

МВ и ССО РСФСР  
УРАЛЬСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. М. ГОРЬКОГО

ВОПРОСЫ  
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ  
В СРЕДНЕЙ  
И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

945 829

СВЕРДЛОВСК • 1980

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Клюева Т. В.</i>	Некоторые аспекты обучения специальной терминологии на 1 курсе физико-математического факультета (на материале немецкого языка)	5
<i>Герман-Прозорова Л. П.</i>	Поисковое тестирование понимания и порождения речи . . . . .	13
<i>Дымо Н. Н., Перфильева Л. Р.</i>	Из опыта работы над словообразованием английского языка на 1 курсе историко-филологического факультета . . . . .	20
<i>Санкова Е. И.</i>	Лексический тест как метод определения преемственности между школой и вузом . . . . .	25
<i>Гнаткевич Ю. В., Скоробогатова Л. В., Петренко О. В. Векшина Т. Ф.</i>	К вопросу о хронологии грамматики на 1 курсе неязыкового вуза . . . . .	33
<i>Суслов И. Н.</i>	Определение степени сформированности грамматических действий при чтении иноязычного текста . . . . .	40
<i>Герман Э. И.</i>	Методика применения обучающих алгоритмов распознавания сложных структурных явлений немецкого языка . . . . .	45
<i>Кутателадзе С. А.</i>	Организация внеаудиторного синтетического чтения на 1 курсе неязыкового вуза (из опыта работы на историческом факультете Коломенского педагогического института) . . . . .	53
<i>Кирнос Л. И.</i>	Уровень умений и навыков чтения иноязычного текста студентов 1 курса индустриально-педагогического факультета . . . . .	60
<i>Абросимова Л. М.</i>	Некоторые вопросы организации и методики обучения иностранному языку на подготовительном отделении . . . . .	63
<i>Александров Д. Н.</i>	Организация повторения школьного материала на начальном этапе неязыкового вуза . . . . .	70
<i>Иофик Е. Я., Доценко Е. Ф., Григорьева Н. Н. Юшина Л. Б.</i>	К вопросу о лабораторных работах при обучении иностранным языкам в средней и высшей школе . . . . .	74
<i>Митина А. М.</i>	Из опыта применения аудивизуальных технических средств при обучении устной речи в техническом вузе . . . . .	82
<i>Вазина К. Я., Багиева Т. И.</i>	О работе над некоторыми трудностями перевода технических текстов на 1 курсе неязыкового вуза . . . . .	88
	О некоторых вредных привычках чтения технической литературы на иностранном языке студентами вузов . . . . .	92
	Взаимосвязь навыков умственного труда и типичных ошибок, встречающихся при изучении английского языка у студентов-первокурсников	97

<i>Постоев В. М.</i>	Комплексный коррективный курс иностранного языка в неязыковом вузе . . . . .	103
<i>Сутягина Л. М.</i>	Частотный словарь английского подъязыка математики (отбор лексики для обучения студентов-математиков) . . . . .	111
<i>Серова Т. С., Зеленина С. А.</i>	О некоторых трудностях в самостоятельной работе студентов при изучении иностранных языков . . . . .	125
<i>Крикунова Г. И.</i>	К вопросу о разработке системы занятий по иностранному языку в начинающих группах (начальный этап) . . . . .	131
<i>Тригинский И. И., Слаба Г. И.</i>	Согласованность программ и учебников — важный фактор осуществления преемственности между школой и вузом . . . . .	139
<i>Левитан К. М.</i>	К типологии личности учителя иностранного языка . . . . .	144
<i>Вейзे А. А., Кононенко Т. В.</i>	Методика формулирования главного смысла текста . . . . .	153

---

Т. В. КЛЮЕВА  
Орехово-Зуево

## Некоторые аспекты обучения специальной терминологии на I курсе физико-математического факультета (на материале немецкого языка)

Основной задачей, которую преследует преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах вузов различного профиля, является научить будущих специалистов понимать иностранную литературу по своему предмету, уметь переводить и рефериовать тексты по специальности, вести беседу на специальную тему.

Общеизвестно, сколь большое место в научно-технических текстах занимает терминологическая и номенклатурная лексика и как важно, чтобы студенты не только пассивно (в рецептивном плане), но и активно (репродуктивно) владели ею. От того, как изучение этой лексики будет налажено уже на I курсе, во многом зависит успех дальнейшей подготовки студентов к чтению литературы по избранной специальности, а также их работы как специалистов.

