1954 г.) вопрос рассматривался применительно ко всем четырем видам речевой деятельности, в более поздних работах сторонников этой теории речь по существу идет лишь об оппозиции «говорение – чтение». Такое сужение проблемы можно в какой-то степени объяснить специфической задачей условий обучения в соответствующих типах учебных заведений, однако оно представляется малопродуктивным и с практической точки зрения (как в неязыковом вузе, так и в школе учат аудированию), и с теоретической.

Во-вторых, дальнейшую разработку теории функциональной дифференциации языкового материала следует осуществлять с учетом специфики темпоральных характеристик каждого из четырех видов речевой деятельности. До сих пор учитывались лишь стилистические характеристики, однако этого недостаточно, тем более что вряд ли можно говорить о едином стиле письменной формы речи, противостоящем единому стилю устной формы речи.

Как известно, письмо – при самой быстрой его реализации – не требует таких скоротечных операций, как говорение. Пишущий редко оказывается в ситуации, когда он вынужден торопиться. Это позволяет ему не только обдумывать форму своих письменных высказываний в стремлении сделать ее более действенной, но и употреблять языковой материал в результате припоминания, т.е. такой материал, который не доведен до высокой степени автоматизированности, необходимой для говорения. Из этого обстоятельства следует, во-первых, что если нужно добиться, чтобы обучающийся мог в своих письменных высказываниях оперировать большим по объему материалом, чем в высказываниях устных (это необходимо для достижения стилистической адекватности и для компенсации отсутствующих в письменной форме речи интонационных средств) наращивание «письменного актива» сверх «устного актива» может быть достигнуто при прочих равных условиях ценою гораздо меньшего количества упражнений, т.е. более экономично. Во-вторых можно ожидать, что обучающиеся смогут – в

результате припоминания и обдумывания – употреблять в своих письменных высказываниях значительную часть грамматических и лексических единиц, усвоенных ими в плане чтения, – во всяком случае, те единицы, значение и дистрибуция которых не представляют специфических трудностей. Это может значительно расширить рамки «письменного актива» без или почти без дополнительной затраты учебного времени.

Как было отмечено выше, в большинстве работ, требующих функционально дифференцированного подхода к лексическому и грамматическому материалу, по существу недостаточно освещается вопрос об объеме и характере языкового материала для аудирования. Некоторые авторы исходят из того, что материал для аудирования по объему и по составу совпадает с материалом для говорения и потому в специальном рассмотрении не нуждается. Э.П. Шубин, применительно к средней школе, эксплицитно ставит знак равенства между материалом для говорения и материалом для аудирования<sup>1</sup>. Однако такое уравнивание вступает в противоречие с требованием о том, что обучающийся должен «понимать речь не только своих товарищей-школьников, но и уроженцев страны изучаемого языка», поскольку даже скромные задачи в области аудирования в условиях реального общения требуют усвоения большего по объему материала, чем тот, который составляет жесткий минимум «устного актива»<sup>2</sup>. Это означает, что одним из объектов методического анализа должен быть и материал для аудирования, так называемый, «устный пассив», – не только с точки зрения специфических трудностей понимания устной речи, как что обычно происходит в исследованиях по аудированию, но и с точки зрения количественных и качественных отличий этого материала от материала для чтения, а также путей его формирования.

Логично предположить, что почти весь «устный пассив» будет совпадать с какой-то частью материала для чтения. Гораздо сложнее проблема путей его формирования: можно ли надеяться, что материал, усвоенный в плане чтения, будет пониматься обучающимися без специальной устной активизации и в текстах для аудирования, предъявляемых в естественном темпе, или же нужна специальная система аудитивных упражнений для активизации «устного пассива»? Экспериментальное исследование возможностей переноса лексики из чтения в аудирование дало обнадеживающие результаты<sup>3</sup>, и это позволяет утверждать, что даже при сравнительно небольшом количестве часов, отводимых на курс иностранного языка, «устный пассив» должен по объему превышать тот материал, который обучающиеся усваивают в плане говорения.

---

<sup>1</sup> Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.

<sup>2</sup> Lado R. Language teaching. R. Lado. P. 117.

<sup>3</sup> Есютина А.М., Лapidус Б.А. Понимает ли слушающий слова, усвоенные им в чтении? // Иностранные языки в школе. 1972. № 4.

Отдельного рассмотрения требует материал для чтения. Во-первых, необходимо подчеркнуть, что реальный (обязательный) минимум лексических и грамматических единиц для чтения подлежит высокой степени рецептивной автоматизации. В литературе материал для чтения, особенно грамматический, иногда описывается и сопровождается такими правилами, как будто все дело сводится к дискурсивно-логическому владению им. Конечно, в реальной жизни читающий даже на родном языке вынужден время от времени прибегать к анализу – формальному или смысловому; однако основой зрелого чтения могут быть только автоматизмы. От достижения высокой степени автоматизации языкового материала для чтения зависит не только успех в овладении этим видом речевой деятельности, но и возможность положительного переноса материала из чтения в аудирование и говорение. Во-вторых, необходимо сделать уточнение, касающееся «потенциального пассива» применительно к чтению. Как известно, этим термином обозначается неизученный языковой материал, который обучающиеся могут самостоятельно понять при чтении, используя знания словообразовательных моделей, аналогию с известными явлениями родного и изучаемого языка и т.д.

Целесообразно различать в рамках «потенциального пассива» два слоя:

а) неизученный языковой материал, самостоятельное понимание которого зависит от операций, которые могут быть отработаны так, что обучающиеся будут осуществлять их достаточно быстро и свернуто, возможно даже автоматизировано<sup>1</sup>;

б) неизученный языковой материал, самостоятельное понимание которого требует развернутого анализа, вторичного прочтения, сравнительно длительной остановки в процессе чтения и т.д.

Такое разграничение позволит определить, могут ли тексты для так называемого синтетического чтения содержать явления, требующие языковой догадки, позволит правильнее строить упражнения, предназначенные для развития темпа чтения (первый слой «потенциального пассива» в такие упражнения включаться может и должен) и даст возможность определить исходную область исследования языковой антиципации при аудировании.

В конкретизации нуждается и представление о материале для говорения. Не вызывает сомнения, что успешность процесса говорения зависит от автоматизированности соответствующих операций. Однако в равной степени несомненно и то, что и в речи образованных носителей данного языка даже внутри смысловых групп имеют место паузы, значительно превышающие среднюю длительность одной паузы, причем в большинстве случаев это никак не сказывается на результатах коммуникации и, как правило, не привлекает внимание слушающего. Поэтому можно предполо-

---

<sup>1</sup> Крупник К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику, при самостоятельном чтении // Иностранные языки в школе. 1966. № 6.

жить, что если данный индивид овладел с высокой степенью автоматизированности базисным материалом, обеспечивающим 97-98-процентное покрытие порождаемых им устных текстов, он может оперировать в своих высказываниях и небольшим процентом неавтоматизированных и слабо автоматизированных языковых единиц, не нарушая при этом акта коммуникации. Это могут быть, например, лексические единицы, которые говорящий употребляет после не очень длительного припоминания. Повидимому, именно так и осуществляется процесс говорения на иностранном языке у большинства лиц, не являющихся чистыми билингвами. Вероятность предположения, что в результате припоминания говорящим небольшого количества лексических единиц акт коммуникации существенно не пострадает, повышается в результате того, что часто слово, которое говорящий припоминал, он должен употребить в данном связном высказывании более одного раза, а при последующих употреблениях этого слова длительность воспроизведения будет с каждым разом становиться все меньше.

Вышесказанное дает основание предположить, что даже материал для чтения, письма, говорения может и должен иметь два слоя. Применительно к говорению это а) слой высокоавтоматизированного «актива» и б) слой резервный, слой «второго эшелона». Перед методикой стоит задача определения границ второго слоя, определения допустимого соотношения (в высказываниях) единиц первого слоя и единиц второго слоя и разработки приемов работы с ним – вплоть до признания законным разной по объему, но одинаковой по характеру активизации единиц первого слоя и единиц второго слоя.

Конкретизация основных понятий теории функциональной дифференциации лексического материала позволяет считать возможным стихийный переход целого ряда языковых единиц из «пассива» в «актив». При достаточно интенсивной рецептивной практике (чтении и аудировании) такие слова могут стихийно переходить в «актив» – сначала в «письменный актив» и во второй слой «устного актива» (т.е. они будут употребляться в устных высказываниях обучающихся в результате некоторого сознательного усилия), а со временем и в слой высокоавтоматизированного «устного актива». С другой стороны, непризнание таких переходов даже в ограниченных пределах равносильно отрицанию возможности самостоятельного развития в языке после окончания соответствующего учебного заведения.

Однако это не означает, что формирование «активного» словаря вообще может протекать стихийно. Существует слой лексики, как бы промежуточный между лексикой, подлежащей двустороннему усвоению, и лексикой чисто рецептивной. Перед методикой стоит задача выявления этой части рецептивного материала, задача изучения закономерностей перехода



этих языковых единиц из одного функционального слоя в другой и приемов стимулирования такого перехода.

#### 2.4.2. Дифференциация функций грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе

Асимметрия, свойственная языковым знакам в целом, характерна как для лексических, так и для грамматических явлений. Если среди лексических единиц обнаруживаются нередко моносемичные, то грамматические формы, отражающие общие классификации и отношения, нередко с трудом дифференцируемые друг от друга, как правило, неоднозначны. Значения и функции грамматической формы представляют собой иерархию, которую целесообразно рассматривать с функциональной точки зрения.

Значения грамматических форм определяются их оппозициями. Понятие оппозиций разрабатывалось изначально в фонологии. Однако в отличие от фонем – одноплановых языковых элементов, лишенных собственного содержания и обладающих лишь различительной функцией, – грамматические формы представляют собой двухплановые единицы, обладающие в принципе собственным содержанием, отражающим во многих случаях явления и связи объективной действительности. По отношению к экстралингвистическим фактам грамматические категории неоднородны<sup>1</sup>: в одних случаях грамматические оппозиции отражают реальные различия объектов (категория рода у одушевленных существительных), в других – не связаны с ними (категория рода у неодушевленных существительных). В первом случае речь идет о семантической функции грамматических форм, во втором – об их асемантической функции, причем в последнем случае грамматическая форма может выполнять важное структурное назначение.

Грамматическая форма, как и любой элемент языка, создается для определенной цели, для выражения определенного значения. Это первичное назначение грамматической формы составляет ее основную, первичную функцию<sup>2</sup>. Однако в силу ряда причин, которые закономерно проявляются в разных языках и у разных грамматических форм, грамматическая форма приобретает ряд новых функций. Рассмотрим данные причины:

а) Использование одной из форм, находящихся в оппозиции, в условиях нейтрализации, что ведет к полифункциональности данной формы.

б) Переносное использование грамматической формы, при котором она используется для выражения содержания, для которого в языке нет специ-

---

<sup>1</sup> Шендельс, Е.И. О грамматическом значении в плане содержания. Сб. «Принципы научного анализа языка» / Е.И. Шендельс. М., 1959.

Крушельницкая, К.Г. Грамматические значения в плане взаимоотношения языка и мышления. Сб. «Язык и мышление» / К.Г. Крушельницкая. М., 1967.

<sup>2</sup> Курилович, Е.. Очерки по лингвистике [Текст] / Е. Курилович. М., 1962.

ального обозначения, либо для выполнения той функции, для которой в языке есть иное средство.

в) Десемантизация грамматической формы, утрата ею первоначальной семантической функции и приобретение чисто строевой асемантической функции.

Перенос и десемантизация – два закономерных и единственно возможных пути в развитии любого языкового элемента, между которыми отмечается ряд промежуточных явлений. Отдельно взятое слово либо получает переносное значение (оно соотносится с иным денотатом), либо грамматизируется (утрачивает способность самостоятельно соотноситься с денотатом). Словосочетание развивается либо по пути фразеологизации (перенос значений), либо по пути грамматизации (создание аналитических форм и конструкций). Грамматическая форма либо связывается с иным референтом (перенос), либо утрачивает способность соотноситься с каким-либо референтом (десемантизация, формализация грамматического элемента). Таким образом, у грамматических категорий можно различать три основных типа функций: первичную (основную) семантическую функцию, вторичную (переносную) семантическую функцию и вторичную асемантическую функцию. Рассмотрим каждый из этих типов функций.

Значения грамматической формы регулируются оппозициями субкатегорий, образующих данную категорию. В лингвистической литературе обсуждался вопрос об обязательной бинарности грамматических оппозиций<sup>1</sup>. Бинарная оппозиция есть минимальное условие существования грамматической категории, но грамматическая категория может иметь и более двух субкатегорий, связанных между собою оппозициями.

Переносное использование грамматической категории – явление исключительно частое, затрагивающее как морфологические, так и синтаксические явления. Оно заключается в том, что данная форма используется в функции другой формы, находящейся в одной парадигме с первой. Так же, как и при лексическом переносе, здесь может наблюдаться разная степень экспрессивности: грамматическая «метафора» может ясно ощущаться или же быть совсем стертой. Отмечаются три фактора переносного использования грамматических форм:

а) Прямой парадигматический перенос, при котором замена не связана с особенностями контекста. При таком переносе форма А оказывается не соответствующей той экстралингвистической реальности «б», для которой обычно используется форма Б. Поскольку действительность сильнее языковых форм, в форму А, обозначающую «б», привносится значение от формы Б, так что обе формы становятся синонимичными, и различие меж-

---

<sup>1</sup> Штелинг, Д.А. О неоднородности грамматических категорий // Вопросы языкознания. 1959. №1.

Бархударов, Л.С. О бинарности оппозиции и симметрии грамматических систем // Вопросы языкознания. 1966. №4.

ду ними принимает не семантический, но стилистический характер. Прямой парадигматический перенос имеет место, например, при употреблении времен в случае прямой транспозиции временного плана.

б) Синтагматически обусловленный перенос. В предложении «Он приедет завтра» идея будущего времени выражена дважды: в форме глагола и в обстоятельстве «завтра», что создает семантическое согласование между этими членами предложения. Однако выраженность отнесения действия к будущему времени с помощью наречия позволяет обозначить глагольное действие немаркированной формой настоящего времени, которая снимает временную отнесенность: «Он приезжает завтра». Взаимодействуя с обстоятельством, глагольная форма приобретает значение будущего времени.

в) Ситуационно обусловленный перенос. Этот тип переноса, близкий к первому, определяется использованием грамматической формы в условиях, противоречащих ее основному значению, в связи с чем изменяется значение и самой грамматической формы.

Грамматическая форма может утрачивать свое первоначальное содержание, приобретая чисто формальную функцию, которая заключается в придании определенной формы языковому знаку. Решающим фактором и здесь оказывается взаимодействие грамматического значения с семантикой слова (если речь идет о морфологических категориях), словосочетания и предложения (если речь идет о категориях синтаксических). При переходе грамматической формы от знаменательной (семантической) функции к асемантической, парадигматические факторы, влияющие на ее выбор, сменяются синтагматическими. Факты системы уступают место фактам нормы.

Можно различать следующие функции грамматических форм:

А. Первичная значимая (семантическая) функция – в оппозиции.

Б. Вторичные (производные) функции:

1. Значимые функции: а) функция субъективной нейтрализации; б) переносная функция (транспозиция).

2. Незначимые (асемантические) функции – при объективной нейтрализации: а) дистинктивная; б) недистинктивная, формальная.

Различие между указанными функциями грамматических явлений существенно для преподавания языка и овладения языком. Значимые (семантические) функции относятся к системе языка. Здесь возможен выбор, связанный с собственным значением грамматической формы. Незначимая (асемантическая) функция относится к норме языка. Выбор формы здесь невозможен, но если он и имеет место, как в случае дистинктивной функции, то независимо от собственного значения грамматической формы,

Семантические и асемантические функции грамматических форм нуждаются в различных объяснениях в дидактическом плане. В первом случае обучающийся должен знать, что выбор возможен, но с ним связано опре-

деленное различие в значениях. Ошибки, связанные с асемантическими функциями, невозможно объяснить, апеллируя к значениям самих форм. Их усвоение – проблема памяти. При изложении производных функций грамматических форм следует подчеркивать, какие факторы влияют на их формирование. Дифференциация функций важна и в плане языковой интерференции. В основных семантических оппозициях грамматические формы языков совпадают, но они различаются, и порой весьма существенно, в функции нейтрализации, в переносных и асемантических функциях. Функциональный подход к грамматическим явлениям, дифференциация их функций позволяют дать объяснение многим фактам грамматики.

#### 2.4.3. Роль естественных речевых ситуаций в формировании мотивации обучения устной иноязычной речи

Создание естественных речевых ситуаций при обучении устной иноязычной речи является одним из значимых вопросов методики обучения иностранным языкам. Проблемность данного вопроса можно объяснить, во-первых, полным несоответствием условий учебного процесса условиям, необходимым для возникновения естественного акта речи на иностранном языке; во-вторых, тем, что для разрешения данного вопроса еще недостаточно используются данные смежных наук, в частности, психологии.

Естественная речевая ситуация – это ситуация, в которой человек осуществляет акты речевой деятельности, и, следовательно, условия ее создания можно уяснить, если опираться на закономерности развития речевой деятельности. Однако при этом необходимо основываться на общих закономерностях человеческого поведения, так как речевая деятельность занимает в его структуре совершенно определенное место.

Термин «поведение» в психологии не имеет однозначного содержания. Под ним можно понимать и какую-то определенную деятельность индивида (например, учение, потребление, игру, труд и др.), и отдельные действия индивида (например, хождение, чтение и др.), и даже отдельные операции, входящие в состав данных действий. В психологии при определении специфических черт поведения принято исходить из субъекта поведения как конкретной целостности. С этой точки зрения поведением можно считать лишь такую деятельность субъекта, которая представляет собой не отдельные его действия или операции, а целостный акт, включающий в себя подобные действия и операции и обладающий определенной целенаправленностью. При этом целенаправленность актов поведения обуславливается, с одной стороны, потребностью субъекта, с другой – условиями, способными удовлетворить эту потребность. Целью актов поведения и является удовлетворение данной потребности субъекта.

Отдельные действия (операции) самостоятельной ценностью не обладают. Они приобретают значимость лишь, будучи включены в целостный

акт поведения, поскольку в составе данного акта поведения они служат достижению его цели. В подобном смысле одно и то же действие может быть включено в различные акты поведения и соответственно приобретать различную значимость. Например, человек совершает действие одевания для того, чтобы ему было тепло (т.е. чтобы удовлетворить свою потребность в тепле). Но он может одеваться и с целью удовлетворить свои эстетические потребности или социальную потребность, привлечь чье-либо внимание.

Таким образом, когда в субъекте актуализируется та или иная потребность, а среда содержит в себе условия для ее удовлетворения, в поведение субъекта включаются действия, которые в составе данного акта поведения могут привести к удовлетворению этой потребности. При этом субъект, как правило, владеет данным действием более и менее автоматизировано, т.е. оно дано ему как некое готовое к функционированию единство.

Однако, ни потребность, ни условия ее удовлетворения, ни готовые к функционированию возможности субъекта сами по себе (т.е. если их не представить преломленными в субъекте в виде определенного целостного состояния) неспособны объяснить осуществление акта поведения. Динамику акта поведения можно уяснить только в том случае, если ответить на вопрос, как упомянутые факторы объединяются в субъекте как в конкретной целостности.