Общий уровень знаний по немецкому языку на I курсе физмата пединститута, как правило, ниже, чем, например, на факультете русского языка и литературы, где студенты сдают вступительные экзамены по иностранным языкам. Поэтому на I курсе физмата значительная часть времени уходит на изучение общих тем («Семья», «Учеба» и т. п.), повторение ключевых грамматических тем и изучение некоторых новых (например, причастие I+zu). Все это позволяет во втором семестре I курса перейти к чтению текстов, содержащих значительное количество научных и технических терминов. Как правило, темы общенаучного и общетехнического характера нередко совпадают в различных учебниках (1): «Автоматизация», «Машины близкого будущего», «Кибернетика» и т. п. Совпадает в основе своей и терминологическая лексика.

В данной статье делается попытка классифицировать лексику терминологического характера, имеющуюся в большинстве учебников для I курса, наметить пути преемственности в изучении терминологии в средней школе и на I курсе неязыкового

вуза, уделив особое внимание словообразовательным типам, наиболее употребительным в терминологии, и терминам-интернационализмам.

Прежде чем непосредственно перейти к анализу терминологической лексики, встречающейся в вузовских учебниках для I курса, целесообразно коснуться вопроса о том, какое место занимает общенаучная и общетехническая лексика в школьных учебниках, иными словами, с каким лексическим багажом вчерашний школьник может (в идеальном случае) прийти на I курс вуза.

Тема «Наука и техника» изучается в 8-х и 10-х классах (2, 3), лексика по теме дается в систематизированном виде. В учебнике 9-го класса (4) приводятся небольшие рассказы о науке и технике, объем лексики по теме соответственно сокращается.

Нельзя не заметить, что школьные учителя часто говорят о трудности изучения данной темы в 8-м классе, о ее большой насыщенности новой лексикой. С этим нельзя не согласиться, особенно если сравнить материал 8-го класса с соответствующим материалом в учебнике для 10-го класса, где говорится, главным образом, об открытии рентгеновских лучей. Очевидно, лучше было бы дать в учебнике для 10-го класса некоторые суммирующие сведения по всем естественным наукам (как это делалось в 8-м классе), это помогло бы освоить больше общенаучной лексики. При существующем положении вещей можно рекомендовать хотя бы повторить материал 8-го класса.

Даже при беглом сравнении лексики бросается в глаза то, что терминов (в том числе общенаучных) больше в учебнике для 8-го класса, тогда как в учебнике для 10-го класса преобладают термины узкоспециальные. Ср.: **8-й класс:** *die Wissenschaft, erforschen (Forschung, Forscher), der Gelehrte, entdecken, Entdeckung, Naturwissenschaftler, Physiker, Mathematiker, Atomphysik, das Element, die Radioaktivität, Magnetfeldbildung, elektrische Induktion, der Akkumulator, die Elektrotechnik, elektrische Lampe, die Rechenmaschine, das Wissensgebiet, der Rundfunk, der Apparat, die Methode* u. s. w. **10-й класс:** *das Einschalten, die Kontakte des Geräts, das Röntgenbild, die Röntgenaufnahme, der Experimentator, die Isolation, der Hochspannungstrom, die Vakuumröhre, Kathodenröhre, den Strom ausschalten, die Laserstrahlen, der Halbleiter, die Struktur des Metalls.*

- Это не может не сказаться и на знаниях абитуриентов. Как правило, они не знают не только специальной терминологии, но и общенаучной лексики (например, erforschen, entdecken, Forschungsarbeit и т. п.). Между тем если бы изучение соответствующей лексики велось целенаправленно, системно (в плане словообразовательной структуры научных терминов, их группировки по ономасиологическому принципу (по отраслям знаний), словообразовательным гнездам в рамках упражнений), это обеспечило бы лучшую подготовку школьников к учебе в вузе и

позволило бы быстрее переходить к работе над текстами по избранной специальности. Все это можно сделать не увеличивая объема изучаемого материала. При изучении лексики 8-го класса полезно выполнить следующие упражнения (5):

а) сгруппировать родственные слова: wissen, das Wissen, die Wissenschaft, der Wissenschaftler и др.,

б) объединить термины, данные вперемешку, по отраслям знаний: die Elektrizität, die Elektrotechnik, die elektrische Induktion, elektrodynamische Theorie, der Akkumulator, das Mikrofon,

в) определить словообразовательные особенности, грамматический род слов на -ie, -ik,

г) выделить словообразовательные суффиксы в словах: Naturforscher, Erfinder, Entdecker, Physiker (-er); Rundfunksendung, Entwicklung, Entdeckung (-ung); Relativität, Elektrizität, Radioaktivität (-ät); Eigenschaft, Wissenschaft (-schaft).

Лексика терминологического характера, подлежащая усвоению на I курсе физмата, отчетливо распадается на три основные группы (6): общенаучная, общетехническая и собственно физическая терминология (самая малочисленная). В выборке терминов, сделанной нами на основе словаря-минимума к учебнику В. В. Ардовой и др. (1), научная лексика составляет около 77 слов (34 %), общетехническая около 98 слов (43 %) и физическая примерно 53 слова (23 %). Всего в выборке 228 слов, из них примерно 130 должны быть известны студентам из школьного курса. Это такие слова, как слова-термины из урока по теме «Наука и техника», слова, имеющие лексико-семантический вариант (ЛСВ, 7) с бытовыми, обиходными значениями наряду с терминологическими.

Рассмотрим отобранную лексику с точки зрения ее принадлежности к той или иной терминологической системе и (в строгом смысле слова) к терминологии вообще. Абсолютное большинство слов во всех трех условно выделенных нами группах составляют, как и следовало ожидать, существительные. В лингвистической литературе неоднократно отмечалось, что именно они характерны для любой терминологии (8). Глаголы и прилагательные, встречающиеся в терминологии или близкие к ней, редко бывают терминами в узком смысле слова. Трудно, однако, согласиться с А. И. Моисеевым (9), вообще отказывающим глаголам и прилагательным в терминологичности и считающим терминами лишь существительные и словосочетания на их основе. Большинство глаголов и прилагательных, встречающихся в учебных текстах, имеют ЛСВ с терминологическими и бытовыми значениями, например: speisen — снабжать, питать (о паровом котле, аккумуляторе) и есть, кормить. Как правило, эти слова изучались в средней школе: befreien (об энергии), negativ, positiv (о зарядах элементарных частиц), mehrstufig (о ракете). Четкое знание следующих глаголов по-

могло бы первокурснику легко читать тексты: bekommen, erhalten, erzeugen, gewinnen, herstellen, verwenden, einsetzen; beobachten, bestimmen, beweisen, feststellen, entdecken, messen, wiegen, berechnen, erproben, lösen; entstehen, erscheinen, entwickeln (sich), zunehmen; leiten, zerstören, befreien.

Среди существительных в нашей выборке большинство составляют термины в строгом смысле слова, т. е. слова, не только называющие определенные понятия (10), но и имеющие соответствующую дефиницию (11): die Bewegung, die Kapazität, die Wärme, der Leiter, der Zerfall, die Spaltung, die Frequenz, der Dampf, die Strahlung, die Spannung.

В общетехнической лексике, наряду с терминами, иногда встречаются и номенклатурные наименования, не нуждающиеся в научной дефиниции (12): das Gerät, Instrument; das Werk, die Maschine. Однако в целом таких слов немного (в физической же терминологии вообще почти нет).

Следует отметить, что понятийное содержание терминов, встречающихся в текстах, знакомо студентам по курсу физики средней школы. Кроме того, очень многие термины возникли на базе семантического развития общеупотребительных слов, что привело к появлению ЛСВ с терминологическим значением (некоторые лингвисты считают их омонимами) (13), с чем трудно согласиться, так как семантика их весьма прозрачна: der Strom: 1) поток, река, 2) электроток; die Quelle: 1) источник (водный), 2) источник тока; die Bahn: 1) путь, дорога, 2) траектория, орбита; der Kern: 1) косточка, ядро, зерно, 2) ядро атома и пр.

Способствовать лучшему запоминанию этих слов должна школа. Полезно при этом, работая над словами в старших классах, обращать внимание на их терминологическое использование, на полисемию. Для этого нужно указывать на семантическую связь слов Klassenraum и Weltraum, Wasserstrom и Wechselstrom.