На поставленный вопрос можно кратко ответить следующим образом: каждый раз, когда имеет место сочетание актуальной потребности с условиями, способными ее удовлетворить, в организме возникает определенное динамическое состояние, которое выражается в тенденции, готовности организма осуществлять акты поведения в соответствующем направлении. Это динамическое состояние готовности, называемое Л.И. Узнадзе установкой<sup>1</sup>, и объединяет в личности перечисленные выше факторы поведения и придает актам поведения целостный характер, именно оно лежит в основе включения соответствующих действий в данный акт поведения. Характерной чертой установки является то, что она представляет собой досознательное состояние, т.е. действия, необходимые для осуществления данного акта поведения, включаются в структуру поведения без участия сознания, если, конечно, в ходе развития поведения не появится какое-либо препятствие. Установочное поведение характеризуется именно такой беспрепятственностью развития, и именно в установочном плане поведения развивается автоматизированная деятельность человека. Существенное значение имеет также свойство установки, заключающееся в том, что, включая в акт поведения соответствующее ему действие, т.е. активизируя необходимые для данного поведения силы организма, она включает все ос-

---

<sup>1</sup> Узнадзе, Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

тальные его силы. Поведение как целенаправленная и целесообразная деятельность человека может осуществляться именно поэтому.

Рассмотрим понятие «ситуация»: Ситуация – это совокупность условий (внутренних и внешних), которые, актуализируя в человеке соответствующую установку, тем самым определяют включение в поведение необходимых для его развития действий.

Выясним место речевой деятельности в структуре поведения. Речевая деятельность имеет зависимый характер. Согласно высказыванию А.А. Леонтьева: «речевой деятельности, как таковой, не существует», «есть лишь система речевых действий, входящих в какую-то деятельность...»<sup>1</sup>.

Речевая деятельность как специфический человеческий вид деятельности включается в любой акт поведения человека, как только по мере его развития возникает необходимость в установлении коммуникации с другими людьми, членами группы людей. Тенденцию признать за речевой деятельностью самостоятельность можно объяснить, по-видимому, ее универсальным характером, т.е. тем, что, реализуя необходимость коммуникации между членами данной группы людей, она участвует во все видах поведения человека. Однако, именно ввиду своей универсальности речевая деятельность не обладает самостоятельностью. Она присутствует везде, но как независимая от другой, самостоятельной деятельности ее не существует. Она выполняет функцию обслуживания всей человеческой деятельности.

Придя к заключению, что речевая деятельность не является самостоятельной формой поведения, и, что она выполняет функцию обслуживания всего поведения человека, тем самым создается основа для определения ее структурных особенностей. В частности, становится ясным, что речевая деятельность представляет собой систему речевых действий. При этом речевое действие с точки зрения общей структуры поведения ничем не отличается от любого другого действия. Это означает, что, как и любое другое действие, речевое действие:

- а) не имеет собственной цели, но служит цели того акта поведения, в который оно включено;
- б) может, поэтому, обслуживать разные акты поведения;
- в) функционирует в структуре данного поведения автоматизировано.

Поведение человека может осуществляться, имея в своем составе речевые действия, но оно, разумеется, может осуществляться и, не имея их в своем составе. Речевой, исходя из этого, можно назвать ситуацию, обуславливающую включение речевых действий в состав поведения. Следовательно, какой-либо специфической речевой ситуации, существующей отдельно от конкретной ситуации поведения, в природе нет. Это та же конкретная ситуация поведения, которая в силу необходимости обуславливает включение в состав поведения речевых действий. Именно поэтому условия

---

<sup>1</sup> Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

ситуации, определяющие включение в поведение речевых действий, суть условия, определяющие актуализацию установки, которая лежит в основе данного поведения, т.е. потребность и обстоятельства среды, способные ее удовлетворить. Однако, поскольку действия, которые при этом включаются в поведение, это речевые действия, подразумевающие наличие субъекта, к которому акт речи обращен, то непременно компонент речевой ситуации нужно признать и слушающего. Именно этим речевая ситуация отличается от неречевой ситуации.

Слушающий в двуязычном коллективе говорящих обладает способностью репрезентировать для говорящего именно данный, а не другой язык. Эту способность в двуязычном коллективе говорящих слушающий, как известно, приобретает в первичных актах общения, на основе внешних признаков (внешность слушающего, страна, где имеет место акт общения, и пр.), а в случаях длительного общения двух субъектов – на основе конкретных условий многократных актов общения. Причем известно, что если язык общения для двух данных субъектов установлен, то второй язык, которым они владеют, практически теряет ценность средства общения, так как каждый раз, когда один из них выполняет роль слушающего, он актуализирует в другом (т.е. в говорящем) систему именно данного языка.

Следует подчеркнуть, что, когда у двуязычного субъекта актуализируется установка на тот или иной акт поведения, вместе с силами, необходимыми для осуществления данного акта поведения, при наличии в ситуации слушающего активизируется и одна из языковых систем. А это, если учесть свойства установки активизировать в организме какие-либо определенные силы, выключая одновременно все остальные, означает, что система другого языка у данного субъекта остается выключенной.

Для того, чтобы обучающийся осуществил в учебной обстановке естественный акт речи на иностранном языке, он должен стать участником такой ситуации. Он должен оказаться в ситуации, в которой акт речи на иностранном языке будет играть роль необходимого элемента его поведения, направленного на удовлетворение какой-либо его актуальной потребности.

Рассмотрим отличия естественной речевой ситуации от часто создаваемой в учебной обстановке искусственной речевой ситуации. Естественно-речевая ситуация – это ситуация, в которой обучающийся, осуществляя акты речи на иностранном языке, представляет собой субъект, в принципе, неучебного поведения, тогда как в искусственной учебной речевой ситуации эти акты речи служат выполнению учебной задачи. В искусственной речевой ситуации в обучающемся активизируется потребность, которая направляет его на учебную деятельность, и это находится в полном соответствии с учебной обстановкой, в которой эта ситуация создается. Специфика слушающего (в данном случае преподавателя) в данной ситуации заключается в том, что это уже не адресат речевого действия, который готов

принять содержащуюся в нем информацию. Иными словами, он уже не участник речевого общения, а, прежде всего человек, от которого обучающийся ждет оценки успешности осуществляемого им учебного речевого действия.

Естественная речевая ситуация – это ситуация, в которой обучающийся, осуществляя акты речевого общения, имеет целью удовлетворение какой-либо, в принципе неучебной потребности. Такое кардинальное ее отличие от искусственной определяет и то, что условия ее создания в учебной обстановке также кардинально отличаются от условий создания искусственной речевой ситуации. Исходя из этого, можно говорить об условиях, которые препятствуют созданию естественных речевых ситуаций и которые, наоборот, способствуют их созданию в учебной обстановке.

В естественной речевой ситуации обучающиеся должны осуществлять, в принципе неучебное поведение. К условиям, препятствующим созданию естественной речевой ситуации, прежде всего, следует отнести тот факт, что иностранный язык является учебным предметом. В связи с этим у обучающегося создается готовность относить свою деятельность, связанную с иностранным языком, к учебной. Именно поэтому обучающемуся бывает трудно переключиться с учебного поведения на неучебное, когда возникает естественная речевая ситуация. Для устранения данной трудности у обучающегося с самого начала учебного процесса необходимо выработать такой подход к иностранному языку, в основе которого лежит его практическая ценность, как средства общения. Для этого преподаватель должен максимально широко использовать иностранный язык как средство общения, т.е. он должен использовать его не только для передачи информации, связанной с учебным процессом, но и для передачи такой информации, которая непосредственно не связана с учебным процессом. В результате, иностранный язык для обучающегося будет связан с двумя сферами деятельности: со сферой чисто учебной деятельности и со сферой неучебной деятельности.

Еще одной чертой учебной обстановки, препятствующей созданию естественной речевой ситуации, можно признать тот неизбежный факт, что обучающийся и преподаватель (т.е. фактические участники общения на иностранном языке) в учебном процессе занимают вполне определенные места: преподаватель обучает, обучающийся научается. В связи с этим обучающийся вполне оправданно ожидает, что любое действие преподавателя направлено на то, чтобы научить его чему-либо. И когда преподаватель вдруг пытается завязать с ним непринужденную беседу, расхождения между ожидаемым и действительным вызывает в нем состояние некоторой неопределенности, которая в той или иной степени мешает ему также непринужденно принять участие в этой беседе. Для устранения данной трудности преподавателю необходимо в момент создания естественной речевой



ситуации избегать специфических аспектов своей профессиональной деятельности. К ним можно отнести нарочито-менторское исправление ошибок, повелительную интонацию, обычно побуждающую обучающегося к выполнению учебного акта и т.д. Наоборот, в этой ситуации преподаватель всеми средствами должен подчеркнуть, что в данный момент он отвлекается от акта обучения и что он предельно заинтересован темой беседы.

Можно выделить еще один фактор, препятствующий успешному созданию естественных речевых ситуаций. Это боязнь обучающегося допустить при осуществлении речевого акта на иностранном языке ошибки. Совершенно очевидно, что данная боязнь вполне обоснована, хотя разные индивиды подвержены ей в разной степени, и если преподаватель стремится создавать естественные речевые ситуации, он должен стараться нейтрализовать ее. Этого можно достичь разумным подходом самого преподавателя к факту допущения ошибки. Он должен основываться на том, что ошибка является нормальным явлением процесса обучения и не должна восприниматься преподавателем с повышенной эмоциональностью. Это при последовательном выполнении принципа воспитает конструктивное отношение к ошибкам и у обучающегося. На этом общем фоне преподаватель сможет нейтрализовать у студентов боязнь ошибок при разговоре на иностранном языке, если не будет исправлять ошибки в естественных речевых ситуациях, а в случае необходимости будет лишь, как бы невзначай, подавать правильную форму.

Таким образом, все, что в учебной обстановке может оказаться у обучающегося связанным с необходимостью выполнить учебную задачу, следует признать препятствием на пути создания естественной речевой ситуации; и, наоборот, чем больше преподавателю удастся отвлечь обучающего в данный момент от непосредственно учебного поведения, тем больше гарантирован успех в создании естественной речевой ситуации.

#### 2.4.4. Функциональная значимость частотного двуязычного терминологического словаря-минимума

В результате быстрого прогресса науки, техники и культуры возрастает дифференциация разновидностей каждого языка. Наиболее заметно и, прежде всего, она выражается в усиливающейся специализации отдельных подязыков, т.е. тех языковых подсистем, которые обслуживают различные функциональные сферы речевой деятельности.

Темпы функционально-стилевого расслоения в словарном составе языков побуждают лексикографию оперативно фиксировать динамику данного процесса. Такая регистрация может осуществляться путем постоянного лексикографического обследования современных текстов, по содержанию и форме относящихся к конкретным типовым реализации системы языка. Решать эту задачу в рамках двуязычной лексикографии можно путем со-

ставления либо «полных» отраслевых словарей, либо отраслевых словарей-минимумов. В первом случае требуются длительные (от 10 до 15 лет) исследования; во втором весь процесс составления словаря и его издания может занять не более пяти лет.

Своевременность появления таких словарей становится очевидной в условиях «информационного взрыва», когда переводчики и работники информационных служб оказываются не в состоянии оперативно перерабатывать поступающую в больших объемах иноязычную литературу.

Частотный двуязычный учебный словарь-минимум представляет собой учебный словарь, содержащий минимум (совокупность) необходимых для усвоения, в соответствии с целями обучения и требованиями программы, лексических единиц и словосочетаний, двух конфрнтируемых языков, отобранных из корпуса (массива) предметных текстов этих языков лингвостатистическими методами<sup>1</sup>.

Двуязычные словари-минимумы, составленные на базе данных статистического описания подъязыков, являются справочно-вспомогательным аппаратом и оказывают специалисту в конкретной области знания неоценимую услугу. Такие словари необходимы как методистам, работающим в области оптимизации процесса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, так и лингвистам при решении некоторых теоретических вопросов лингвистики.

Каждый естественный язык рассматривается как открытая система хранения и передачи информации. Система язык имеет логическое (неколичественное) построение. При порождении текста возможности системы языка ограничиваются нормами ее функционирования. К тому же в порождении текста участвует не только система, норма и узус языка, но и ситуация. Норма языка, отражаемая в тексте, обладает количественно-вероятностной природой. Вероятностно-статистическая структура конкретного текста проявляется в соотношении единиц заполнения (например, служебных слов) и ключевых элементов (например, терминов или общеупотребительных знаменательных слов). В ключевых словах заключен основной смысл текста. Статистическая структура текстов различных направлений подготовки неодинакова благодаря различиям в распределениях ключевых слов данных текстов. Что касается служебных и общеупотребительных слов, то их статистические распределения в общем однородны для всех текстов. Нормы языка и ситуации накладывают вероятностные ограничения, в результате чего речь приобретает элементы избыточности. В деловой речи (например, подъязыковых спецкоммуникаций) эта избыточность может достигать 95–96 %). Поэтому специалисту, желающему прочесть и понять иностранный текст по интересующей его тематике, достаточно овладеть запасом наиболее часто встречающихся общеупотребительных

---

<sup>1</sup> Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд, перераб. М.: Флинта: Наука, 2003.

тельных и служебных слов, а также терминологическим минимумом по своей профессиональной отрасли.

Авторы подобных частотных словарей дают в руки специалистов надежный справочный материал, необходимый для чтения и понимания иностранного текста по профессиональной отрасли. При этом осуществляется объективный отбор лексического материала с помощью лингвостатистических приемов.

Большинство авторов терминологических частотных словарей-минимумов определяют минимум путем выделения слов и словосочетаний, обладающих наибольшей употребительностью и предельной информативностью. Лингвостатистические единицы, имеющие наибольший информационно-статистический удельный вес, составляют «ядро языка» или так называемый «базовый язык», состоящий из отобранного грамматического материала и словарей минимумов.

Словари-минимумы по конкретному профессиональному профилю представляют собой лексикографические исследования, выполненные путем статистической обработки больших массивов текста на исходном языке и языке перевода. Экспериментально доказано, что при успешном решении указанной задачи с помощью данных словарей-минимумов читатель сможет понять в тексте 80 % полезной информации.

Одним из условий, обеспечивающих эффективность частотных словарей-минимумов, является правильная организация текстовой выборки. Структура выборочной совокупности текстов должна повторять структуру генеральной совокупности, на которую ориентирован данный частотный словарь минимум. Это означает, что данные частотного словаря могут быть надежными лишь относительно той генеральной совокупности, которая аналогична по содержанию и структуре выборочной совокупности, выборочному корпусу текстов. Объем выборочной совокупности текстов, подвергаемой статистической обработке, для каждого частотного словаря устанавливается по лингвостатистическим соображениям. Обычно он равен 200-400 тысяч словоупотреблений. На основе такой выборки и составлены рассматриваемые двуязычные частотные словари-минимумы.

Серия частотных словарей-минимумов включает частотный список слов и сочетаний. В частном списке входные вокабулы расположены по убыванию частот, начиная с наибольшей. Словарная статья состоит обычно из иноязычного слова, имеющего ранговый номер, буквенное обозначение грамматического класса и частоту употребления в обследованных текстах. Выходной (переводной) эквивалент не дается.

В алфавитно-частотном словаре словарная статья состоит из входной и выходной (переводной) частей. Если в частотном списке приводятся все слова, встретившиеся в обследованных текстах, то в алфавитно-частотной части частотных словарей-минимумов приводятся преимущественно от-

раслевые термины и частотные общенаучные термины. Общеупотребительная лексика в этот словарь не включается.

Подбор входных единиц для алфавитно-частотной части рассматриваемых словарей осуществляется из частотного списка этих же словарей методом статистического выделения терминов. Идея данного метода состоит в следующем: частотные списки различных подязыков сопоставляются с помощью различных приемов корреляционного анализа, в результате чего представляется возможным оценить числом «степень терминологичности» (специфичности) употребления той или иной лингвистической единицы или группы единиц в данном подязыке сравнительно с их употребительностью в другом подязыке (или подязыках). Полученные данные дополняются теми сведениями, которые добываются с помощью приемов семантического анализа частотного списка.

Таким образом, входные слова и словосочетания сопровождаются здесь наиболее вероятным для данного подязыка переводом или соответствующим эквивалентом, выбранным из аналогичного русского текста.

Выбор того или иного расположения однословных терминов и терминологических словосочетаний в частотных словарях-минимумах должен быть подчинен той задаче, которая ставится перед частотными словарями-минимумами. Если словарь предназначен для решения инженерно-лингвистических задач, то однословные термины и терминологические словосочетания лучше представлять отдельно. При ориентации авторов частотных словарей-минимумов на статистическую оптимизацию обучения, терминологические слова и словосочетания следует давать вместе.

В некоторых частотных словарях-минимумах содержится информация о количестве текстовых выборок, в которых встретились слова и словосочетания, в других двуязычных частотных словарях-минимумах эта важная для методики составления словарей-минимумов информация отсутствует.

В настоящее время лексикография располагает значительным количеством частотных двуязычных терминологических словарей-минимумов по различным отраслям деятельности, которые были изданы в различные периоды времени. Приведем некоторые из них:

«Частотный немецко-русский словарь-минимум по электронике» (1978) <sup>1</sup> составлен на основе статистического исследования текстов по электронике из журналов ГДР, ФРГ, Австрии и Швейцарии. Содержит свыше 3000 терминов, что обеспечивает в среднем около 90 % понимания терминов в текстах по электронике. Состоит из немецко-русского алфавитно-частотного словаря однословных терминов и терминологических словосочетаний и частотного словаря терминов, расположенных по убыванию частоты. Рассчитан на широкий круг научных и инженерно-технических работников, переводчиков, преподавателей, студентов граж-

---

<sup>1</sup> Частотный немецко-русский словарь-минимум по электронике. Изд-во: «Воениздат», 1978. 144 с.

данских и слушателей военных технических учебных заведений и специалистов, работающих в области автоматической обработки информации.

«Частотный англо-русский словарь-минимум по оптоэлектронике и лазерной технике» (2006 год)<sup>1</sup>, автор И.А. Щапова, содержит около 4500 терминов по оптоэлектронике, лазерной технике, волоконной оптике и оптическим методам обработки информации. В структуру словаря входят: частотный словарь однословных терминов, частотный словарь терминологических слов и словосочетаний.

«Частотный англо-русский военный словарь-минимум» (1974 год)<sup>2</sup> включает 5400 терминологических единиц и около 2900 однокомпонентных терминов, наиболее часто встречающихся при чтении и переводе военных материалов общевойскового профиля и штабных документов армии США. Обеспечивает понимание более 90 % встречающихся в тексте терминов.

«Частотный англо-русский словарь-минимум по судовождению» (1978 год)<sup>3</sup> является очередным из серии аналогичных двуязычных частотных словарей-минимумов по различным областям науки и техники, создаваемой группой «Статистика речи». Словарь включает более пяти тысяч простых и сложных терминов, наиболее употребительных в современных текстах по судовождению. Каждый английский термин снабжен русским переводом. С помощью словаря специалист, пассивно владеющий английским языком, может читать текст по судовождению любой трудности. Словарь рассчитан на аспирантов, студентов, курсантов, преподавателей высших учебных заведений ВМС и министерств морского и речного флота в качестве учебного пособия и словаря-минимума для перевода специальной литературы; он также может оказаться полезным для лингвистов – специалистов по лексикографии, автоматической обработке текста, лингвостатистике и других областей языкознания.

Следует отметить, что, как и любой традиционный словарь-минимум, частотный словарь-минимум имплицитно отражает парадокс вероятности и информации. В частотных словарях-минимумах традиционно представляются высокочастотные слова, а редкие лингвистические единицы, несущие большую потенциальную информацию, остаются не включенными в данные частотные минимумы.

Для преодоления парадокса вероятности и информации можно использовать компромиссный подход, сущность которого состоит в выявлении статистическим путем лексических единиц, располагая которыми можно

---

<sup>1</sup> Щапова И.А. Частотный англо-русский словарь-минимум по оптоэлектронике и лазерной технике. Изд-во: «Флинта», 2006. 288 с.

<sup>2</sup> Частотный англо-русский военный словарь-минимум. Изд-во: «Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР», 1974. 200 с.

<sup>3</sup> Частотный англо-русский словарь-минимум по судовождению [Текст]. Изд-во: «Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР», 1978. 190 с.

обеспечить понимание иностранного текста на уровне темы. Затем необходимо пополнить массив лексических единиц в ходе работы с иностранными текстами соответствующего подъязыка.

Таким образом, издание двуязычных частотных словарей-минимумов способствует развитию новой ветви лексикографии, имеющей прямой выход в методику систематизации терминологии подъязиков и инженерную лингвистику. В связи с этим представляется актуальным поставить вопрос о привлечении лексикографов, преподавателей иностранных языков, лексикологов и специалистов в области статистической и инженерной лингвистики к выработке оптимальных схем построения словарей.

## 2.5. Фактор стилистической дифференциации

**Фактор стилистической дифференциации** означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для различных стилей речи. При краткосрочном обучении основное внимание уделяется разговорному стилю и речевой деятельности в учебной и бытовых сферах общения. Выбор текстов определенной стилиевой направленности, объем и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. В работе с филологом принцип проявляется на занятиях по практической стилистике и при лингвострановедческом анализе текста. В отличие от краткосрочных курсов, где акцент делается на обязательных речевых средствах в рамках того или иного стиля, в работе с филологами основное внимание уделяется речевым средствам, соотносимым с ситуациями общения в рамках изученного стиля. Обучающиеся должны также уметь объяснять свой выбор, что отвечает задачам их профессиональной подготовки.

### 2.5.1. Возможности стилистической грамматики в контексте изучения иностранного языка

Усвоение студентами технического вуза определенного количества слов и основных грамматических правил иностранного языка не означает полного овладения языком, проникновения в его идиоматическую сущность. Для обучающегося останется часто непостижимой не только красота стиля языка, он не улавливает всего коммуникативного эффекта высказывания, который зависит, помимо значений слов, также от выбора и расположения грамматических форм.

Грамматические правила не помогут понять смыслового различия между предложениями «Die Ware wird gut verkauft» и «Die Ware verkauft sich gut». Они не объясняют, почему претеритальная нить рассказа неожиданно прерывается перфектом, почему писатель начинает одни главы с претери-

та, а другие с презенса, хотя действие относится во всех случаях к прошлому. Этому должна научить стилистическая грамматика, область еще недостаточно полно разработанная, особенно в отношении морфологии, Здесь встречаются грамматист и стилист, которые совместно исследуют не только что выражают грамматические формы, но и как они это выражают. Стилистическая окраска варьируется и определяется назначением текста, ситуацией высказывания и т.д.

Языковая коммуникация не ограничивается задачей простого сообщения, в нее входит задача передать это сообщение так, чтобы оно воздействовало на слушателя – на его разум, чувства, волю. Чем больше желание воздействовать, тем тщательнее производится отбор языковых средств, тем более экспрессивно сообщение. Происходит синтез коммуникативной функции с функцией выразительной и изобразительной. Коммуникативный эффект высказывания складывается из переплетения объективных и субъективных факторов. «Живая речь во всех своих проявлениях обнаруживает рассудочную сторону и эмоциональную сторону, представленные в очень различных пропорциях»<sup>1</sup>. Любое безыскусное высказывание разговорной речи может обладать большой экспрессией, которая создается и интонацией, и лексикой, и построением предложения, и морфологическими формами. Рассмотрим соотношение элементов объективного и субъективного в морфологических формах, их экспрессивные возможности.

Г.О. Винокур писал: «Одно и то же можно сказать или наблюдать по-разному. Содержание, мысль могут оставаться при этом вполне неизменными, но изменится тон и окраска самого изложения мысли, а это, как известно, существенно влияет на восприятие содержания и предопределяет разные формы реакции на услышанное или прочитанное. Следовательно, наряду с объективной структурой языкового знака, передающей идеи, в языке существует и своеобразное субъективное дополнение к этой структуре, причем важное заключается в том, что без подобного субъективного дополнения в реальной действительности язык вообще невозможен»<sup>2</sup>.

Если сопоставить слово и грамматическую форму, то соотношение объективного и субъективного в них различно.

В слове как единице словаря выделяется, прежде всего, предметно-логическое содержание, составляющее его объективную сторону. Кроме того, многие слова обладают эмоционально-экспрессивным содержанием, которое наслаивается на основной тон. Они уже вне контекста несут в себе свой эмоционально-оценочный заряд, который определяет их употребление в речи. На этом основана стилистическая дифференциация словаря.

---

<sup>1</sup> Балли, Ш. Французская стилистика. М., 1961. С. 23.

<sup>2</sup> Винокур, Г.О. О задачах истории языка. Ученые записки Московского городского пединститута, кафедра русск. яз. 1941. Вып. I.

Значение грамматической формы, подобно значению лексемы, не является чем-то монолитным и однородным. Сложность смысловой структуры формы определяется не только ее многозначностью, но и возможностью эмоционально-экспрессивных наслоений. Но эти наслоения грамматическая форма приобретает лишь в контексте. Вне речи нельзя квалифицировать одну форму как субъективную, эмоциональную, стилистически окрашенную, а другую как объективную, стилистически нейтральную. Нет такой грамматической оппозиции, члены которой были бы противопоставлены как эмоциональный/неэмоциональный или объективный/субъективный. «Стилистический ореол» грамматических форм возникает лишь в процессе их употребления, и лишь тогда можно говорить о двух элементах значения.

Весь объем значения формы, исключая ее эмоционально-экспрессивную окраску, считается денотативным значением. Это то, что объективно обозначает данная форма: отношение между предметами и явлениями реальной действительности (число, время, лицо), отношение говорящего к реальной действительности (модальность, определенность – неопределенность) или чисто языковые отношения между языковыми единицами (формы склонения прилагательных).

Различного рода субъективные значения формы – экспрессивность, интенсификация, образность (метафоричность), эмоциональный эффект – являются ее коннотативными значениями.

В плане парадигматическом (вне контекста) как член оппозиции форма имеет только денотативное значение. В плане синтагматическом (в речевой цепи) она может приобрести сверх денотативного значения еще коннотативные значения.

Этот термин является более общим, чем «субъективное значение» или «эмоционально-экспрессивное значение», он суммарен, охватывает всевозможные, не поддающиеся классификации, дополнительные «созначения», которые возникают в сознании говорящего в связи с употреблением формы, то «впечатление», которое форма производит.

Коннотация ничего не обозначает, не именуется, а переживается, воспринимается, чувствуется. Коннотативные значения трудно формулировать в точных терминах. Если при денотативном анализе требуется максимальная объективность и точность формулировок, то при коннотативном анализе формулировки могут носить более субъективный и неопределенный характер: здесь речь идет о субъективном восприятии, о впечатлениях, о стилистическом эффекте.

Коннотативные значения всегда вторичны по отношению к денотативным значениям: первые могут существовать без вторых, но вторые немыслимы без первых.



Несмотря на очевидность этого положения, в зарубежной лингвистике распространены субъективно-психологические определения грамматических форм.

В немецкой лингвистической литературе, особенно под влиянием школы Л. Вайсгербера, стало обычным характеризовать, например, датив как падеж личной заинтересованности, аккузатив как падеж, указывающий на порабощение человека, превращение его в вещь, инструмент, различие между перфектом и претеритом объяснять как различие между эмоциональной, субъективной формой (перфект) и формой, объективно констатирующей факт прошлого и т.п.<sup>1</sup>

Любая грамматическая форма может в контексте приобрести субъективное значение и соответствующее стилистическое звучание, а может и не приобретать его. От чего это зависит? Как оно создается? Оно может возникнуть разными путями.

Иногда как результат различных приемов сцепления грамматических форм. Так, временные формы могут сцепляться или по принципу однородности или по принципу контраста. Например: сочетание двух одинаковых временных форм от одного и того же глагола (обычно презенса или претерита) типа:

«Er kam und kam nicht. Er geht und geht nicht.» – обозначает не повторное действие, а интенсификацию длительности с оттенком нетерпеливого, томительного ожидания. Здесь выражено субъективное эмоциональное значение. Цепочка претеритальных форм создает впечатление плавности, последовательности, линейности событий. Цепочка перфектных форм вносит, наоборот, отрывистость, напряженность. Это можно объяснить тем, что перфект как двухчастная форма обрамляет предложение и создает большее поле напряжения, чем претерит. То, что стоит в конце, находится в вершине напряжения, обладает наибольшей впечатляющей силой<sup>2</sup>. Две части перфекта Э. Драч сравнивает с двумя полюсами гальванического элемента, между которыми пробегает ток, затрагивая на своем пути все промежуточные объекты. Поэтому организации предложения с перфектом создаст внутреннюю целостность и законченность, каждое предложение приобретает большую весомость.

Такое же впечатление отрывистости и значительности каждого предложения возникает от цепочки плюсквамперфекта.

Еще больший эффект вызывает прием сцепления разных форм, например, когда цепочка претерита разрывается формой перфекта.

---

<sup>1</sup> Weisgerber, L. Der Mensch im Akkusativ. Wirkendes Wort. Jd. 8, H. 4, 1957/58.  
Weber, H. Das Tempussystem des Deutschen und des Französischen. Bern, 1954.  
Kluge, W. Perfekt und Präteritum im Neuhochdeutschen. Westf., 1961.  
Winkler, E. Grundlegung der Stilistik. Bielefeld und Leipzig, 1929.

<sup>2</sup> Drach, E. Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Frankfurt am Main, 1939.

Boost, K. Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes. Berlin, 1955.

Другой путь создания субъективного значения формы заключается в эффекте контрастности между основным парадигматическим значением формы и ее синтагматическим значением, приобретенным в результате перенесения формы в необычные для нее условия употребления.

Рассмотрим конкретные примеры.

Основное или парадигматическое значение формы презенс – обозначение действия, совпадающего с моментом речи. Это значение проявляется в минимальном для формы контексте: «Er wartet auf den Zug» или в типичном для формы контексте, включающем еще лексические показатели настоящего времени: «Er wartet jetzt auf den Zug».

Объективно форма презенс обозначает уже прошедшее время, доказательством служит возможность замены ее формой претерит без изменения содержания высказывания. Но благодаря тому, что основное значение не исчезает из сознания говорящего, а как бы подспудно присутствует, создается особый коммуникативный эффект субъективного видения, метафоричности. Прошлое представляется длящимся в момент речи, оно видится как на экране или на сцене, смена действий подобна смене кадров. Отсюда стилистический эффект живости, динамичности, быстрого темпа действия. Автор и вместе с ним читатель становятся очевидцами событий. Форма изменила свое денотативное значение и получила субъективный оттенок (коннотативное значение).

Та же форма презенс может выступать и в третьем денотативном значении – она может относиться к объективному будущему. Тогда она вызывает иной субъективный эффект «доподлинности, несомненности, осязаемости» (А.М. Пешковский).

Он построен также на противоречии между основным значением презенса и его синтагматическим значением в результате перенесения (транспозиции) презенса в речевые условия футурума.

Одна форма может иметь разные денотативные (объективные) значения, из которых одно является основным и соответственно разные субъективные оттенки (коннотативные значения). При этом может происходить сближение разных форм, передающих объективно те же отношения. Например, футуральный презенс сближается с формой футурум, повествовательный (или исторический) презенс – с формой претерит. Для футурума значение будущего – основное значение, для презенса – это лишь синтагматическое значение; для претерита прошедшее – основное значение, для презенса – синтагматическое. Одна форма в своем основном значении сближается с другой в ее синтагматическом значении. Но в плане коннотативном такого сближения не происходит, по своим дополнительным субъективным значениям формы нетождественны. Если считать их контекстуальными грамматическими синонимами, то потребуется определить их следующим образом: грамматические синонимы в морфологии – это раз-

ные формы, сближающиеся по своему денотативному значению и расходящиеся по своему коннотативному значению.

Поэтому далеко не безразличен выбор синонимичных форм. Он определяется различными причинами, из которых следует остановиться на одной – главной в зависимости от угла зрения говорящего, от того, как он хочет представить факт действительности, как он «изображает» действительность.

Предвосхищение событий лежит в основе:

- а) выбора синонимичных форм для выражения приказа;
- б) выбора между инфинитивом и причастием II;

К «закону изменчивого угла зрения» можно отнести и стремление к имплицитному или эксплицитному способу выражения. Выбор формы определяется желанием говорящего интенсифицировать или не интенсифицировать какое-либо грамматическое значение, акцентировать его с помощью и лексических, и грамматических средств или выразить его лишь лексическим путем.

Часто говорящему представляется свободная возможность выразить или не выразить грамматически завершенность действия, а также значение предшествования – чаще всего во временных предложениях. В данном случае существует 4 возможности:

1. Грамматически не выражены ни предшествование, ни завершенность: *Noch ehe er eintrat, erkannte ich ihn an seiner Stimme.*

2. Грамматически выражено только предшествование: *Noch ehe er eintrat, hatte ich ihn erkannt.*

3. Грамматически выражена только завершенность: *Noch ehe er eingetreten war, erkannte ich ihn.*

4. Грамматически выражены оба значения: *Noch ehe er eingetreten war, hatte ich ihn erkannt<sup>1</sup>.*

Смена угла зрения – богатейший источник выразительных возможностей. На нем основан один из самых эффектных стилистических приемов – изменение временной перспективы и сюжетной линии повествования. В художественном произведении субъективные плоскости повествования часто многообразно пересекаются. О смене различных планов или линий повествования сигнализирует смена временных форм: презенс и претерит, претерит и перфект.

Чередование претерита и презенса может иметь различные выразительные возможности. Претерит представляет реальный объективный план повествования, которому противопоставляются различные субъективные планы в презенсе, например:

- а) иллюзорный план сновидений;

---

<sup>1</sup> Wilmanns, W. Deutsche Grammatik [Text] / W. Wilmanns. 3 Abt., H. I. S. 195.

- б) план вымысла, фантазии;
- в) план мыслей, переживаний, ощущений;

Переход от претерита к презенсу сигнализирует о смене «авторских ликов», о преломлении действительности в разных сознаниях: угол зрения автора – претерит, угол зрения одного из персонажей – презенс.

И, наконец, чередование презенса и претерита может служить особым стилистическим средством, помогающим расчленивать единую ткань повествования на отрезки, единые по времени, но несовместимые друг с другом по ситуации. Автор переносит читателя из одного окружения в другое, от одного действующего лица к другому.

Смена претерит – перфект служит той же цели: она указывает на пересечение субъектных плоскостей повествования, «излом сюжетного времени». Претерит повествует о событиях в прошлом, перфект врывается в ткань повествования. Две линии: линия повествования и авторская ремарка. Два временных плана: абсолютное прошлое и ретроспективное прошлое (с позиции настоящего). Два авторских лица: автор-рассказчик и автор-комментатор.

Коммуникативный эффект перфекта основывается, помимо его способности к рамочному оформлению предложения, и на том, что в его основное значение входит признак «контактность с моментом речи», который придает ему во всех случаях употребления оттенок актуальности, значительности, оценки с позиции настоящего.

Во многих случаях можно произвести выбор между плюсквамперфектом и претеритом. Но этот выбор не безразличен, он сопряжен с различным коммуникативным эффектом обеих форм. Плюсквамперфект создает ступенчатую или зигзагообразную линию повествования, в то время как претерит передает ход событий плавно и последовательно. Претерит представляет все факты (действия) как равноценные, все действия равномерно распределены во времени, плюсквамперфект создает впечатление глубинности; за ним следует смысловая пауза. На этом эффекте строится его стилистическое использование. В цепочке событий плюсквамперфект может вычленивать начальное звено, срединное звено, конечное звено.

Вычленение начального звена дает возможность в виде итога передать какие-то предшествующие события. Такой прием встречается в началах глав, абзацев, предложений с несколькими сказуемыми. Вычленение срединного звена дает возможность прервать последовательное течение повествования и показать поворотный пункт, особо важный момент.

Вычленение конечного звена дает возможность показать неожиданное и быстрое окончание действия или подвести итог. Оно возможно лишь с глаголами предельного аспекта. Такой прием встречается или в предложениях с однородными членами-сказуемыми, или о конце абзаца, главы.

Благодаря своему эффекту перерыва непрерывности плюсквамперфект служит для выделения двух параллельных и разобщенных действий. Он подчеркивает их разобщенность.

Этот стилистический эффект плюсквамперфекта основан на его основном значении – выражении действия прошлого, предшествующего другому, и законченного. При перенесении формы в такое окружение, где предшествование неактуально (срединное звено) или даже исключается (конечное звено), а прошедшее ясно из контекста, весь смысловой вес формы сосредоточивается на значении законченности, что еще подкрепляется предельным аспектом глагола.

Таким образом, на коннотативном уровне плюсквамперфект оказывается формой, насыщенной субъективными оттенками, со сложным коммуникативным эффектом в отличие от претерита – формы с более простым смысловым построением. Поэтому для безыскусного и примитивного стиля повествования характерна претеритальная форма изложения. Плюсквамперфект употребляется лишь в самых необходимых случаях.

Таким образом, на основе вышеописанных приемов реализуются выразительные возможности некоторых морфологических форм и сама «механика» их коммуникативного эффекта. Коммуникативный эффект основан на соотношении объективного и субъективного (точнее, денотации и коннотации) в содержании формы. Проявляется это соотношение лишь при функционировании форм в речи, что еще раз доказывает необходимость «синтаксической морфологии». В разнообразных речевых условиях может происходить сближение грамматических норм на основе их общего денотативного (объективного) значения при сохранении эмоционально-экспрессивных различий (коннотативных). Изучение этих различий составляет задачу грамматической стилистики – высшей ступени овладения языком.

### 2.5.2. Особенности перевода иноязычной научно-технической литературы с точки зрения грамматической стилистики

До настоящего времени не сформулированы однозначные требования к хорошему переводу и поэтому качественный перевод понимается по-разному. Никто из преподавателей вузов не станет требовать дословного перевода. Все согласны с тем, что дословный перевод приводит к бессмыслице, что при переводе следует учитывать контекст, что для идиоматических оборотов нужно находить соответствующие русские идиомы. Большинство следит за правильностью перевода фразеологических сочетаний. Преподаватели обращают внимание обучающихся на то, что порядок слов подчиняется различным нормам в разных языках, и требуют его изменения при переводе. Но в остальном многие либо, в лучшем случае, допускают свободный перевод, интуитивно полагаясь на свой опыт и чувство языка,

либо, что бывает гораздо чаще, формально руководствуются грамматическими правилами, то есть требуют в переводе сохранения грамматической конструкции подлинника, предлагая делать замену только в том случае, если соответствующей конструкции в русском языке не существует. Так, например, обороты «именительный падеж с инфинитивом» и «винительный падеж с инфинитивом» или абсолютную причастную конструкцию заменяют в переводе сложноподчиненными предложениями, но в случае, если соответствующий оборот существует в родном языке, преподаватель настойчиво требует его сохранения, не считаясь с тем, подходит ли он в данном случае стилистически.

Таким образом, в русском переводе сохраняются длинные немецкие периоды, сохраняются назойливо повторяющиеся пассивные формы или модальные глаголы, сохраняется множественное число у таких имен существительных, которые по-русски употребляются только в единственном числе; постоянно повторяется частица «бы», малоупотребительная в современной русской научно-технической литературе. Обученный таким образом студент старается, например, показать, что он распознал в тексте конъюнктив и сигнализирует об этом, искажая русский язык. В результате получается малопонятный, неудобочитаемый перевод.

О вредном влиянии плохого стиля переводной литературы на состояние литературного и научного языка в целом писал еще М.В. Ломоносов, уделявший особое внимание созданию русского научного языка<sup>1</sup>. И сейчас, через 200 лет после М.В. Ломоносова, раздаются жалобы на то, что переводные книги отличаются уродством стиля.

Причины подобного искажения русского языка заключаются, во-первых, в формальном подходе к переводу и, во-вторых, в переоценке значения стиля, в недостаточном знакомстве с вопросами стилистики.

Стиль языка – это известная организация языка, которая определяется целью высказывания и может быть направлена на облегчение понимания и запоминания (научная проза), на то, чтобы воздействовать на воображение и возбудить определенные эмоциональные переживания (художественная речь), на то, чтобы воздействовать на волю (ораторская речь).