Среди терминов-существительных, изучаемых на 1 курсе, очень небольшую часть составляют корневые слова или производные, утратившие свою производность: die Zeit, die Art, der Stoff, der Wert, die Weise, der Raum, das All, das Rohr, das Erz, der Strahl, die Stufe, der Strom, das Werk. Не обладая живой внутренней формой, они имеют, естественно, наименьшую мотивацию. Нам представляется, что преподаватель должен добиваться четкого запоминания студентами подобных слов, так как они служат базой для дальнейшего словоизводства и словосложения. Не зная их, студент не сможет понять значения таких, например, слов, как: Flugzeit, Brennstoff, Werkstoff, Meßwert, Weltraum, Weltall, Rohrsystem, Strahltriebmaschine, Wasserkraftwerk, Drehzahl, Bewertung, Auswertung, zeitlich. Важно точное запоминание корневых прилагательных и глаголов (hell, stark, gleich, tief; lösen, messen, rechnen).

Способствовать запоминанию может большая системность в

подаче лексики, чем это имеет место сейчас в большинстве учебников, где лексика просто «привязывается» к учебному тексту, не отражая в полной мере логических связей и отношений, существующих в объективной действительности (см. 14). На I курсе это не всегда возможно сделать в пределах учебного текста. Такую роль должны выполнять учебные упражнения.

В терминологии и примыкающей к ней лексике преобладают, как уже отмечалось выше, сложные и производные слова. Отсюда следует, что овладение специальной терминологией зависит от степени усвоения словообразовательных моделей.

Наиболее типичными моделями слов-терминов, изучаемых на I курсе, являются следующие:

производные на **-ung**: Umwandlung, Bewegung, Untersuchung, Entfernung, Beziehung, Erhaltung, Erzeugung, Gewinnung, Leistung;

**-keit, -igkeit**: Gesetzmäßigkeit, Notwendigkeit, Ähnlichkeit, Geschwindigkeit;

**-schaft**: Wissenschaft, Eigenschaft;

**-nis**: Ergebnis, Erkenntnis;

**-e**: Größe, Stärke, Höhe, Tiefe, Fläche, Länge, Menge, Dichte, Wärme;

имена деятеля на **-er, ler, iker**: Forscher, Wissenschaftler, Physiker, Chemiker;

орудийные наименования на **-er**: Beschleuniger, Sender, Leiter, Empfänger;

отглагольные слова на **-e**: Aufgabe, Anlage;

интернационализмы с суффиксами **-(i) tät**: Qualität, Quantität, Kapazität;

**-enz**: Konsequenz, Frequenz;

**-(a) tion**: Produktion, Funktion;

субстантивированные инфинитивы: Verfahren, Vorkommen, Schmelzen;

слова, образованные путем безаффиксного словоизводства (15) (иногда это трактуется как Implizite Ableitung (16)): der Verbrauch, Beweis, Versuch, Umfang, Zerfall;

переходные глаголы с префиксами **be-**: bestimmen, betragen, beweisen;

**er-**: erzeugen, erforschen, erproben;

**ver-**: verwenden, verbrennen, verbinden;

**zer-**: zerstören, zerfallen;

**ent-**: entdecken, enthalten, entwickeln;

прилагательные с суффиксами **-ig**: leistungsfähig, flüssig;

**-lich**: wissenschaftlich, durchschnittlich;

**-iv**: qualitativ, quantitativ, relativ, aktiv;

**-bar**: lösbar;

сложные существительные с компонентами (17):