Точность стиля, стремление избегать ненужных рассуждений, отвлекающих внимание читателя, является, несомненно, положительным фактором. Такая точность помогает не только лучшему восприятию и усвоению, но и дальнейшему развитию мысли, и поэтому должна культивироваться как в оригинальных работах, так и в переводе.

Стилистика является наукой о практическом применении возможностей языка в зависимости от характера и назначения высказывания.

---

<sup>1</sup> Ломоносов М.В. О нынешнем состоянии словесных наук в России. Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952.

С точки зрения изучаемого материала практическую стилистику можно подразделить на фонетическую, словарную и грамматическую. Для перевода научно-технической литературы ведущее значение имеет грамматическая стилистика. Рассмотрим подробнее ее характерные особенности.

Под грамматической стилистикой понимают изучение синонимии и многозначности грамматических форм и средств и их использование с целью произвести на читателя или слушателя то или иное впечатление или воздействие. Одна и та же мысль может быть выражена различными способами не только в отношении выбора слов, но и в отношении употребления грамматических форм. Синонимия возможна между различными частями речи, между различными глагольными формами, между различными формами в пределах одной части речи и между различными синтаксическими оборотами. Другими словами, грамматическая стилистика отнюдь не ограничивается сферой синтаксиса. Стиль зависит не только от порядка слов; в стилистических целях используются и такие средства, как употребление времен, наклонений, лица и т.д. С другой стороны, одна и та же грамматическая форма может быть использована для передачи разных оттенков значения. Сравнительное изучение употребления грамматических форм для выражения различных оттенков значения в двух языках очень важно для практической стилистики перевода.

Рассмотрим наиболее характерные примеры, в частности синонимику наклонений.

Предположим, что в инструкции по работе с каким-либо типом оборудования мы встречаем предложение: Put the control knob into the off-position.

Это предложение можно перевести различными способами:

- 1) Поставьте ручку управления в положение «Выключено».
- 2) Поставить ручку управления в положение «Выключено».
- 3) Ручку управления следует поставить в положение «Выключено».
- 4) Ручка управления должна быть поставлена в положение «Выключено».
- 5) Ручка управления ставится в положение «Выключено».

С точки зрения грамматики все эти предложения одинаково правильны. На первый взгляд может показаться, что надо выбрать первый вариант, так как он в грамматическом отношении полностью соответствует подлиннику, сохраняя повелительное наклонение. Однако такой подход был бы формальным. В русском языке повелительное наклонение имеет ярко выраженный эмоциональный оттенок, а русскому техническому стилю эмоциональность не свойственна. Таким образом, именно этот вариант является наименее желательным. Неопределенная форма глагола для выражения волеизъявления имеет в русском языке резко подчеркнутый характер при-

каза. Поэтому второй вариант также нежелателен. Стилистически подходящими вариантами являются третий, четвертый и пятый<sup>1</sup>.

Возможность выражения волеизъявления далеко не исчерпывается указанными пятью вариантами. Можно, например, сказать: «Встаньте! Встанем! Встать! (Смягчается добавлением «будьте любезны, будьте добры»). Надо встать! Вы встанете! Вы бы встали! Не встанете ли вы!» и т.д.

В приведенных примерах одно и то же желание говорящего выражается с изменением времени, лица, наклонения и формы, а именно: формой второго лица повелительного наклонения, формой первого лица повелительного наклонения, неопределенной формой глагола, вторым лицом множественного числа будущего времени, модальным глаголом с неопределенной формой глагола, сослагательным наклонением, вопросительно-отрицательной формой будущего времени.

Каждый из вариантов имеет особый стилистический оттенок, и невозможно представить себе случай, когда все они будут одинаково уместны. При этом на разных языках в одних и тех же условиях могут оказаться стилистически уместными разные варианты, как видно из приведенного выше примера на английском языке. Один и тот же стилистический эффект может создаваться разными средствами, и, наоборот, одинаковые средства могут давать разный эффект.

Другой пример: и в русском, и во многих иностранных языках форма будущего времени часто используется для передачи модальных оттенков. Например: «Вы будете студент Иванов?»

Однако такое употребление формы будущего времени в русском языке ограничивается устной речью и в научно-технической литературе совершенно неуместно. В английском языке, напротив, в технических статьях описательного и теоретического характера во многих случаях следующей по частотности формой после Present Indefinite является форма Future Indefinite, которая оставляет далеко позади все остальные времена. Эта глагольная форма выражает в большинстве случаев не действие, которое произойдет в какой-то момент в будущем, а употребляется с модальным оттенком для выражения настоящего времени (в условных предложениях, для выражения желательности или возможности и т.д.).

Приведем несколько примеров подобного употребления сочетания Shall и Will с инфинитивом, взятых из английской технической литературы:

As a first step we shall write down some examples... – «Прежде всего приведем несколько примеров...».

Many triodes will generate these oscillations, provided ... – «Многие триоды могут генерировать такие колебания, при условии...».

---

<sup>1</sup> Арнольд, И.В. К вопросу о переводе технической литературы // Иностранные языки в высшей школе. М., 1952. №1.



The first chapter on wave study will be devoted to the ideas of wave propagation in unbounded media. – «Первая глава по теории волн посвящена распространению волн в неограниченной среде».

Still more complicated coupling arrangements will give further improvement in performance but are never used because of the problems involved in tuning. – «Более сложные устройства связи могли бы дать дальнейшее улучшение характеристики, но они никогда не применяются из-за усложнения настройки».

В курсе школьной грамматики модальный характер этой формы не выделяют; указывают только, что иногда эта форма означает повторность действия. Однако такое употребление встречается преимущественно в разговорной речи. При переводе указанных примеров во втором и третьем случае будущее время возможно, но нежелательно в стилистическом отношении. В последнем примере употребление будущего времени в переводе привело бы к полной бессмыслице.

Рассмотренные случаи относились к синонимике времен и наклонений. К этой же группе следует отнести синонимiku изъявительного и сослагательного наклонений, иллюстрируемую различными случаями употребления *should* и *would*.

Синонимика времен в пределах одного наклонения хорошо известна. Для большей естественности и оживленности повествования вместо «завтра я уеду» говорят: «завтра я уезжаю» и вместо «шла я вчера по набережной» – «иду я вчера по набережной».

Значение пассива как формы, часто встречающейся в английской технической литературе, вполне осознано, и пассиву уделяется то внимание, которого он заслуживает. Однако опыт показывает, что далеко не все преподаватели знают, насколько богат русский язык средствами для передачи того смыслового оттенка, который в английском языке дает сочетание глагола *to be* с причастием прошедшего времени.

Страдательный залог применяется в русском языке реже, чем в английском. Но это же содержание можно выразить другими средствами.

Например: *This question was not dealt with at the conference.*

1. Этот вопрос на конференции не рассматривался.
2. Этот вопрос на конференции рассмотрен не был.
3. Этот вопрос на конференции не рассматривали.
4. Этот вопрос конференция не рассматривала.
5. Это – вопрос, конференцией не рассмотренный.

Популярными формами для перевода являются формы на «-ся» и сочетание глагола «быть» с причастием. Но формы на «-ся» имеют в русском языке кроме четырех пассивных еще одиннадцать значений. Часто основной причиной для употребления пассива в языках с твердым порядком слов является стилистическая необходимость поставить то или иное слово

на первое место, поэтому его употребляют как подлежащее пассивной конструкции. При переводе часто бывает целесообразно, сохранив порядок слов оригинала, заменить пассивную конструкцию активной.

С точки зрения русского языка наиболее приемлемым является третий вариант, то есть неопределенно-личный оборот. Активная конструкция является, таким образом, синонимом пассивной.

Перечисленными пятью способами все возможные варианты перевода пассивной конструкции далеко не исчерпываются. Иногда необходимо пользоваться лексической синонимикой типа *to be given – to receive* – «получить» или синонимикой синтаксической, в частности тем, что определение к подлежащему может быть синонимично с именной частью составного сказуемого, например:

*A radial engine is used. – The engine used is a radial.*

*An entirely new method is suggested. – The method suggested is entirely new.*

Конечно, далеко не любая пассивная конструкция может быть переведена всеми перечисленными способами; в одном случае подойдут одни способы, в другом – другие. Обучающийся имеет в этом отношении право выбора. И, если в переводе не перепутан субъект и объект действия, преподавателю нет необходимости напоминать обучающемуся, что в оригинале была пассивная конструкция, а в переводе она отсутствует.

При переводе пассивной конструкции перекрещиваются линии синтаксической и морфологической синонимии. Пассив дает также возможность наблюдать синонимику личных предложений и предложением с устранением действующего лица. Этот вид синонимии имеет существенное значение для перевода технической литературы с английского языка на русский и поэтому заслуживает того, чтобы на нем остановиться несколько подробнее.

Из двух равнозначных конструкций: *Such a line cannot be set up in practice.* – «Такая линия не может быть осуществлена в практике» и *It is impossible to set up such a line in practice.* – «Осуществить такую линию практически невозможно» – для английского языка стилистически более приемлема первая, то есть личная, а для русского – вторая, при которой действующее лицо устранено. Эта тенденция к устранению действующего лица не означает непременно замены личного предложения безличным. Это скорее тенденция к обобщению, к изложению суждения в более общем виде – тенденция положительная и выгодно отличающая русский технический стиль от англо-американского.

Конкретные ее проявления заключаются в следующем. Формы, связанные с личным общением неупотребительны: формы первого и второго лица единственного числа в технической литературе ни в том, ни в другом языке не встречаются вообще. Употребление форм первого лица множест-

венного числа в статьях и докладах, написанных одним лицом, производит несколько неестественное впечатление. Поэтому вместо «мы рассмотрели следующие случаи применения» предпочитают говорить «были рассмотрены следующие случаи применения». Конечно, встречается и выражение «мы рассмотрели», но есть тенденция к его вытеснению. В этом нетрудно убедиться, если сопоставить хороший русский перевод какой-либо английской книги с подлинником и обратить внимание на случаи грамматического расхождения. Преобладание расхождений такого вида бросается в глаза.

Тенденция к устранению лица может проявляться с разной степенью интенсивности. В языке существуют как бы ступени ее проявления; при переводе на русский язык всегда целесообразно продвинуться на одну ступень дальше. В английском предложении – *The thing we generally want to know about a composite line is its resistance* – употребление формы первого лица множественного числа ничего к содержанию предложения не добавляет, это – просто риторическое украшение. Русский язык отбрасывает его; перевести это предложение лучше всего так: «В сложных линиях основной вопрос заключается в определении выходного сопротивления». В предложении есть подлежащее, но автор и читатель в предложении не фигурируют.

Следующей ступенью является переход к неопределенно-личному обороту. Например:

*We generally wish to design the line so as...* – «Всегда стремятся провести линию так...».

Ярче всего проявляется это различие между английским и русским стилем в тех случаях, когда личная форма модального глагола при переводе на русский язык заменяется словами «можно», «нужно» и т.д. (синонимика между разными частями речи).

Глагол может, например, заменяться наречием или модальным глаголом: *The external line seemed to produce no effect upon the frequency.* – «Внешняя линия, по-видимому, никакого влияния на частоту не имеет».

При выборе из числа возможных грамматических синонимов стилистически наиболее подходящего варианта приходится иметь в виду, что одни грамматические формы более свойственны литературному языку, другие – устной речи, третьи – нейтральны. Различия между письменной и устной речью существует в любом языке. Однако необходимо помнить, что формы, употребительные в одном языке только в устной речи, в другом могут оказаться одинаково применимыми и в устной речи, и в письменном языке.

Так, например, русскому обобщенному употреблению второго лица единственного числа типа «поспешешь – людей насмешешь» или «на всех не угодишь», которое имеет хождение только в разговорном языке, в английском соответствует оборот с неопределенным местоимением *one*: *One*

cannot please everyone, который употребляется не только в разговорном языке, но и в научной прозе: One is inclined to assume that the above method will result in an improvement of overall characteristics.

Такое предложение нельзя перевести «склоняешься к мысли, что вышеописанный метод даст в результате общее улучшение характеристик».

Такой перевод правилен только формально. Для того, чтобы не нарушить технический стиль, лучше перевести «можно предположить, что ...» и т.д.

One may see that the above formula is no longer true. – «Можно видеть, что ...» и т.д.

В качестве другого примера расхождения сфер употребления синонимических конструкций можно привести употребление инверсии в условных предложениях в разговорной речи. Можно, например, сказать:

«Приди он ко мне пораньше утром, он застал бы меня дома».

Но нельзя сказать:

«Попади магнитный поток одного прибора в магнитный поток другого, и он повлияет на точность результатов».

Не считаясь с этим, преподаватели часто пытаются объяснять и иллюстрировать грамматические формы, свойственные только научно-техническому тексту, на бытовой лексике. В качестве примеров приводятся такие, например, словосочетания и предложения:

Das zu lesende Buch.

I shall come here provided I have time.

Подобные примеры даются с самыми лучшими намерениями: преподаватель полагает, что таким образом он выдерживает один из основных принципов методики – принцип перехода от легкого к трудному, от известного к неизвестному. В действительности, обучающиеся получают форму, оторванную от естественного языкового окружения и потому незапоминающуюся.

Обратное явление, то есть перенос в техническую и научную литературу стилистических норм разговорной речи, искажает русский язык перевода. Источником этого переноса могут быть не только нормы речи, привычные для переводчика, не являющегося специалистом в данной области техники, но и некритическое сохранение форм подлинника.

### 2.5.3. Формирование мотивации изучения иностранного языка на основе использования общетехнических и профильных текстов

В настоящее время одним из основных критериев, определяющих направленность учебного процесса, является возможность применять знания и умения в непосредственной практической деятельности.

Для большинства выпускников технических вузов применение иностранных языков в практической деятельности связано, главным образом, с их направлением подготовки. Поэтому необходимым результатом изуче-

ния иностранного языка в неязыковом вузе должен явиться высокий уровень умений именно в этой области.

В качестве начальных образцов научно-технического языка, как правило, используются так называемые общетехнические тексты научно-популярного содержания.

Работа с текстами такого рода помогает студентам приобрести определенный минимум общетехнической лексики. Однако, для того, чтобы научиться понимать литературу по направлению подготовки, необходимо, помимо общетехнической лексики, усвоить определенное количество терминов данной отрасли знаний. Специфика текста по каждой конкретной отрасли заключается, в основном, в ее терминологии: термины обозначают те явления материального мира, с которыми связано данное направление подготовки. Работа же с общетехническими текстами носит односторонний характер: помогает осваивать общенаучную лексику, но имеет меньшее значение для накопления запаса специальной терминологии. Между тем, запас терминов, необходимый для того, чтобы читать литературу по направлению подготовки, количественно должен быть равным необходимому для этой цели запасу общетехнических слов.

Академик Л.В. Щерба<sup>1</sup> высказывал мнение, что усвоение терминологии не связано с трудностями. Автор полагает, что терминология не представляет для студентов никакой трудности вследствие ее немногочисленности, частой повторяемости и зачастую принадлежности к разряду так называемых интернациональных слов. Данную точку зрения разделяют Э.Я. Баг, В.В. Вахмистров, Н.А. Нечаева, Э.С. Яралова.

Действительно, среди терминов любого направления подготовки существует определенное количество слов, представляющих собой заимствования из латинского и греческого языков, а также построенных из латинских и греческих элементов, т.е. международных терминов. Кроме того, термины обозначают понятия из близкой специалистам отрасли. Большинству терминов присуща однозначность. Объем значений терминов в разных языках, как правило, совпадает. Благодаря этим свойствам термины усваиваются быстрее и легче, чем общенаучная лексика. Однако, это не означает, что усвоение терминов может произойти «само собой» и не требует затраты усилий и времени и что в отношении терминов можно отказаться от принципа постепенного и планомерного введения и закрепления.

Прежде всего, с положением о легкости запоминания терминов вследствие отнесенности большего их числа к международным словам, можно согласиться лишь частично.

Хотя наличие терминов этого рода свойственно всем отраслям знаний, число их в терминологических системах разных отраслей неодинаково: особенно много их в химии и медицине, оперирующих латинскими наиме-

---

<sup>1</sup> Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

нованиями. В других отраслях, в частности, в отраслях, связанных с сельским хозяйством, в горном деле и др., количество интернационализмов не столь велико, и рассчитывать на них как на фактор, в значительной мере облегчающих их усвоение, не приходится.

Анализ терминологических систем ряда направлений подготовки с точки зрения наличия в них иноязычных заимствований позволил автору работы «Вопросы перевода английской технической литературы» Э.Ф. Скороходько прийти к выводу, что «международные термины, хотя ... и составляют довольно значительную группу, все же растворяются в общей массе национальных, а также заимствованных (но не международных!) терминов»<sup>1</sup>.

Это положение, а также то, что понимание и правильное произношение некоторого числа международных терминов не даются сами собой, а требуют затраты определенных усилий, опровергают точку зрения, что терминология не представляет для студентов никакой трудности вследствие того, что определенная часть терминов принадлежит к разряду международных слов.

Второй причиной легкости овладения терминологией принято, как было отмечено выше, считать ее малочисленность. Подобная точка зрения высказывается, например, Т.С. Киссии: «... не она (терминология) является камнем преткновения при чтении и переводе научно-технической литературы. В литературе по специальности (иногда довольно узкой) имеется очень ограниченный круг терминов, присущих данной специальности, которые имеют большую повторяемость...»<sup>2</sup>.

С положением о малом числе терминов в применении к каждому отдельному направлению подготовки в целом и легкости вследствие этого овладения терминологической системой нельзя согласиться. Оно верно лишь для масштабов отдельного, оформленного смысловым единством сообщения, будь то статья из справочника, глава (раздел) в монографии или статья из периодического издания. Малое число терминов (пять – семь процентов от всего лексического состава) в пределах одного сообщения объясняется тематической ограниченностью и узостью передаваемой в нем информации. В целях сохранения смыслового единства круг вопросов, охватываемый каждым отдельно взятым сообщением, как правило, невелик. Следствием тематической ограниченности отдельно взятого сообщения является и малое число содержащихся в нем терминов. В масштабах же любой, взятой в целом отрасли или даже в пределах одного из ее разделов число таких понятий чрезвычайно велико. Соответственно широк и многочислен и круг их обозначений – терминов.

---

<sup>1</sup> Скороходько Э.Ф. Вопросы перевода английской технической литературы. Изд-во Киевского университета, 1963. С.71.

<sup>2</sup> Киссии Т.С. Словарный минимум для студентов технических вузов// Иностранные языки в школе. 1952. №1. С.78.

По данным, приведенным в одном из немецких журналов, химических терминов в настоящее время насчитывается около 2 миллионов. О большом числе терминов в технических науках свидетельствует тот факт, что современный самолет со своим оборудованием насчитывает около 200000 деталей, название каждой из которых является отдельным термином.

Таким образом, несостоятельность утверждений о малом числе терминов в литературе по какому-либо конкретному направлению подготовки и легкости овладения терминологической системой в целом очевидна.

Невозможность овладеть за время учебного периода всей этой массой слов также очевидна. Однако задача усвоить минимум, достаточный для умения ориентироваться в сообщениях по направлению подготовки, близка к реальности. Минимум этот, как правило, составляет около 1000 лексических единиц.

Малое число терминов в каждом отдельно взятом сообщении при общем числе их для направления подготовки в целом является фактом скорее затрудняющим, чем облегчающим задачу усвоения всего терминологического минимума. Для того чтобы встретиться со всеми необходимыми терминами достаточное для запоминания число раз, надо проработать большой по объему и широкий по тематике материал по направлению подготовки.

Работу по освоению терминологии любой отрасли можно вести, разумеется, лишь имея дело с материалами тематически с нею связанными. Очевидно, что «никакие тексты общетехнического характера не могут обеспечить накопления того запаса терминов, который необходим для работы по специальности»<sup>1</sup>.

Известно, что работа по изучению языка может быть лишь тогда успешной, когда в ней соблюдается принцип постепенности в подаче материала и обеспечиваются условия для его закрепления. Особую роль играет прочное фундаментальное усвоение материала на начальном этапе, поскольку приобретенное на этом этапе служит базой для всей последующей работы. Для того, чтобы овладение необходимым языковым минимумом по направлению подготовки стало реальностью, желательно начать работу в этом направлении уже на ранних ступенях обучения.

Чтение литературы по направлению подготовки на старших этапах принесет тем больше пользы и удовлетворения, чем более оно будет направлено на понимание, на извлечение из текста информации. Для того, чтобы максимально приблизиться к такому уровню, надо, чтобы к старшей ступени у студентов уже имелся основательный словарный запас именно в области направления подготовки, т.е. такой запас, который, помимо обще-

---

<sup>1</sup> Шилова О.Н. Методические требования к учебной литературе, используемой при обучении английскому языку в высшей школе. Сб. «Вопросы преподавания иностранных языков в вузах». Воронеж, 1963. С. 369.

научной лексики, включал бы и определенное число терминов. Для этого на ранних ступенях из текстов общетехнического характера целесообразно выбирать и обрабатывать те, которые по тематике непосредственно связаны с ведущим профилем данного вуза. Усваивать подряд материал всех данных в учебнике текстов не имеет смысла, поскольку тематически они связаны с различными профилями, что приводит к чрезмерной пестроте употребленной в них лексики.

Используя тексты по разным направлениям подготовки в качестве учебного материала, подводящего к чтению литературы по одному профилю, процесс обучения идет от более широкого к более узкому, что неоправданно логически и потому едва ли целесообразно.

Помимо ряда общетехнических текстов из традиционно используемых учебников, на занятиях желательно использовать и отраслевые пособия, включающие научно-популярные тексты по ведущему профилю вуза.

Учитывая, что работа на старших этапах должна ставить целью пополнение и активизацию языкового запаса по направлению подготовки, а не знакомство с ним (поскольку в этом случае на совершенствование в данной области просто не останется времени), работу над образцами материала, связанного по тематике с направлением подготовки, целесообразно начинать уже на ранних ступенях.

#### 2.5.4. Стилистические возможности иноязычной научно-технической терминологии

Специфика работы преподавателей иностранных языков в техническом высшем учебном заведении заключается в том, что на определенной ступени обучения необходима работа с технической литературой. Анализ терминологии отдельных направлений подготовки свидетельствует о том, что наряду с однозначными терминами встречаются многозначные термины, термины-синонимы, термины-омонимы, что следует учитывать при обучении переводу, а также в переводческой работе, особенно при переводе с русского языка на иностранный.

Особенные затруднения при переводе представляют собой новые термины, отражающие стремительное развитие современной техники. Данные термины не сразу находят место в терминологических словарях, вследствие чего переводчики испытывают значительные затруднения. Во многих случаях перевод статьи полностью зависит от квалификации переводчика, и сам переводчик может стать автором того или иного термина. Окажется ли термин удачным, войдет ли он в жизнь или нет – зависит от того, насколько полно удалось выразить в термине соответствующее понятие.

Изучение термина как особого слова имеет большое теоретическое и практическое значение. В теоретическом отношении изучение термина обогащает наше представление о слове вообще, а в практическом оно не-



обходимо при построении терминологических и общих словарей, в преподавательской работе и в области перевода.

В настоящее время вопросы научно-технической терминологии приобретают все большее значение в связи с ростом международных связей в области науки и культуры. Общение специалистов различных стран требует строго упорядоченной терминологии в каждой отдельной стране во избежание недоразумений, которые могут возникнуть при передаче точного смысла термина на другой язык.

Исследование проблем иноязычной научно-технической терминологии является исторически обусловленным. В 1950 году на Генеральной конференции ЮНЕСКО впервые была определена основная задача данной организации в области точных и естественных наук, которая заключается в стандартизации научно-технической терминологии и издании многоязычных словарей по различным отраслям науки и техники.

Анализ работ, посвященных вопросу терминологии, свидетельствует о том, что термин являлся и является предметом исследования многих русских и зарубежных ученых и специалистов. Следует отметить, что проблема термина интересовала как профессиональных лингвистов, так и ученых, не имеющих непосредственного отношения к филологии.

В создании русской научной терминологии исключительно велика роль М.В. Ломоносова. А.С. Будилович оценивает роль М.В. Ломоносова в создании русской терминологии следующим образом: «Его перевод «Физики» Вольфа и астрономической статьи Гейзиуса (1747), учебник металлургии с прибавлениями, описание северных путешествий стоят многих специальных словарей и статей по терминологии»<sup>1</sup>.

Проблема термина, как и любая другая научная проблема, складывалась постепенно. Давно было отмечено, что термин – особый вид слова, что он употребляется людьми, принадлежащими к определенной специальности, и часто непонятен тем, кто не связан с данной профессией. Поэтому уже издавна начали собирание терминов в целях их объяснения.

Первый терминологический словарь появился в 1843 году. Это был словарь В. Бурнашева «Опыт терминологического словаря (сельского хозяйства, фабричности, промыслов и быта народного)». Словарь содержит 25000 терминов и включает их краткие объяснения<sup>2</sup>.

Значительно позднее проявляется интерес к теории терминов. Появляются отдельные статьи по вопросу о происхождении некоторых терминов<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Будилович А.С. Ломоносов как натуралист и филолог. М., 1869.

<sup>2</sup> Толикина Е.Н. Русская ремесленно-промышленная терминология первой половины XIX века и ее отражение в лексикографии того времени. Л., 1954.

<sup>3</sup> Грот, Я.К. Заметка о некоторых технических терминах русского языка. Сб., 1873.

об отношении разноязычных терминов между собой<sup>1</sup>, о заимствовании терминов из одного языка в другой<sup>2</sup>.

В СССР разработка вопросов технической терминологии на научной основе была начата в 30-х годах.

В 1931 году вышла в свет первая статья Д.С. Лотте «Очередные задачи технической терминологии», за которой последовал целый ряд других статей. В статьях Д.С. Лотте исследована структура технической терминологии и выяснено, что в ее составе существуют термины полисемантического характера, термины-синонимы, термины-омонимы, «полутермины», т.е. слова, которые в одних случаях являются терминами, например, при обозначении какой-либо детали в механизме, где она является единственной, в других случаях терминами не являются, например, при обозначении нескольких деталей, выполняющих различные функции в одном и том же механизме; действительные термины, которые не имеют синонимов и не являются омонимами по отношению к другим терминам; описательные термины, которые даются в учебниках для описания того или иного предмета или понятия. В отличие от работ словарного типа Д.С. Лотте первым не только выяснил состав технической терминологии, но и дал классификацию терминов с точки зрения их образования (на основе переноса на функции, по свойству и т.д.), выдвинул задачи и методы работы по упорядочению технической терминологии и определил задачи и методы изучения термина<sup>3</sup>. Позже Д.С. Лотте сформулировал основные требования к научно-техническому термину<sup>4</sup>, рассмотрел один из способов образования научно-технических терминов (семантический способ образования)<sup>5</sup>, осветил вопрос омонимии в научно-технической терминологии<sup>6</sup>, выяснил основную черту научно-технической терминологии – ее систематичность, заключающуюся в совокупности слов, определенным образом связанных между собой, и дал основные типы терминов-словосочетаний<sup>7</sup>.

Кроме работ Д.С. Лотте, в 30-х годах было опубликовано еще несколько работ, посвященных изучению профессиональной лексики. Ценность этих работ в том, что они написаны на основе собранного материала живого языка, которым пользуются в своей работе летчики, водники, кораблестроители. Исследователю профессиональной лексики приходится на время в какой-то мере стать специалистом в изучаемой области. Л.В. Успен-

---

<sup>1</sup> Андреев П.П. Русско-французско-немецко-английский словарь. М., 1889.

<sup>2</sup> Краузе Ван-дер-Коп А. О голландских терминах по морскому делу в русском языке. М., 1914.

<sup>3</sup> Лотте Д.С. Очередные задачи технической терминологии // Известия АН СССР, ОТН, Серия VII. 1931. №7.

<sup>4</sup> Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов // Известия АН СССР, ОТН. 1940. №7.

<sup>5</sup> Лотте Д.С. Изменение значений слов как средство образования научно-технических терминов // Известия АН СССР, ОТН. 1941. №6–8.

<sup>6</sup> Лотте Д.С. Омонимы в научно-технической терминологии // Известия АН СССР, ОТН. 1944. №1–2.

<sup>7</sup> Лотте, Д.С. Образование системы научно-технических терминов // Известия АН СССР, ОТН. 1948. №5-6.

ский пишет, например, что для того, чтобы собрать материалы для своего исследования, ему пришлось на 4 года поступить на работу в одно из авиационных учреждений. Вероятно, в этом заключается одна из причин того, что лингвистических работ, посвященных изучению профессиональной лексики, очень мало. Известны следующие работы по изучению профессиональной лексики: о языке водника<sup>1</sup>, летчика<sup>2</sup>, кораблестроителя<sup>3</sup> и др.

В 1939 году появилась работа Г.О. Винокура «О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии». Эта работа имеет особое значение, так как в ней впервые была сделана попытка определить термин как особый вид слова. «Термины – это не особые слова, а только слова в особой функции. Особая функция, в которой слово выступает в качестве термина, – это функция названия». Таким образом, только в 1939 году была сделана первая попытка дать определение тому, что считать термином.

В послевоенное время проблема термина привлекает к себе все большее внимание отечественных исследователей. О термине как особой разновидности слова и о терминологии различных специальностей как особой части лексики на материале русского, английского, немецкого и французского языков написаны статьи и диссертации, в которых рассматриваются такие вопросы, как: источники и пути образования терминов, словообразование в научно-технической терминологии, взаимодействие терминологии с общенаучной лексикой, пополнение словарного состава за счет терминов, история происхождения отдельных терминов, вопросы многозначности, синонимии, омонимии, терминологии, а также вопросы перевода терминов с одного языка на другой.

Однако, несмотря на наличие довольно большого количества работ, посвященных проблеме термина, по целому ряду важнейших вопросов теории термина среди специалистов имеются существенные разногласия.

Так, например, одни исследователи утверждают, что термин отличается обязательной однозначностью. А.С. Литвиненко признает наличие «многозначных терминов», но считает это выражение неудачным и предлагает рассматривать многозначный термин как группу однозначных терминов-омонимов исходя из того, что каждый термин может иметь только одно значение<sup>4</sup>.

Другие исследователи утверждают, что термин многозначен. Явление многозначности термина наиболее полно и убедительно разработано в ра-

---

<sup>1</sup> Богородский Б.А. Профессиональная лексика волжского водника. Ученые записки, т. XX. Л., 1939.

<sup>2</sup> Успенский Л.В. Материалы по языку русских летчиков. М.: Институт языка и мышления им. Н.Я. Марра, т. 6–7, 1936.

<sup>3</sup> Сморгонский И.К. Кораблестроительные и некоторые морские термины нерусского происхождения. М.-Л., 1936.

<sup>4</sup> Литвиненко А.С. Термин и метафора // «Ученые записки», МГПИИЯ, т. VIII, 1954.

боте А.Т. Аксенова. В многозначности термина А.Т. Аксенов видит проявление общности законов развития терминологии и общенародной лексики, поэтому многозначность терминологии неизбежна, так как она вытекает из природы языка<sup>1</sup>. Причину однозначности термина следует искать, как считает А.Т. Аксенов, не в особой природе термина, отличной от обычных слов, а в структуре термина. Чем более сложна структура термина, чем больше определяющих элементов входит в его состав, тем конкретнее выступает его значение, тем больше он тяготеет к однозначности.

С вопросом многозначности в научно-технической терминологии тесно связана не только проблема синонимии, но и проблема омонимии, которая также трактуется исследователями по-разному.

Наиболее полно явление омонимии терминов освещено в работах Д.С. Лотте, который указывает на различные формы омонимов: корневые или лексические омонимы, синтаксические омонимы, морфологические омонимы, омонимия составных элементов термина. Д.С. Лотте вскрыл основные причины омонимии. Причинами омонимии в терминологии являются:

1. Заимствование;
2. Аббревиатура;
3. Тождественность конструкций, в которых элементы находятся в различных синтаксических отношениях;
4. Многозначность некоторых словообразовательных элементов;
5. Многозначность составных лексических элементов термина.

К омонимам Д.С. Лотте относит термины, которые совпадают друг с другом по звучанию, но имеют различное происхождение, а не являются различными значениями многозначного слова. Таким образом, критерии омонимии Д.С. Лотте усматривает в этимологии данных терминов.

Диаметрально противоположной точки зрения придерживается А.С. Литвиненко, рассматривающий каждый многозначный термин как группу однозначных терминов-омонимов. А.С. Литвиненко указывает при этом, что в отличие от омонимов, имеющих лишь общую фонетическую форму, термины-омонимы, образующие группу многозначного термина, имеют общее слово, которое выражает характерный признак, входящий во все данные термины. Такого же мнения придерживается и В.А. Звегинцев<sup>2</sup>. Говоря о возможности замены термина в ряде случаев условными знаками, В.А. Звегинцев считает, что такая заменяемость свидетельствует о том, что в обычном и терминологическом употреблении слова мы имеем дело с омонимом.

---

<sup>1</sup> Аксенов А.Т. К вопросу о взаимодействии между английской военной терминологией и общенародной лексикой. М., 1954.

<sup>2</sup> Звегинцев В.А. Проблема знаковости языка. М., 1956.

Некоторые исследователи при решении вопроса об омонимии исходят из наличия или отсутствия семантических связей между термином и словом, от которого термин возник.

Впервые наиболее четко проблема омонимии решена В.И. Абаевым<sup>1</sup>, который в качестве критерия определения омонимии выдвигает историю слова. Только в этом случае можно избежать субъективного понимания «разрыва семантических связей».

Следует отметить, что такие разногласия по вопросу о полисемии и омонимии в терминологии тесно связаны с неуточненностью общих понятий.

С вопросом многозначности и омонимии в терминологии тесно связан вопрос синонимии. Как правило, исследователи, рассматривающие данный вопрос, отмечают ее существование (А.Т. Аксенов, Д.С. Лотте, С.И. Коршунов). В работах С.И. Коршунова<sup>2</sup> вскрываются причины возникновения синонимии в терминологии, а именно:

1. Стремление к достижению точности термина;
2. Изыскание наиболее кратких форм термина;
3. Заимствование;
4. Параллельное использование латинских и греческих элементов в словообразовании, в терминологии;
5. Наличие синонимии в обиходном языке.

Наблюдения А.Т. Аксенова показывают, что в английской военной терминологии имеются полные синонимы, которые «синонимизируются» всеми своими значениями, и неполные синонимы которые «синонимизируются» не всеми своими значениями. «Наличие в английской военной терминологии полных и неполных синонимов позволяет сделать вывод о едином характере синонимии терминов и слов»<sup>3</sup>. Хотя наличие синонимии в терминологии и свидетельствует о совершенствовании терминологии и ее гибкости, о богатстве языка в целом, тем не менее, присутствие синонимии в терминологии расценивается как отрицательное явление. Наличие синонимии в терминологии требует дополнительного ее запоминания. Наличие синонимии в терминологии родственных дисциплин может привести к недоразумениям в понимании и при переводе термина на другой язык. «Синонимия терминов является также вредной, и поэтому, как правило, к каждому понятию надлежит прикреплять лишь один термин»<sup>4</sup>.

Однако существует и другая точка зрения, которая отрицает наличие синонимов в терминологии. Так, Б.С. Шапиро считает, что термины охва-

---

<sup>1</sup> Абаев, В.И. О подаче омонимов в словаре // Вопросы языкознания. 1957. №3.

<sup>2</sup> Коршунов С.И. Синонимия в технической терминологии // Известия АН СССР, ОТН. 1952. №10.

<sup>3</sup> Аксенов А.Т. К вопросу о взаимодействии между английской военной терминологией и общена-  
родной лексикой. М., 1954.

<sup>4</sup> Лотте Д.С. Очередные задачи технической терминологии // Известия АН СССР, ОТН, Серия VII. 1931. №7.

Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов // Известия АН СССР, ОТН. 1940. №7.

тываются явлением синонимии, так как «термин должен точно обозначать выражаемое им понятие со стороны количества составляющих его признаков; следовательно, нет необходимости в терминах-синонимах для обозначения различного объема выражаемого понятия. К терминам не существует синонимов. Но наблюдается существование терминов-дублетов»<sup>1</sup>. К дублетам Б.С. Шапиро относит такие пары слов, как «правописание – орфография», «лингвист – языковед» и т.п. Нетрудно видеть, что под термином «дублет» Б.С. Шапиро понимает как раз то, что обычно обозначается термином «синоним». Во всяком случае, он уточняет ни то, что он в данном случае понимает под «дублетом», ни то, чем эти дублеты отличаются от синонимов. В своем рассуждении Б.С. Шапиро, очевидно, исходит из того, каким должен быть термин, а не из того, каков он есть.

Полагаем, что имеющиеся взгляды по вопросу синонимии в терминологии объясняются тем, что понятие синонима до сих пор остается одним из наименее разработанных понятий современной семасиологии. До сих пор не выработан критерий определения синонимов, то есть до сих пор не раскрыто «понятие оттенка значения».

Таким образом, лингвистическая характеристика термина как особой разновидности слова не может считаться полностью разработанной. В связи с этим и само определение термина представлено в виде различных вариантов, отличающихся друг от друга не просто стилистически, то есть по форме выражения, но и по своему содержанию. Возьмем определение термина, данное в одной из первых диссертаций, посвященных вопросу о научно-технической терминологии: «Под термином мы понимаем слово или совокупность слов, обозначающие понятие, специфическое для какой-либо отрасли знания»<sup>2</sup>. Приблизительно так же определяют термин Н.Н. Амосова, А.Т. Аксенов, Е.М. Амосенкова, С.М. Барак, О.М. Добровольский-Доливо, Н.И. Левинский, Р.Г. Пиотровский, Т.И. Труенцева.

Другим вопросом, который до сих пор еще не разрешен окончательно, является вопрос отличия термина от обиходного слова, то есть слова, не выражающего специального понятия и имеющего употребление за пределами профессиональной сферы. Рассматривая соотношение термина и обиходного слова, большинство исследователей считают, что основными чертами, отличающими термин от обиходного слова, являются однозначность термина, отсутствие в нем эмоциональной окраски и ограниченная сфера употребления. Но в целом никакой принципиальной разницы между термином и обиходным словом нет. Термин не является языковой единицей принципиально иного порядка, чем обиходное слово. Термин – это разновидность слова.

---

<sup>1</sup> Шапиро, Б.С. Некоторые вопросы теории синонимов. Доклады и сообщения Института языкознания АН СССР. 1955. №8.

<sup>2</sup> Арнольд И.В. Элементы профессиональной лексики в современном английском языке. Л., 1948.

Итак, проблема термина, как проблема лингвистическая, не утратила своей актуальности, так как целый ряд вопросов, необходимых для характеристики термина как особого типа слова, еще не получил однозначного и общепризнанного решения.

Ознакомление с вопросами терминологии может быть полезно преподавателям иностранных языков, работающих в вузах<sup>1</sup>. При обучении студентов техническому переводу, при изучении терминологии того или иного направления подготовки необходимо учитывать следующее:

1. Существует значительное число терминов, которые являются многозначными даже в пределах одной дисциплины, не говоря уже об употреблении одного и того же термина в различных профилях подготовки.

2. Наличие терминов-омонимов. В одном случае один и тот же звуковой комплекс может употребляться как многозначный термин, а в другом случае один и тот же звуковой комплекс – как термин-омоним.

3. Ряд терминов являются терминами-синонимами.

Изучение проблемы термина важно также и в силу того, что при исследовании путей становления терминологии могут быть выявлены закономерности создания терминов, которые необходимы при систематизации имеющейся терминологии и создании новой.