**-zeug**: Flugzeug, Werkzeug;

**-wesen**: Flugwesen, Bauwesen;

**-werk:** Kraftwerk;

**werk-:** Werkstoff, Werkhalle, Werkzeug;

**-zahl:** Drehzahl;

**-bau:** Maschinenbau, Flugzeugbau;

**-stoff:** Treibstoff, Brennstoff, Kunststoff, Werkstoff, Wasserstoff, Rohstoff;

**maschine(n)-:** Maschinenbau, Maschinenteil;

**-maschine:** Werkzeugmaschine, Dampfmaschine;

**-motor:** Verbrennungsmotor, Kolbenmotor;

**rechen-:** Rechenmaschine, Rechenoperation, Rechenautomat;

**raum-:** Raumfahrer, Raumfahrt, Raumstation.

Большинство этих словообразовательных типов (если не все) должны быть знакомы студентам по курсу средней школы. Однако школьный курс обучения, как показывает практика, не дает достаточных знаний, несмотря на то, что вопросы преподавания словообразования в средней школе и неязыковом вузе неоднократно рассматривались в методической литературе (18). Упражнения на словообразование имеются в учебниках 8—10-х классов. Их немало, они отражают продуктивные тенденции развития немецкого словообразования, однако они не способствуют расширению активного словарного запаса учащихся, так как носят рецептивный характер. Задания, как правило, не отличаются разнообразием: «Запомните слово с данным аффиксом», «Переведите слова», «Прочтите слова, обратив внимание на суффикс» и т. п. Упражнений, направленных на развитие навыков активного употребления слов, нет ни в школьных, ни в вузовских учебниках. Словообразование очень богато, во всем его разнообразии оно представлено, например, в учебнике В. В. Ардовой и др. Но, адресованный студентам-заочникам, он содержит лишь упражнения в переводе с немецкого языка на русский, между тем как в вузе, так и в школе с успехом могут применяться разнообразные упражнения, построенные на лексическом материале того или иного урока:

1. Задание-игра: «Назовите как можно больше слов, содержащих основу werk в качестве первого или второго компонента» (Werkzeug, Werkhalle, Kraftwerk, Werkstatt).

2. Образуйте от основ следующих глаголов существительные на -ung, обозначающие действия или их результаты (strahlen, bewegen, spannen, entfernen, verbrennen, entwickeln).

3. Вставьте вместо точек существительные с суффиксом -ung, обозначающие действия или их результаты:

- |   |             |
|---|-------------|
| 1. Die ... der Kernphysik geht rasch vor sich.                            | Strahlung   |
| 2. Bei der ... von Holz, Kohle und Gas wird die Wärmeenergie freigesetzt. | Bewegung    |
| 3. Man messe die ... zwischen den Punkten A und B.                        | Spannung    |
| 4. Im Labor bestimmen wir ... und Stromstärke.                            | Entfernung  |
| 5. Die Mechanik befasst sich mit den Gesetzen der ...                     | Verbrennung |

## 6. Röntgen entdeckte eine bisher noch unbekannte... | Entwicklung

Подобные упражнения можно обогащать и усложнять, представляя слова различных словообразовательных типов, например субстантивированные инфинитивы, слова, образованные путем безаффиксного словоизменения (типа der Versuch).

4. Развитию словарного запаса очень способствуют вопросы и ответы. Так, для тренировки сложных слов со вторым компонентом -stoff можно предложить такие вопросы: Woraus bestehen alle Gegenstände? Welche feste und flüssige Stoffe können Sie nennen? Wieviel Atome des Wasserstoffes enthält das Molekül des Wassers? Was dient als Rohstoff bei der Erzeugung vom Eisen? Welche Kunststoffe sind Ihnen bekannt?

5. Если студенты достаточно владеют материалом, можно предложить им сделать перевод с русского языка. Например: «Переведите следующие предложения на немецкий язык, употребив в них слова с суффиксом -ег, обозначающие людей или орудия действия»: 1. Физики работают над использованием атомной энергии в мирных целях. 2. Мои родители — рабочие. 3. Исследователь поставил интересный опыт. 4. В Дубне находятся 2 мощных ускорителя. 5. Полупроводники широко применяются в радиотехнике. 6. Мой друг конструирует радиоприемник. 7. Сигналы этой радиостанции можно принимать.

6. Полезны упражнения, где требуется упорядочить термины по областям знания. Например, даны слова: die Wärme, die Bahn, der Dampf, die Spaltung, der Wechselstrom, die Strahlung, das Feld, die Frequenz, das Netz, der Zerfall, der Schall, die Quelle, der Sender, die Welle, die Stromstärke, negativ, schmelzen, die Temperatur. Можно получить такие группы: a) die Wärme: die Wärme, der Dampf, schmelzen, die Temperatur; b) die Mechanik: die Bahn, die Geschwindigkeit; c) die Elektrizität: der Wechselstrom, das Feld, das Netz, die Quelle, die Stromstärke, negativ; d) die Radiotechnik: die Frequenz, der Sender, der Schall, die Welle; e) die Kernphysik: die Spaltung.

При работе над терминологией очень важны формы активизации лексики, а также формы контроля. Большой эффект дает для усвоения лексики работа студентов в парах. При этой форме работы (под общим контролем преподавателя) все студенты успевают повторить все слова. Эту работу можно усложнить, предлагая употреблять термины в контексте. Когда преподаватель считает, что материал достаточно активизирован, можно провести фронтальный опрос или диктант-перевод.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ардова В. В., Борисова Т. В., Домбровская И. М. Учебник немецкого языка. 1-е изд. М., 1965; Эрлих Э. Б., Тримм И. Я., Вольф Л. Г. Учебник немецкого языка для высших учебных заведений (I и II курсы). 5-е изд. М., 1960; Канищева Е. Н., Воскресенская Д. Н., Мочалова М. А., Турк И. В.