Одним из основных принципов методики обучения иностранным языкам является принцип сравнения изучаемого языка с родным, причем это сравнение должно исходить из содержания языковых явлений. Большое значение при этом получает перевод не только как способ раскрытия содержания, но и как важнейшее средство для сравнения строя родного языка со строем иностранного языка.

Для неязыковых вузов перевод не только является методом обучения, но и входит в целевую установку программы вуза, являясь практической задачей обучения. Обучающийся должен понять содержание прочитанного и уметь изложить его на родном языке в соответствии со стилем русской технической литературы. Следовательно, обучающийся должен получить ясное представление о том, какими средствами выражаются на обоих языках те или иные понятия.

Для того, чтобы правильно руководить переводом технической литературы, преподаватели должны иметь представление об особенностях не только строя, но и стилей обоих языков. Глубокое сравнительное изучение стилей родного языка и изучаемых иностранных языков может оказать большую помощь в правильной научной организации преподавания иностранных языков. Такое исследование дает научное обоснование для отбора из всей массы языковых явлений как грамматических, так и лексиче-

---

<sup>1</sup> Каргина Е.М. «Псевдопростая» лексика иноязычной научно-технической литературы // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12-1 (40). С. 92–96.

ских, того основного материала, с которым чаще всего приходится встречаться в научно-технической литературе.

Вопросы преподавания немецкого языка в высшем техническом учебном заведении можно условно разделить на:

- 1) вопросы преподавания, которые являются общими для преподавания языка обучающимся любого направления подготовки, и
- 2) специальные вопросы, относящиеся к переводу и применению терминологии в определенной области науки и техники, в которой специализируются обучающиеся.

Общие вопросы преподавания немецкого языка в вузах разработаны достаточно подробно. Что же касается специальных вопросов, то они освещены недостаточно.

Рассмотрим основные вопросы немецкой технической терминологии, которые могут представлять интерес для студентов, изучающих немецкий язык в технических вузах.

Основными источниками возникновения технических терминов являются:

1. Технические термины в немецком языке представляют собой отдельные слова или сочетания слов, выражающие технические понятия. Полная определенность значения и устойчивость употребления являются обязательными требованиями к термину. Совокупность терминов и терминологических сочетаний, употребляемых в соответствующей отрасли науки и техники, образует терминологическую систему, соответствующую определенной системе понятий этой отрасли науки и техники.

Образование новых технических терминов свидетельствует о том, что язык непосредственно связан с производственной деятельностью людей и что словарный состав языка изменяется путем пополнения существующего словаря новыми словами. Это пополнение происходит постоянно. Технические термины, выражающие новые понятия, возникшие с развитием науки и промышленности, закрепляются в языке, как и другие новые слова, и обогащают его.

2. Среди терминов имеются слова, существующие только как термины в пределах одной терминологии, например: *Ametrie* – недостаточная симметрия (математика), *Vakette* – сточная (с крыши) труба с украшением (строительное дело). Имеются, однако, и такие слова-термины, которые входят в терминологию различных областей науки (или техники), например: *Assimilation* – ассимиляция (общественные науки, языкознание, ботаника).

Когда слово является термином, то его значение ограничено и специализировано. Процесс специализации значения происходит в пределах той терминологии, в которую попадает данное слово. При этом устанавливаются и различные сочетания данного слова с окружающими словами. Так,



«ассимиляция» в политической терминологии может быть «насильственная» или «естественная»; в фонетике «ассимиляция» бывает «регрессивная» и «прогрессивная»<sup>1</sup>.

3. Словарный состав немецкого языка (общеупотребительные слова) представляет собой один из основных источников, откуда черпается материал для создания технических немецких терминов<sup>2</sup>.

Общеупотребительное слово в функции термина не всегда понятно каждому говорящему на немецком языке, поскольку оно приобретает иное, переносное значение<sup>3</sup>. Значение слова, применяемого в качестве термина, трудно установить исходя из его основного, прямого значения. Например, имя существительное *Scheitel* означает темя, макушка, а как термин в математике оно означает вершину угла. Имя существительное *Katze* – кошка, как термин означает в горнозаводском деле таган, употребляемый при огненной работе, в строительном деле – блок, в машиностроении – тележку подъемного крана, вследствие чего имеется термин *Katzen* – перемещение тележки подъемного крана.

Другим процессом, свидетельствующим о взаимовлиянии и взаимодействии общеупотребительных слов и терминов, является вхождение терминов в общий язык. Например, глаголы *baluern*, *hetzen* и *wittern* – слова охотничьей терминологии – употребляются в общем языке в переносных значениях: *Er hat jeden meiner Schritte belauert. Man fühlt sich wie ein gehetztes Wild. Man wittert eine Gefahr, einen Verrat.*

Глагол *landen* из морской терминологии (позже этот термин вошел в употребление и в авиации) применяется и в переносном значении в общем языке: *Wir sind am erwünschten Ziel gelandet.*

Термины могут входить в идиоматические выражения, например, имя существительное *Deck* – «палуба» (морск.), «несущая поверхность» (авиаци.) входит в идиоматические выражения *nicht auf Deck sein* («чувствовать себя неважно»), *wieder auf Deck sein* («выздороветь»).

4. Другим источником образования технических терминов в немецком языке является «внешний» источник, источник заимствованных терминов.

Заимствованные термины – иностранные и международные слова – так же, как и термины, созданные из общеупотребительных слов, оформляются в предложении соответственно правилам немецкой грамматики, а в процессе создания производных или сложных слов также действуют общие законы немецкого словообразования.

Среди большого числа заимствованных технических терминов в немецком языке имеются слова из современных, живых иностранных языков,

---

<sup>1</sup> Реформаторский А.А. Введение в языкознание. М., 1955. С. 81.

<sup>2</sup> Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов // Вопросы языкознания. 1953. №5.

<sup>3</sup> Реформаторский, А.А. Введение в языкознание. М., 1955. С. 80.

например: Combine, Combineführer, Dees (дуанты циклотрона), Probestrahlung (пробный заряд), Target (мишень, антикатод) и др.

Начиная с эпохи Возрождения, используется античное наследство, то есть слова, словообразовательные модели и элементы греческого и латинского языков. Античное наследство особенно широко используется при создании технических терминов, так как слова мертвых языков теперь лишены эмоциональной окраски, что важно для выражения технических понятий. Это использование осуществляется путем приспособления греческих и латинских слов к законам немецкой грамматики и фонетики. Так, например, прилагательные *kapazitiv* (лат.), *negativ* (лат.), *positiv* (лат.) и др. применяются с существительными различного рода в единственном и множественном числе и соответственно изменяют свои окончания по правилам склонения немецких прилагательных. Многие прилагательные с корнями греческого или латинского происхождения образованы с помощью распространенных в языке немецких суффиксов: *dimensionslos* (лат.), *magisch* (лат.), *magnetisch* (лат.) и др., они также приобретают окончания, характерные для склонения немецких прилагательных.

Существительные латинского или греческого происхождения, сохранившие свои суффиксы, употребляются в немецком языке с артиклем, соответственно обозначающим их род, число, падеж, например: *der Azimut* (лат.), *das Dielektrikum* (лат.), *das Differential* (лат.) и др.

При создании производных и сложных терминов из заимствованных корней также имеют решающее значение действующие в немецком языке законы словообразования. Так, встречаются производные термины-существительные с немецкими префиксами: *Umformer* (лат.); сложные термины-существительные из двух или более заимствованных корней, например: *Apparatengruppe* (лат., франц.); сложные термины-существительные из заимствованных и немецких корней, например: *Anodenflüssigkeit* (греч., нем.); *Nadel-Vibrations-Galvanometer* (нем., лат., итал., греч.) и др. Подавляющее большинство заимствованных слов являются международными словами. Несмотря на то, что многие международные термины прочно вошли в немецкий язык, наблюдается замена международных терминов национальными. Так, слово *Telephon* заменяется термином *Fernsprecher*, *Aerodrom* – термином *Flugplatz* и т.п.

Как и в других языках, технические термины в немецком языке независимо от источника их происхождения обладают определенным характерным своеобразием. Основное отличие терминов от всех остальных слов немецкого языка заключается в том, что термины, как правило, однозначны и лишены эмоциональной выразительности, в то время как эмоциональность свойственна большинству слов словарного состава немецкого языка, конкретные значения которых вследствие этого уточняются в предложении чаще всего лишь в зависимости от контекста.

Таким образом, проанализировав основные характеристики научно-технических терминов в немецком языке, можно сделать следующие выводы:

1. Создание немецких научно-технических терминов осуществляется за счет двух основных источников: во-первых, за счет общеупотребительных слов языка и, во-вторых, за счет заимствований из других языков, то есть за счет иностранных и международных слов.

2. Общеупотребительные слова языка – общенародные слова, с одной стороны, и термины – с другой, не изолированы друг от друга, а, напротив, находятся в атмосфере постоянного взаимовлияния.

3. Заимствованные термины – иностранные и международные слова – так же, как и термины, созданные из общеупотребительных слов, оформляются в предложении соответственно правилам немецкой грамматики, а термины – производные и сложные слова подчиняются законам словообразования немецкого языка.

4. Изучение разнообразных способов образования терминов помогает установить характер связей, существующих между терминами и общеупотребительными или заимствованными словами, что способствует правильному пониманию и запоминанию терминов.

## 2.6. Фактор минимизации языка

**Фактор минимизации языка** заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий. Такие средства, с одной стороны, должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения и представлять относительно законченную функциональную систему, а с другой – адекватно отражать структуру языка в целом.

Минимизация языка в учебных целях касается отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала; при этом создаются соответствующие минимумы для разных этапов и профилей обучения; б) речевых ситуаций; в) страноведческого материала; г) текстов для чтения; д) материала по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей языка.

Реализация данного принципа применительно к выпускнику неязыкового вуза означает следующее: а) объем базисного языка, подлежащего усвоению, соответствует нормам, установленным стандартами; б) с учетом профессиональных интересов обучающихся предполагается более глубокое языковедческое осмысление базисного языка; в) предусматривается межпредметная координация минимумов практического курса иностранного языка с дисциплинами основного направления подготовки.

### 2.6.1. Активная и рецептивная лексика при профильном обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Проблему отбора лексики занимает важное место в профильном профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Лексика должна подразделяться на активную, предназначенную для использования слушателем в речи, и рецептивную, предназначенную для восприятия на слух.

Активная лексика включает в себя слова, пользуясь которыми возможно элементарно выразить максимально большое количество понятий, описать максимально большое количество процессов, явлений и т.д., т.е. такие слова, без которых не обходится почти ни одна профессиональная сфера.

Рассмотрим специфику отбора лексики при обучении иностранному языку студентов автодорожного направления подготовки. Для большей конкретизации активной лексики следует указать темы, в которых она используется: характеристика автомобилестроения, вопросы эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов, структура транспортного средства, названия основных деталей и узлов автомобиля и т.д.

В автодорожной сфере, как и в других областях науки и техники, широко распространена интернациональная лексика. При этом существуют интернациональные слова, которые не имеют синонимов в немецком языке (*das Drosselventil* – дроссельный клапан, дроссель) и которые имеют синонимы (*der Prozess* – *der Vorgang*). Что касается первой группы интернациональных слов, то их необходимо включать в активный словарь в той мере, в какой они являются необходимыми как названия важных автомобильных деталей, узлов, процессов, действий, качеств (*das Drosselventil, das Gasöl, das Gaspedal, hydraulisch, das Koksofengas, der Motor, der Ottomotor, der Zylinderblock*) и т.д. Во второй группе интернациональных слов более предпочтительны интернациональные слова, а не слова немецкого происхождения, которые являются их синонимами. Обучающемуся значительно легче запомнить интернациональное слово, чем его немецкий синоним (*der Prozess* – *der Vorgang*). Это преимущество интернациональных слов состоит не только в легкости их запоминания, но и в легкости употребления их в различных формах (например; *der Prozess, des Prozesses, die Prozesse*; но *der Vorgang, des Vorganges, die Vorgänge* – Umlaut во множественном числе; *destillieren, destillierte, destilliert* и *abtreiben, trieb ab, abgetrieben* – наличие отделяемой приставки *ab* и появление в Partizip II префикса *ge-*).

Если запоминание интернациональных слов, а также употребление их грамматических форм не представляет особой трудности (хотя последнее и требует определенных усилий), то в отношении их произношения трудности не снимаются, и не снимается необходимость работы над их правильным произношением, так как, например, в отношении весьма важного эле-

мента произношения, каким является словесное ударение, эти слова часто отличаются от соответствующих им русских слов.

В связи с этим представляется целесообразным максимально использовать интернациональную лексику как средство для расширения активного словаря, не требующего, значительных (кроме произношения) усилий по их овладению. Но включение этих интернациональных слов в общий список слов (и выражений) привело бы к значительному (и в какой-то степени искусственному) численному увеличению данного списка. Учитывая, что основную трудность при работе над этими словами представит их правильное произношение, целесообразно вынести интернациональную лексику в раздел фонетических упражнений, которые предваряют основной текст урока. Учитывая, что существуют интернациональные слова, имеющие соответствие в русском языке и не имеющие таких соответствий, последнюю группу следует включать в раздел фонетических упражнений в качестве отдельного упражнения, где будет содержаться задание не только отработать их произношение, но и запомнить значение и формы их употребления, так как запоминание значения таких интернациональных слов не представляет трудности и их выделение в особое фонетическое упражнение является своего рода страховкой. В целях облегчения овладением формами существительных и глаголов, относящихся к интернациональной лексике, в фонетических упражнениях целесообразно указывать их основные формы (например, *der Motor*, -s, -e; *analysieren*, -te, -t). Такое оформление существительных и глаголов относится и к основному словарю урока (например: *der Stoff*, -es, -e; *enthalten*, ie, a; *dienen*, -te, -t; *untersuchen*, *untersuchte*, *untersucht*).

Рецептивная лексика или лексика, предназначенная для упражнений по развитию навыка восприятия речи на слух, естественно, шире, чем активная лексика. В отличие от последней, она может специально не выделяться, но это не значит, что она берется произвольно как в отношении ее количества, так и в отношении значения.

При определении количества пассивной лексики в том или ином упражнении необходимо обеспечить такое соотношение между активной и пассивной лексикой, чтобы активная лексика не «тонула» в пассивной. Напротив, она должна образовывать такие достаточно надежные «островки» в предложении или тексте, опираясь на которые обучающийся может сосредоточить внимание на пассивной лексике, чтобы понять смысл высказывания. Что касается выбора пассивной лексики в отношении значения, то эта лексика не должна выходить за рамки словаря учебника, учебного пособия или методических рекомендаций, положенных в основу обучения.

В упражнениях для восприятия на слух употребляется не только общенаучная, но и специальная лексика, т.е. терминология. Какая свобода допустима для включения терминов в данный вид упражнений? Во-первых, в

них могут входить все термины, являющиеся интернациональными словами, имеющие соответствие в русском языке. Могут употребляться термины, которые не относятся к интернациональным словам и не содержатся в учебном словаре, но которые (сложные слова) содержат в себе и интернациональные слова, и немецкие слова из состава пассивной лексики. Так, например, хотя слово Diesel и не употреблялось нигде в упражнениях, но слова Motor и Drossel входят в словарный минимум, поэтому можно (и даже в учебных целях нужно) включать в упражнения такие составные существительные, как Dieselmotor, Dieseldrossel и т.д.

Основу для введения и активизации подобной профильной лексики должен составлять текст. Правильный выбор текста важен и труден, так как он должен представлять часть активной лексики, которая в совокупности всех текстов сможет покрыть основные темы по направлению подготовки; должен быть возможен для пересказа, т.е. в нем должно быть развитие какого-либо действия; быть по содержанию общего характера, не содержать новой или сложной научной информации, чтобы все внимание при работе уделялось языковой стороне.

Тексты могут быть как научно-технические, так и научно-популярные. Текст должен сопровождаться как грамматическими, так и лексическими пояснениями. К каждому тексту необходимо выделить словарь, который составляется на основе всего урока, а не только данного текста. Глаголы в словаре должны стоять в трех основных формах, существительные – иметь форму родительного надежа единственного числа и форму множественного числа.

Кроме того, каждый урок по возможности должен содержать текст диалогического характера. Он строится исключительно на лексике основного текста. Этот текст используется также для развития навыка восприятия речи на слух. Поэтому его целесообразно продублировать в виде аудиозаписи.

В качестве упражнений могут быть использованы следующие:

1. Вопросы к текстам или к теме. Они используются для развития навыка восприятия речи на слух. В данном случае предлагается дать на вопрос краткий ответ. Например:

- Wie nennt man anders Explosionsmotor?
- Verbrennungsmotor.

Все внимание в этом случае сосредоточено на восприятии вопроса на слух, и правильность этого восприятия контролируется кратким ответом.

Этот же вид упражнений можно использовать и в целях активизации лексики и грамматики. Для этого предлагается в виде домашнего задания дать письменно развернутый (или полный) ответ на вопросы.

- Wie nennt man anders Explosionsmotor?
- Den Explosionsmotor nennt man anders Verbrennungsmotor.

2. Перевод отдельных предложений с русского языка с целью закрепления лексики и грамматики. Сначала предлагается перевести их письменно, правильность проверяется на уроке, а затем они используются для устного перевода с листа.

3. Перевод с русского языка связного текста (одного или двух-трех). Дается письменный перевод как домашнее задание, а также предлагается передать своими словами содержание этих текстов. Этот вид работы связан с последующими типами упражнений.

4. Передача содержания русского связного текста на немецком языке. Этот вид упражнений преследует целью научить обучающегося передавать смысл текста, в котором использована более широкая лексика и грамматика, чем пройденная, используя известную, пройденную лексику и грамматику, применяя языковое упрощение. Данные тексты могут быть научно-популярными, например, из журнала «За рулем» и др. Может оказаться, что передать содержание такого текста своими словами невозможно без употребления того или иного нового слова, возможно даже не входящего в рецептивный минимум. В этом случае целесообразно дать после русского слова его немецкий эквивалент, чтобы не отвлекать внимание обучающегося от главного: формулирования мысли своими словами.

5. Развитию навыка спонтанной речи служит вид упражнений, ставящий слушателя в положение, близкое к обычной языковой ситуации. Этот вид упражнений состоит в том, что слушателю предлагается дать более или менее развернутый ответ на вопрос или предлагается раскрыть содержание тех или иных понятий. Например, обучающемуся предлагается рассказать все, что ему известно, например, об устройстве автомобиля, о его обслуживании и т.д.

Упражнения такого типа побуждают обучающегося максимально мобилизовать свои знания, идти на языковые упрощения, заменять трудное, неизвестное известным, более простым, чтобы все же выразить главное, основное.

6. Пересказ немецких текстов.

Данный вид заданий представляет собой некоторый итог работы по введению и активизации лексики определенного тематического раздела.

Таким образом, от правильно организованного отбора лексики, разделения ее на активную и рецептивную, включения ее в различного рода задания и упражнения зависит эффективность профильного профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

## 2.6.2. Сочетание контекстного и изолированного изучения нового лексического материала в неязыковом вузе

На современном этапе развития науки и техники невозможно представить становление и развитие специалиста без чтения профессиональной литературы на родном и иностранном языках. Важное значение для обеспечения обучения чтению по направлению подготовки на иностранном языке (профессиональное чтение) наряду с рациональным отбором словаря имеет правильно организованное введение и закрепление опорных слов данной отрасли, дисциплины, которые помогают обучающемуся быстро понять суть текста, то есть активно овладеть подязыком направления подготовки.

В процессе профессионального чтения на иностранном языке важно сформировать соответствующие понятия. «Образование понятий сложный и подлинный акт мышления»<sup>1</sup> и не адекватно заучиванию слов. Понятия и психологически представленные значения слов должны развиваться в процессе многократного функционального употребления в предметно-коммуникативной деятельности, в процессе абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака.