*Ульянов В. И.* Курс немецкого языка. Под ред. Т. М. Мещеряковой. М., 1964; *Васильева М. М., Бун И. Л., Гевелинг Л. Н.* Учебник немецкого языка для I и II курсов неязыковых вузов. 2-е изд. М., 1965; *Шелингер Н. А., Клемент В. И., Шелкова И. К., Эман Н. Ф.* Учебник немецкого языка для заочных технических вузов и факультетов. М., 1972.

2. *Бим И. Л., Есипович К. Б., Шефер Л. А.* Учебник немецкого языка для 8 класса средней школы. 4-е изд. М., 1974.

3. *Гез Н. И., Мартенс К. К., Мелкумян Э. Н.* Немецкий язык. Учебник для X класса. М., 1973.

4. *Гез Н. И., Мартенс К. К., Штегеман Г. А.* Учебник немецкого языка для IX класса средней школы. 3-е изд. М., 1974.

5. Ср. с учебниками, где есть специальные упражнения по научно-технической терминологии. *Слободчиков А. А.* Учебник английского языка для X—XI классов вечерней (сменной) школы. З-е изд. Л., 1969; *Он же*. Учебник английского языка для IX—XI классов вечерней (сменной) общеобразовательной школы. 2-е изд. М., 1975. См. также: *Слободчиков А. А.* О развитии навыков чтения научно-популярных текстов в старших классах.—ИЯШ, 1970, № 6.

6. Ср. с классификацией Л. Ф. Евдокимовой: *Евдокимова Л. Ф.* К вопросу об обучении терминологической лексике на физико-математическом факультете (на материале английского языка).—В сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. Тула, 1974, с. 65—67.

7. *Смирницкий А. И.* К вопросу о слове (проблема «тождества слова»).—Тр. Ин-та языкоznания АН СССР, 1954, т. 4, с. 36.

8. См., в частности: *Левковская К. А.* Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии. М., 1960, с. 15.

9. *Мусеев А. И.* О языковой природе термина.—В сб.: Современные проблемы терминологии в науке и технике. М., 1969.

10. *Винокур Г. О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии.—Тр. Моск. ин-та истории, философии и литературы, 1939, т. 5, с. 6.

11. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1947, с. 13; *Реформатский А. А.* Что такое термин и терминология.—В сб.: Вопросы терминологии. М., 1961.

12. Ср.: *Винокур Г. О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии, с. 8; *Левковская К. А.* Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии, с. 7; *Реформатский А. А.* Что такое термин и терминология, с. 47—49.

13. *Schippa Th.* Einführung in die Semasiologie. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1972, S. 105.

14. Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Physik. Eine Einführung in die Fachsprache. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, I. Aufl., 1973.

15. *Левковская К. А.* Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии, с. 146.

16. *Fleischer W.* Die Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 2. Aufl., 1971, S. 187—190.

17. *Левковская К. А.* О принципах структурно-семантического анализа языковых единиц.—ВЯ, 1957, № 1, с. 41—55. Ср.: *Степанова М. Д.* Словообразование современного немецкого языка. М., 1953, с. 189 (здесь такие основы трактуются как полуаффиксы).

18. См., в частности: *Бухбиндер В. А.* Обучение словообразованию на уроках немецкого языка.—Учен. зап. Белорус. ин-та инженеров железнодорожного транспорта. Гомель, 1957, вып. 5, с. 37; *Несторова В. С.* К вопросу об изучении словообразовательных суффиксов в средней школе.—ИЯШ, 1958, № 2, с. 34—43; *Белотелова С. И.* Отбор словообразовательного минимума немецкого языка для неязыковых вузов. Автореф. канд. дис. М., 1973; *Педанова М. А.* Об обучении словообразованию на начальном этапе преподавания второго иностранного языка.—ИЯВШ, 1975, № 10, с. 120.