Чаще всего студент усваивает новые слова на иностранном языке соответственно уже приобретенной системе понятий на родном языке. Он изучал ту или иную область знаний, участвовал в коммуникативной деятельности, в которую тесно вплетаются устное обсуждение и чтение как формы общения, без которых невозможно обобщение, являющееся основой развития словесного значения<sup>2</sup>.

Но иногда предметно-коммуникативная деятельность в той или иной сфере на родном языке недостаточна, в результате чего целый ряд предметов, явлений трудно объяснить студентам на иностранном языке, так как они не пришли к необходимому обобщению.

Примером могут служить группы слов профессиональной тематики, раскрывающих профильные темы. Подобные понятия еще не сформировались у студентов начального этапа обучения (иностранному языку изучается на первых курсах неязыковых вузов), то есть такие понятия не стали продуктами обобщения в процессе предметно-коммуникативной деятельности на родном языке.

В методике преподавания иностранных языков в неязыковых вузах окончательно не разрешен вопрос о необходимости работы с изолированными словами при ознакомлении с новой пассивной лексикой и выполнении упражнений, направленных на ее усвоение. В ряде классических фундаментальных исследований подчеркивается целесообразность сочетания

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М., 1956. С. 216.

<sup>2</sup> Там же. С. 51.



контекстного и изолированного ознакомления и отработки нового лексического материала, который должен быть понят при чтении<sup>1</sup>.

С.К. Фоломкина<sup>2</sup> считает такое сочетание важным средством достижения абсолютного узнавания лексики, усваиваемой в плане рецепции, то есть обеспечения ее понимания в любых контекстах и сочетаниях. Работа с изолированными словами, по мнению И.В. Рахманова<sup>3</sup>, способствует также узнаванию слова в различных грамматических формах.

В истории методики преподавания иностранного языка данный вопрос рассматривался в основном в приложении к обучению пассивной лексики в средней школе и языковом вузе. Необходимость работы с изолированными словами при их усвоении в плане рецепции в этих учебных заведениях несомненна, что обусловлено следующими обстоятельствами.

Обучающиеся средней школы, особенно на начальных этапах обучения иностранному языку, еще не всегда могут самостоятельно определить сферу значения и употребления слов на основе примеров их функционирования в разных контекстах и сочетаниях. В результате, отсутствие ознакомления и отработки лексических единиц в изолированном виде будет препятствовать достижению их абсолютного узнавания.

Студенты языкового вуза должны научиться различать достаточно тонкие оттенки значения вводимых лексических единиц и специфические особенности их употребления и сочетаемости. Это требует соответствующих детальных объяснений, развернутого сравнения с родным языком, а, следовательно, и изоляции слов<sup>4</sup>.

Условия обучения в неязыковом вузе существенно отличны. В приложении к преподаванию лексического аспекта иностранных языков в связи с рассматриваемым вопросом следует отметить следующее:

1. При ознакомлении с новой лексикой в плане рецепции обучающийся неязыкового вуза должен усвоить далеко не всю сферу значений того или иного слова. Как правило, достаточно знать два-три значения, объединенных общим семантическим ядром. В этом случае для переводной или беспереводной семантизации изоляция слова не обязательна – более полезно раскрыть разные значения одной и той же лексической единицы, включая ее в разные контексты.

2. Студенты неязыкового вуза обычно обладают способностями и склонностями к анализу воспринимаемой информации. Поэтому если в

---

<sup>1</sup> Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.

Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов) / под ред. И.В. Рахманова. М., 1974.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., 1977.

<sup>2</sup> Фоломкина, С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней. М., 1974.

<sup>3</sup> Очерки по методике обучения немецкому языку. М., 1974. С. 141.

<sup>4</sup> Гарнопольский О.Б. Работа с пассивной лексикой в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1981. №16. С. 48-53.

процессе отработки лексических единиц последние будут встречаться в различных контекстах, сочетаниях и грамматических формах, обучающиеся смогут сформулировать некий обобщенный «эталон» значения, сочетаемости и грамматических признаков того или иного слова. Наличие такого «эталона» в памяти обеспечит абсолютное узнавание данной лексической единицы.

3. Количество упражнений, направленных на овладение той или иной пассивной лексической единицей в неязыковом вузе, сравнительно невелико. Это связано с небольшим учебным временем, отводимым на иностранный язык, и необходимостью сформировать разнообразные навыки и умения, усвоить большое количество языкового материала. В результате использование упражнений с изолированными словами неизбежно сокращает количество упражнений с лексикой в контексте. Как правило, только упражнения последнего вида имеют речевую направленность. Уменьшение их количества не может не сказаться отрицательно на формировании навыка понимания лексики в текстах, так как любое автоматизированное действие функционирует только в таких условиях трудности, в которых оно вырабатывалось<sup>1</sup>.

В некоторых исследованиях по методике преподавания иностранных языков в неязыковых вузах отмечены выше факторы учтены недостаточно. В связи с этим в неязыковом вузе также считается целесообразным сочетать работы с изолированным словом и со словом в контексте для того, чтобы изоляция способствовала фиксации лексических единиц в памяти в обобщенном виде<sup>2</sup>. Тем самым априорно предполагается, что упражнения, предусматривающие отработку лексики в различных контекстах и сочетаниях, не могут обеспечить приобретения обучающимися навыка ее абсолютного узнавания. В данном случае имеет место недооценка способности и склонности студентов неязыкового вуза к самостоятельному анализу материала и выработке обобщенных способов действия с ним на основе этого анализа.

Можно предположить, что в условиях неязыкового вуза формирование навыка абсолютного узнавания студентами той или иной лексической единицы возможно и без ее обязательного выделения из контекста и отработки в изолированном виде. Такой навык возникает при включении данной единицы в разнообразные контексты и сочетания в процессе выполнения упражнений и чтения текстов.

Не менее важна оптимальная повторяемость слова и его употребление в упражнениях в разных грамматических формах.

---

<sup>1</sup> Лapidус Б.А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности. М., 1976. С. 5.

<sup>2</sup> Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970. С. 134.

В условиях неязыкового вуза навык понимания, абсолютного узнавания лексики в текстах может быть сформирован без проведения упражнений с изолированными словами. Выработка такого навыка требует выполнения упражнений и чтения текстов, обеспечивающих разнообразие контекстов и сочетаний, в которые включается то или иное слово.

Сказанное не означает предложение полного отказа от упражнений с изолированными словами. Такие упражнения необходимы, например, при обучении пониманию слов по словообразовательным элементам. Следует лишь подчеркнуть, что в неязыковом вузе нецелесообразно использовать упражнения с лексикой в изолированном виде в качестве средства выработки навыка ее абсолютного узнавания. Тот же результат может быть достигнут и без выделения слов из контекста.

Это позволит значительно сократить количество упражнений с изолированными единицами, заменив их упражнениями со словами в контексте, которым может быть придан речевой характер. В результате обучение лексике в целом будет отличаться коммуникативной направленностью.

При ознакомлении с лексикой полностью исключить работу с изолированными словами едва ли целесообразно. Для объяснения семантических и формальных особенностей некоторых лексических единиц их изоляция полезна.

Однако изоляция лексики в процессе ознакомления не оказывает существенного положительного влияния на формирование навыка ее понимания в текстах. Следовательно, на данном этапе выделение из контекста также следует рассматривать не как обязательный, а как факультативный элемент работы над лексическим материалом.

### 2.6.3. Профильный отбор лексико-грамматического материала в профессионально-ориентированном курсе иностранного языка в техническом вузе

Анализ научно-педагогической и методологической литературы (Н.Б. Карачан, Н.Я. Вашук, Н.Л. Маркова, О.А. Острикова, Г.М. Рыбалко, Т.Е. Салье, Л.К. Чернецовская)<sup>1</sup> показывает, что оптимизация процесса обучения иностранным языкам в вузах технического профиля требует строго научного отбора лексического и грамматического материала в соответствии с целями, предусмотренными программой.

Сущность принципа профильного отбора материала раскрывается в определении общего метода для начального и среднего этапов обучения, разработанного И.Л. Бим, А.А. Голотиной: «коммуникативно-

---

<sup>1</sup> Из опыта составления частотных терминологических словарей / Н.Б. Карачан, Н.Я. Вашук, Н.Л. Маркова, О.А. Острикова, Г.М. Рыбалко, Т.Е. Салье, Л.К. Чернецовская // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвузовский сборник / отв. ред. доц. Н.В. Спичарская. Вып. 1. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. С. 154.

ориентированный, структурно-функциональный метод взаимосвязанного обучения основным видам иноязычной речевой деятельности, предусматривающий дифференцированный подход к формированию каждого из них, использование моделирования на разных уровнях языка и речи в целях управления обучением, всемерное стимулирование речемыслительной активности учащихся»<sup>1</sup>.

По мнению Л.С. Зверевой<sup>2</sup>, в процессе преподавания в техническом вузе иностранного языка следует, наряду с общеупотребительной (бытовой и общественно-политической) лексикой, научить студентов владеть и определенным количеством терминов, необходимых для ведения бесед или чтения литературы по их будущей специальности. Так, работая, например, в автодорожном институте Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, преподаватель иностранного языка должен, по мере того как расширяется запас знаний, получаемых студентами на специальных кафедрах, соответственно обогащать его автодорожной терминологией на иностранных языках.

Общими основными чертами русского технического и научного стиля являются строгость и ясность изложения, стремление к точности, четкости и полноте формулировок, не допускающей возможности ложного истолкования. Этот стиль следует сохранять и в переводе. По мнению И.В. Арнольд, технический и научный перевод тем и отличается от художественного, что он не только не должен стремиться передать форму и стиль подлинника, но, напротив, должен, сохраняя содержание, передать его в стиле, принятом для материалов подобного рода на том языке, с которого делается перевод<sup>3</sup>. Сохранение стиля подлинника неизбежно производит при чтении неприятное впечатление, привлекая внимание к непривычным формам и тормозя и затрудняя понимание, несмотря на то, что грамматически перевод сделан правильно.

В отличие от текстов других стилей специальному научно-техническому тексту свойственна строгая последовательность изложения, четкая связь между основной идеей, основным содержанием и детализирующими положениями, то есть, согласно высказыванию Н.В. Витт, В.Д. Тункель, «некая внутренняя закономерность организации материала»<sup>4</sup>. По мнению данных авторов, в большинстве современных научных статей от-

---

<sup>1</sup> Бим, И.Л., Голотина А.А. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 4 класса. 4-е изд. М., 1984.

<sup>2</sup> Зверева, Л.С. О роли профилирующих кафедр в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 3. М.: Высш. шк., 1966. С. 103.

<sup>3</sup> Арнольд, И.В. К вопросу о переводе технической литературы // Иностранные языки в высшей школе: Сборник статей / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 1. М.: Гос. изд-во «Советская наука», 1952. С. 142.

<sup>4</sup> Витт, Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 8. М.: Высш. шк., 1974. С. 54.

сутствует метафоричность, переносное значение слов и их сочетаний. На наш взгляд, это обеспечивает будущему специалисту правильную ориентацию в лексике текстов по специальности. Умение использовать в работе фактор однозначности лексических единиц в пределах одного текста по специальности нетрудно сформировать у специалиста в области техники и точных наук. У таких специалистов, как правило, хорошо развита оперативная память – сохранение промежуточных результатов до получения окончательных результатов. В силу этого при обучении работе с иноязычным текстом должна осуществляться и работа со словарем, которая должна выполняться в процессе осмысления текста.

Таким образом, профилизация образовательной среды с точки зрения преподавания иностранного языка предполагает профильный подбор лексического материала, включающего в себя профессиональную лексику, терминологию, что, с одной стороны, развивает профессиональные компетенции будущего специалиста, с другой – способствует формированию его профессиональной мотивации.

Для научно-технической литературы характерен и специфический грамматический стиль. Обучение чтению оригинальной литературы по специальности, по мнению Н.Г. Бодренковой<sup>1</sup>, необходимо проводить на текстах, содержащих грамматические формы и структуры, которые часто встречаются в технических текстах.

Согласно анализу технической литературы, проведенному В.Н. Остроуховой с помощью аппарата математической статистики, был отобран грамматический минимум, необходимый для обучения чтению в вузах технического профиля:

1. Простые предложения.
2. Придаточные предложения: определительные, условия, дополнительные, причины, времени, следствия, присоединительные, сравнительные, образа действия, цели.
3. Präsens, Imperfekt, Perfekt, Futurum Aktiv.
4. Präsens, Imperfekt Passiv.
5. Präsens Passiv des Zustandes.
6. Modalverben mit Infinitiv Aktiv und Infinitiv Passiv.
7. Распространенное определение и Partizip I + zu.
8. Причастные обороты.
9. Инфинитивные обороты. Инфинитивный оборот с um...zu.
10. Haben, sein + zu + Infinitiv;

---

<sup>1</sup> Бодренкова Н.Г. О взаимосвязи обучения устной речи и чтению на I курсе технического вуза // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 5. М.: Высш. шк., 1969. С. 116.

## 11. Sich lassen + Infinitiv<sup>1</sup>.

Вышеперечисленный грамматический минимум является обязательным для изучения студентами технических специальностей, что позволит им в будущем работать с оригинальными иноязычными текстами по профилю профессиональной деятельности.

При отборе текстов для проверки понимания научно-технической литературы нужно иметь в виду различные цели извлечения информации при работе специалистов с научным текстом. С.К. Фоломкина в соответствии с установкой на предполагаемое использование информации различает три вида чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее<sup>2</sup>. Поскольку деятельность по изучению информации у большинства научных работников и инженеров включена в практическую или теоретическую деятельность по профилю деятельности, ближайшие цели деятельности по извлечению информации, условия ее протекания и конечный результат зависят, по мнению А.Б. Юдис<sup>3</sup>, от места последней в системе данной теоретической или практической деятельности.

А.Б. Юдис был проведен анкетный опрос 19 работников различных специальностей, занятых в производстве, конструкторских бюро, научно-исследовательских институтах, чтобы выявить характер и цели их обращения к иностранной литературе по специальности. Большинство указали две практические цели: 1) поиск полезной информации в специальной литературе для научной и практической работы; 2) извлечение полезной информации из найденной или известной литературы.

Анкетирование А.Б. Юдис дало неравнозначное распределение ответов по этим двум целям у различных категорий опрошенных: у практических работников, занятых в производстве, вторую цель преследовали около 90 % опрошенных, а в проектных организациях и СКБ ответы почти равномерно распределялись между первой и второй целями. Среди ответов, полученных у научных работников, 65 % касались первой цели. Кроме названных двух целей, в анкетах были зафиксированы и другие цели: общее ознакомление с материалом, возможность всегда быть в курсе дел, общее образование и т.д.

Следовательно, по мнению автора, выделяя объекты для проверки умения извлекать информацию из научно-технического текста, целесообразно опираться на два вида чтения специальной литературы:

---

<sup>1</sup> Остроухова, В.Н. Статистические данные для отбора грамматического минимума, необходимого при чтении литературы по специальности на немецком языке // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 13. М.: Высш. шк., 1978. С. 120.

<sup>2</sup> Фоломкина, С.К. Основные проблемы обучения чтению на иностранном языке [Текст] / С.К. Фоломкина // Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Ч. II. М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1971. С. 335–338.

<sup>3</sup> Юдис, А.Б. К вопросу о текстах для проверки понимания научно-технической литературы // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 12. М.: Высш. шк., 1977. С. 150.

1. Чтение для понимания общей идеи и темы иностранного текста. Если специалисту нужно подобрать статью для своей работы, он должен определить, подходит ли содержание данной статьи для этого. Такой вид чтения дает общее представление о прочитанном.

2. Детальное чтение для полного адекватного понимания прочитанного текста. Если специалисту подходит тема, он должен подробно ознакомиться с материалом статьи из зарубежного журнала, то есть извлечь полную адекватную информацию.

Специалисту необходимы оба вида чтения: чтение для понимания общей темы и идеи и детальное чтение. Работа с научно-техническими текстами является одним из центральных вопросов в обучении иностранным языкам в техническом вузе.

Будущему специалисту в любой области знания необходимы навыки и умения работы с различными текстами на иностранном языке по специальности. Эти тексты могут значительно различаться по трудности не только с точки зрения языка, но и содержания. Среди них могут встретиться так называемые каталоги аппаратуры, где приводятся характеристики приборов, их назначение, комплектность и т.д., а также и сложные научные статьи об экспериментальных исследованиях. В связи с этим Н.В. Витт, В.Д. Тункель считают необходимым решение двух следующих задач<sup>1</sup>. Первая задача заключается в том, чтобы определить критерии наилучшего отбора текстов для последовательности их введения в качестве учебного материала. Вторая задача состоит в том, чтобы выявить наиболее существенные характеристики более сложных текстов и определить значение этих характеристик для повышения эффективности обучения иностранному языку.

Таким образом, профильный отбор лексико-грамматического материала является важным фактором эффективной организации профессионально-ориентированного курса иностранного языка в техническом вузе.

#### 2.6.4. Рабочий минимум при обучении фонетике в неязыковом вузе

Работа над произношением в условиях преподавания иностранного языка в технических вузах имеет большое значение, причем не только с точки зрения достижения конечных результатов (выработки нормативного произношения для обеспечения коммуникативной функции при практическом пользовании иностранным языком), но и, главным образом, с целью получения наибольшего педагогического эффекта в процессе обучения. Устойчивое произношение обучающихся, приближающееся к произносительной норме, является необходимой предпосылкой для быстрого и проч-

---

<sup>1</sup> Витт, Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 8. М.: Высш. шк., 1974. С. 54.

ного усвоения языкового материала, в значительной мере экономит труд и время преподавателя и обучающихся и способствует успешной выработке навыков устной речи, чтения, понимания читаемого и воспринимаемого на слух материала.

Выработка нормативного произношения в условиях технического вуза представляет собой длительный и сложный процесс. Необходимы ограничения подобно тому, как это происходит в отношении других аспектов языка – лексики и грамматики. Возникает необходимость отбора фонетического материала. Такой отбор диктуется ограниченными возможностями и временем обучения языку в неязыковых вузах. Под отбором языкового материала понимается выделение в том или ином аспекте языка главного и второстепенного, трудного и легкого для изучения. В результате упорядочения учебного материала возможно исключить его часть или уделить ему ограниченное место в учебном процессе. В понятие отбора входит деление учебного материала на рецептивный и продуктивный.

Отбор фонетического материала по сравнению с отбором грамматического и лексического минимума имеет свою специфику. Здесь нельзя что-либо исключить, т.к. даже в элементарном сообщении на изучаемом языке присутствует вся звуковая система и большинство фонетических явлений, а также орфоэпия, т.е. способы обозначения звуков на письме и правила чтения. Звуковой состав, в силу той роли, которую он играет как материальная база языка, не допускает также членения его на продуктивный и рецептивный. Однако это не означает, что отбор фонетического учебного материала не может и не должен иметь места. Под таким отбором следует понимать в первую очередь установление степени и характера трудности того или иного фонетического явления для обучающихся. Если мы затем решаем не работать над рядом звуков иностранного языка по причине их несложности для русских обучающихся, то это не означает, что мы их исключаем из процесса обучения. Это означает, что мы сознательно идем на замену русскими вариантами ряда звуков иностранного языка, близких по звучанию и артикуляции к русским<sup>1</sup>. Это обстоятельство существенно влияет на всю методику работы над произношением и на методы отбора фонетического материала. Основной задачей отбора является выделение такого фонетического материала, работа над которым максимально приблизила бы произношение обучающихся к нормативному. Таким материалом являются те элементы и явления звуковой системы языка, которые характеризуют собой эту систему и являются определяющими для артикуляционной базы.

В методике отобранный для изучения грамматический и лексический материал принято называть грамматическим и лексическим минимумом. Отобранный фонетический материал нецелесообразно называть фонетиче-

---

<sup>1</sup> Зиндер, Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. М.: Академия, 2003. С. 117.



ским минимумом, т.к. в отличие от грамматического или лексического минимума отобранный фонетический материал не представляет собой перечня фонетических явлений иностранного языка, которыми обучающийся должен овладеть и которые включаются в программу данного вуза при исключении всех других фонетических явлений из учебного процесса. Целесообразнее назвать его «рабочим минимумом по фонетике для неязыкового вуза»<sup>1</sup>.

Под рабочим минимумом по фонетике следует понимать перечень фонетических явлений иностранного языка, над которыми в учебном процессе ведется работа с целью развития у обучающихся определенных произносительных навыков, а также навыков чтения. Явления, не вошедшие и рабочий минимум, не исключаются, а заменяются в учебном процессе аналогичными явлениями родного языка обучающихся.

Для осуществления отбора необходимо установить критерии отбора материала:

1. Значимость звука как самостоятельной фонемы в звуковой системе иностранного языка или значимости того или иного фонетического явления для осуществления коммуникативной функции языка. Согласно этому принципу, фонемы иностранного языка должны, например, войти в рабочий минимум, а варианты фонем, как не имеющие смыслообразительного значения, не должны включаться в минимум.

2. Степень трудности звука или фонетического явления для усвоения обучающимися данной национальности. В соответствии с этим принципом рабочий минимум, например, по немецкому языку для русской аудитории будет другим, чем минимум для обучающихся, родным языком которых является, скажем, английский язык.

Понятие «трудный» или «легкий» звук требует некоторого уточнения. «Трудным звуком» следует считать такой, который или совсем не имеет приблизительного соответствия в звуковой системе родного языка обучающихся или артикуляция которого существенно отличается от артикуляции аналогичного звука в родном языке. Такое понимание «трудного звука» правомерно для неязыкового вуза, где задачей преподавания является в первую очередь создание у обучающихся навыка непривычной для них артикуляции в короткое время и поддержание этого навыка в течение курса обучения.

В условиях языкового вуза «трудными звуками» будут звуки, артикуляция которых немногим отличается от артикуляции аналогичных звуков в родном языке. Такие звуки обнаруживают устойчивую тенденцию к уподоблению их артикуляции родному языку.

3. Третьим критерием является то, что можно было бы назвать «принципом» методической целесообразности». Этот принцип тесно связан с

---

<sup>1</sup> Дианин Н.А. К вопросу отбора материала для работы над произношением в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1969. №5.

методикой работы над произношением. Звуки как изучаемого, так и русского языка не являются произвольным набором из того огромного числа звуков, которые могут быть произведены речевым аппаратом человека. Звуки всякого языка представляют собой систему – как в смысловом, так и в артикуляционном отношении<sup>1</sup>. Они обуславливают друг друга в потоке речи и образуют в своей совокупности то, что принято называть артикуляционной базой.

Если мы ограничиваем работу над произношением пятью-шестью «трудными звуками», это значит, что все остальные звуки и фонетические явления заменяются русскими эквивалентами, т.е. работа ведется практически на основе русской артикуляционной базы, по отношению к которой эти несколько «трудных звуков» являются чужеродными элементами. В силу этого работа над отдельными звуками иностранного языка не может быть успешной, т.к. даже отработанный изолированно и в отдельно взятых словах звук вытесняется русским эквивалентом как чужеродный. Необходимо уделять внимание в первую очередь таким звукам, которые являются «устойчивыми», определяющими становление системы произношения изучаемого языка в целом<sup>2</sup>. При отборе рабочего минимума следует включать в минимум те звуки, которые сами по себе могут и не столь сильно отличаться от аналогичных звуков родного языка и могли бы быть заменены их эквивалентами, но необходимы для системы в целом.

4. Четвертым критерием отбора является нормативность или ненормативность звуко сочетаний в изучаемом языке с точки зрения родного языка обучающихся. Нормативными для данного языка считаются звуко сочетания, которые часто в нем встречаются и характерны для него, ненормативными – звуко сочетания, или совсем не встречающиеся в нем или встречающиеся лишь в редких случаях. Звуко сочетания, ненормативные для родного языка обучающихся, следует включать в рабочий минимум.

5. Пятым критерием служит способ обозначения звука или звуко сочетания на письме. Этот критерий относится к области орфоэпии и состоит в следующем: если буква или буквосочетание приобретают в определенных случаях новое, ненормативное для этих букв чтение, то эти явление следует включать в фонетический минимум.

Таким образом, при отборе рабочего минимума по фонетике необходимо рассмотрение звукового строя изучаемого языка в сравнении с родным языком обучающихся. Такое рассмотрение помогает не только решить вопрос отбора рабочего минимума, но также и определить последовательность изучения материала.

---

<sup>1</sup> Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. М.: Академия, 2003. С. 54.

<sup>2</sup> Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 90.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные социальные условия, такие как Болонский процесс, согласно которому студенты имеют возможность обучаться за границей, совместные проекты с иностранными партнёрами, документация на иностранных языках к современным техническим средствам, заинтересованность зарубежных фирм в специалистах, знающих иностранные языки, являются благоприятными предпосылками формирования мотивации изучения иностранных языков.

Мотивация представляет собой систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

В вузах, где иностранный язык не является профилирующим предметом, вопрос о том, какие мотивационные стратегии следует выбрать, является особенно актуальным. В первую очередь это связано с тем, что изучение иностранного языка в неязыковых вузах носит в основном интенсивный характер. Преподавателю особенно важно выбрать именно ту мотивационную стратегию, которая будет адекватна в каждой конкретной группе студентов.

Формирование мотивации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе на основе лингвистических факторов имеет большое значение для повышения качества обучения. Лингвистические факторы не ограничиваются лексикой и терминологией, а включают также грамматику, стилистику, фразеологию и т.д. Мотивирующее значение имеют такие факторы, как характер имеющихся изданий по данному направлению подготовки, наличие и особенности иллюстративного материала.

Мотивирующие факторы находятся в сложных отношениях друг с другом и различаются по степени их влияния на методику. Лингвистические факторы могут влиять на содержание, организацию и приемы обучения иностранному языку как непосредственно, так и опосредованно, через экстралингвистические факторы. Естественно предположить, что чем сильнее будут отличаться друг от друга изучаемые направления подготовки, тем глубже будут различия в содержании, организации и приемах обучения иностранному языку. Только при выявлении и учете всех факторов в их взаимосвязях возможно создание научно-обоснованной системы обучения иностранному языку на каждом конкретном факультете.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алхазишвили, А.А. Основы овладения устной иностранной речью [Текст] / А.А. Алхазишвили. – М., 1988.
2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст]: в 2 т / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева и Б.Ф. Ломова // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980.
3. Анохин, П.К. Теория отражения и современная наука о мозге [Текст] / П.К. Анохин. – М., 1970.
4. Арнольд, И.В. К вопросу о переводе технической литературы [Текст] // Иностранные языки в высшей школе: сб. стат. / И.В. Арнольд; под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 1. – М.: Гос. изд-во «Советская наука», 1952.
5. Артемов, В.А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам [Текст] / В.А. Артемов // Иностранные языки в школе. – 1967. – №1.
6. Бархударов, Л.С. О бинарности оппозиции и симметрии грамматических систем [Текст] / Л.С. Бархударов // Вопросы языкознания. – 1966. – №4.
7. Бейдер, Е.И. Метод задачи как условие естественного взаимодействия видов речевой деятельности [Текст] / Е.И. Бейдер // Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе: сб. – М., 1977.
8. Бейлина, М.Я. Теоретические основы отраслевого учебного пособия с элементами программирования для обучения чтению литературы по специальности [Текст] / М.Я. Бейлина. – М., 1965.
9. Беляев, Б.В. О психологических основах методики рецептивного и репродуктивного усвоения иностранных языков [Текст] / Б.В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 1954. – №1.
10. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
11. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком [Текст] / Б.А. Бенедиктов. – Минск, 1974.
12. Берман, И.М. Актогенез речи и формирование методики как науки [Текст] / И.М. Берман // Иностранные языки в высшей школе. – 1981. – №16. – С. 4–18.
13. Бодренкова, Н.Г. О взаимосвязи обучения устной речи и чтению на I курсе технического вуза [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.Г. Бодренкова // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 5. – М.: Высш. шк., 1969. – С. 116.
14. Васильева, М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку [Текст]: учеб.-метод. пособие /

М.М. Васильева // Иностранные языки в высшей школе / под ред. С.К. Фолмкиной. – Вып.20. – М.: Высш. шк., 1987. – 143 с.

15. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с. – С.41.

16. Виноградов, В.В. Вопросы терминологии [Текст] / В.В. Виноградов. – М., 1961. – С. 6–7.

17. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений слов [Текст] / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – №5.

18. Витт, Н.В. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность [Текст] / Н.В. Витт, В.Д. Тункель // Иностранные языки в высшей школе. – 1974. – №8. – С.52.

19. Вишнякова, Н.Г. Терминологическая лексика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах [Текст] / Н.Г. Вишнякова. – М., 1966.

20. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – т.2. – С. 252.

21. Гак, В.Г. Ассиметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии. [Текст] / В.Г. Гак // Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики: кн. Ч. 1 – М., 1971.

22. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М., 1974.

23. Голу, П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентации в предмете [Текст] / П. Голу. – М., 1965.

24. Гохлернер, М.М. Динамический аспект деятельности и проблемы интенсификации учебной деятельности по иностранному языку [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 15. – М.: Высш. шк., 1980. – С. 76.

25. Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся [Текст] / В. Грабал // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 56–59.

26. Григорян, Е.А. Развитие уровня притязаний студентов в процессе обучения в педвузе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Григорян. – Ереван, 1986.

27. Денисов, П.Н. Принципы отбора лексики для учебных словарей [Текст] / П.Н. Денисов // в кн.: Вопросы учебной лексикографии. – М., 1969.

28. Дианин, Н.А. К вопросу отбора материала для работы над произношением в неязыковом вузе [Текст] / Н.А. Дианин // Иностранные языки в высшей школе. – 1969. – №5.

29. Добрынин, Н.Ф. О селективности и динамике внимания [Текст] / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 68–80.

30. Елухина, Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – №2.
31. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1958.
32. Звегинцев, В.А. Проблема знаковости языка [Текст] / В.А. Звегинцев. – М., 1956.
33. Зверева, Л.С. О роли профилирующих кафедр в обучении иностранным языкам: [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.С. Зверева // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 3. – М.: Высш. шк., 1966. – С. 103.
34. Зимняя, И.А. О развитии речевых навыков. Методический бюллетень МГПИИЯ [Текст] / И.А. Зимняя, И.П. Павлова. – №2 (7). – М., 1964.
35. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П.И. Зинченко. – М., 1961.
36. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
37. Из опыта составления частотных терминологических словарей [Текст] / Н.Б. Карачан, Н.Я. Ващук, Н.Л. Маркова, О.А. Острикова, Г.М. Рыбалко, Т.Е. Салье, Л.К. Чернецовская // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сб. / отв. ред. доц. Н.В. Спичарская. Вып 1. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. – С. 154.
38. Каргина, Е.М. Активная и рецептивная лексика при профильном обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Е.М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 12–3 (44). – С. 69–72.
39. Каргина, Е.М. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на профильной основе [Текст]: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2006. – 97 с.
40. Карпов, И.В. Психологическая характеристика процессов понимания и перевода учащимися иностранных текстов [Текст] / И.В. Карпов // Вопросы теории и методики учебного перевода: кн. – М., 1950.
41. Киссии, Т.С. Словарный минимум для студентов технических вузов [Текст] / Т.С. Киссии // Иностранные языки в школе. – 1952. – №1. – С.78.
42. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Комусова. – Л., 1983.
43. Костюк, Г.С. Принцип развития в психологии: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии [Текст] / Г.С. Костюк; под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
44. Котелова, И.З. К вопросу о специфике термина [Текст] / И.З. Котелова // в кн.: Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М., 1970.

45. Крупник, К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику, при самостоятельном чтении [Текст] / К.И. Крупник // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 6.
46. Крушельницкая, К.Г. Грамматические значения в плане взаимоотношения языка и мышления. Сб. «Язык и мышление» [Текст] / К.Г. Крушельницкая. – М., 1967.
47. Кузнецова, Т.М. Обучение беспереводному пониманию текстов, содержащих неизученную лексику [Текст] / Т.М. Кузнецова. – М., 1963.
48. Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам [Текст] / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4. – С. 22–26.
49. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – С.43.
50. Курилович, Е. Очерки по лингвистике [Текст] / Е. Курилович. – М., 1962.
51. Леман-Абрикосов, Г.А. Вскрытие внутреннего образа слова как путь овладения лексикой [Текст] / Г.А. Абрикосов // Иностранные языки в школе. – 1963. – №3.
52. Ленская, Е.А. Чтение как средство обучения иностранному языку [Текст] / Е.А. Ленская, Е.Д. Розанова // Иностранные языки в школе. – 1981. – №2.
53. Леонтьев, А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка [Текст] / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – М., 1975. – № 5.
54. Леонтьев, А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий [Текст] / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1968. – №2.
55. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
56. Луговая, А.Л. Развитие устных навыков во втузе на начальном этапе работы по технической тематике [Текст] / А.Л. Луговая // Иностранные языки в высшей школе. – 1964. – №3. – С.172.
57. Лурия, А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике [Текст] / А.Р. Лурия // Вопросы философии. – 1975. – № 4. – С. 148.
58. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М., 1990. – С. 11.
59. Мацевич, С.Ф. Некоторые проблемы развития устной речи на базе чтения в условиях начального этапа [Текст] / С.Ф. Мацевич // Иностранные языки в высшей школе. – 1978. – №13.
60. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975.

61. Невельский, Б.П. Память и мера организации материала [Текст] / Б.П. Невельский // в кн.: Проблемы психологии памяти. – Харьков, 1969.
62. Остроухова, В.Н. Статистические данные для отбора грамматического минимума, необходимого при чтении литературы по специальности на немецком языке [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.Н. Остроухова // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 13. – М.: Высш. шк., 1978. – С. 120.
63. Розанов, Е.Д. Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе [Текст] / Е.Д. Розанов. – М., 1970.
64. Непомнящая, Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку в вузе [Текст] / Э.А. Непомнящая // Новые исследования в психологии. – 1979. – №2. – С.24.
65. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках [Текст] / под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. – К., 1977.
66. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1991.
67. Петрушевская, Н.Н. Формирование и расширение лексического запаса для чтения специальных текстов // Иностранные языки в высшей школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Петрушевская; под ред. Н.С. Чемоданова. – Вып. 19. – М.: Высш. шк., 1987. – С.121–126.
68. Плинер, Р.И. Развитие устной речи студентов на базе текстов по специальности [Текст] / Р.И. Плинер // Иностранные языки в высшей школе, 1965. – №1. – С. 75–84.
69. Постоев, В.М. Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики факультета [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.М. Постоев // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 9. – М.: Высш. шк., 1974. – С. 6–12.
70. Психология [Текст] / под ред. В.А. Крутецкого. – М., 1974.
71. Рахманов, И.В. Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе [Текст] / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1952. – №4.
72. Реформаторский, А.А. Введение в языкознание [Текст] / А.А. Реформаторский. – М., 1955.
73. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
74. Середа, Г.К. Проблема памяти и обучения [Текст] / Г.К. Середа // Вопросы психологии. – 1967. – №1.
75. Симонова, Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.М. Симонова. – М., 1982.
76. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка [Текст] / М.Д. Степанова. – М., 1953.



77. Сухобская, Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся [Текст] / Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 45.

78. Талызина Н.Ф. Психологические основы управления усвоением знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М., 1970.

79. Тарнопольский, О.Б. Работа с пассивной лексикой в неязыковом вузе [Текст] / О.Б. Тарнопольский // Иностранные языки в высшей школе. – 1981. – №16. – С. 48–53.

80. Татаринов, В.А. Составление локальных терминологических словарей как один из примеров подготовки специалистов по иностранному языку [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.А. Татаринов // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. – М.: Высшая школа. – 1982. – Вып. 17. – 159 с. – С.117.

81. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

82. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина. – М.: Просвещение, 1987. – 197 с.

83. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б.М. Величковского [Текст] / Х. Хекхаузен. – М., 1986.

84. Хомский, Н. Синтаксические структуры [Текст] / Н. Хомский // Новое в лингвистике: сб. – М., 1962. – Вып. II.

85. Цетлин, В.С. Знания, умения и навык в иностранном языке [Текст] / В.С. Цетлин. – Иностранные языки в высшей школе. – М., 1969. – Вып. 5. – С. 6.

86. Чаурская, Л.Н. Обучение практическому владению иностранным языком по специальности в неязыковом вузе [Текст] / Л.Н. Чаурская. – М., 1966.

87. Шаранда, Г.И. Формирование положительной мотивации в процессе профессионально-направленного обучения иностранному языку [Текст] / Г.И. Шаранда, О.А. Волмянская // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: «Университетское». – 1989. – №3. – С.103.

88. Шардаков, М.Н. Очерки психологии учения [Текст] / М.Н. Шардаков. – М., 1951

89. Шатилов, С.Ф. О роли индивидуально-речевого опыта учащихся в овладении грамматической стороной устной иноязычной речи [Текст] / С.Ф. Шатилов // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1968.

90. Шендельс, Е.И. О грамматическом значении в плане содержания. Сб. «Принципы научного анализа языка» [Текст] / Е.И. Шендельс. – М., 1959.

91. Шепель, Э.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку [Текст] / Э.Н. Шепель // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С.8–13.
92. Штелинг, Д.А. О неоднородности грамматических категорий [Текст] / Д.А. Штелинг // Вопросы языкознания. – 1959. – №1.
93. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Э.П. Шубин. – М., 1963.
94. Щерба, Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. [Текст] / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность: сб. – Л., 1974. – С. 24.
95. Юдис, А.Б. К вопросу о текстах для проверки понимания научно-технической литературы [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.Б. Юдис // Иностранные языки в высшей школе / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 12. – М.: Высш. шк., 1977. – С. 150.
96. Blum, A. The Development of an Integrated Science Curriculum Information Scheme [Text] / A. Blum // Eur. J. Science Education. – 1981. – Vol. 3. – P. 1–15.
97. Feist, S. Die deutsche Sprache (kurzer Abriß der Geschichte unserer Muttersprache von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart) [Text] / S. Feist. – München, 1933.
98. Lado, R. Language teaching [Text] / R. Lado. – P. 117.
99. New Trends in Integrated Science Teaching [Text]. – UNESCO. – 1969. – Vol.1.
100. Reinecke, W. Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs [Text] / W. Reinecke. – Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1985.
101. Wilmanns, W. Deutsche Grammatik [Text] / W. Wilmanns. – 3 Abt., H.I. – S. 195.
102. Winkler, E. Grundlegung der Stilistik [Text] / E. Winkler. – Bielefeld und Leipzig, 1929.
103. Wintrop, H. Interdisciplinary Studies: Variations of Meaning. Objectives and Accomplishments // Prospects for the 70s. English Departments and Multidisciplinary Study [Text] / H. Wintrop. – New York: The Modern Language Association of America, 1973. – P.73.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
1. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	5
1.1. Факторы развития мотивации учебной деятельности .....	5
1.2. Дидактические и психологические факторы мотивации обучения иностранному языку в техническом вузе .....	15
1.3. Интралингвистические и экстралингвистические условия обучения иностранному языку в техническом вузе .....	19
2. СИСТЕМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ (ТЕХНИЧЕСКОМ) ВУЗЕ .....	26
2.1. Фактор системности .....	30
2.2. Фактор концентризма .....	67
2.3. Фактор разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи .....	86
2.4. Фактор функциональности .....	105
2.5. Фактор стилистической дифференциации .....	126
2.6. Фактор минимизации языка .....	155
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	171
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	172

Научное издание

Каргина Елена Михайловна

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Монография

В авторской редакции  
Верстка Т.А. Лильп

---

Подписано в печать 10.03.16. Формат 60×84/16.  
Бумага офисная «Снегурочка». Печать на ризографе.  
Усл.печ.л. 10,46. Уч.-изд.л. 11,25. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.  
Заказ № 115.

---

Издательство ПГУАС.  
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.