Л. П. ГЕРМАН-ПРОЗОРОВА  
Ленинград

## Поисковое тестирование понимания и порождения речи

Одним из основных условий соблюдения преемственности курсов иностранного языка средней и высшей школы является объективное определение уровня знаний и умений первокурсников, позволяющее рационально построить курс обучения в вузе. Нами было показано, что эту задачу можно решить, с одной стороны, путем объективного отбора того лексико-грамматического материала, на основании которого можно установить уровень знаний и умений первокурсников, и, с другой,— путем объективной оценки их уровня знаний и умений (3). Эта задача решалась методом предъявления первокурсникам списков отдельных словоформ или лексем, которыми они должны были овладеть в средней школе и которые необходимы для продолжения изучения иностранного языка в вузе. Теперь целесообразно показать другие пути решения той же задачи применительно к проверке понимания иноязычной речи и ее порождения при соблюдении тех же условий (объективного отбора лексико-грамматического материала и объективной оценки уровня знаний и умений).

Решение этих задач потребовало разработки самостоятельных поисковых методик тестирования понимания и порождения речи, имеющих своей целью:

1. Определить зависимость понимания сообщения от количественного соотношения в нем известных и неизвестных лексических единиц.

2. Сравнить решение задач на построение высказывания в условиях полного и ограниченного набора заданных лексических единиц.

3. Установить парадигматические и синтагматические ассоциации на слова-стимулы.

Во всех трех случаях проведения эксперимента предметом тестирования являлась иноязычная речь, а в качестве информантов выступали первокурсники, продолжающие изучать в неязыковом вузе английский язык.

Для решения первой поставленной задачи использовался английский текст, для проверки понимания которого был раз-

работан тест, включающий семь последовательных заданий. Выполнение этих заданий оценивалось по разработанной шкале оценок. Подробное описание методики проведения этого теста и его результаты опубликованы в литературе (1, 2). Этот тест проводился дважды: на первом и на последнем занятиях первого семестра. Первичное проведение теста не позволило сделать выводов относительно поставленной задачи, оно лишь подтвердило наличие нулевой подготовки у первокурсников (3). При повторном проведении теста были установлены статистические характеристики текста относительно проработанного в течение первого семестра учебного материала (табл. 1).

Сопоставление этих статистических характеристик текста и результатов выполнения теста экспериментальными группами\* позволяет уточнить требования, которые можно предъявить к учащимся в отношении понимания оригинального научно-технического текста без словаря при наличии детерминированной последовательности работы с ним. Сравнение этих данных дает возможность сделать два вывода:

1. Текст может быть понят, если учащимся известно не менее 85 % его словоупотреблений, из которых 25 % падает на термины, а 60% — на общеупотребительную лексику. Из 85% словоупотреблений текста активному усвоению подлежит несколько более 60% (см. табл. 1).

2. Для понимания текста словник его должен содержать 70% известных учащимся словоформ, а соотношение между терминами и общеупотребительными словоформами здесь сохраняется почти таким же, как в случае всего объема текста (см. табл. 1).

Целесообразно отметить, что дополнительный анализ выполнения результатов теста в экспериментальных группах дает основания утверждать, что понимание всего текста определяется в основном не столько пониманием терминологической, сколько общеупотребительной лексики.

Анализ результатов выполнения теста с точки зрения эффективности использования статистических принципов отбора и подачи лексико-грамматического материала свидетельствует, что относительно предъявленных требований к выполнению теста все контрольные группы\*\* с тестом не справились. (Здесь во всех группах более 10% информантов имеют неудовлетворительные оценки — ср. данные табл. 2). Относительно экспериментальных и контрольных групп первого курса обоих вузов можно говорить только о качественном преимуществе уровня знаний и умений учащихся при статистическом принципе от-

\* В тестировании участвовали информанты экспериментальных и контрольных групп Военной академии связи (ВАС) и Ленинградского института авиационного приборостроения (ЛИАП).

\*\* В контрольных группах II курса тест проводился в конце четвертого семестра обучения.

Таблица 1

Содержательная и статистическая характеристики лексических единиц текста в teste, %

Лексические единицы текста и его словаря относительно проработанного учебного материала	Кол-во словоупотреблений		Кол-во разных словоформ словаря	
	терминов	общеупотребительных	терминов	общеупотребительных
Подлежащие активному усвоению . . . . .	12,4	47,8	6,6	28,7
Подлежащие пассивному усвоению . . . . .	12,6	11,7	13,9	22,1
Не встречавшиеся в проработанных текстах .	9,1	6,4	13,1	15,6
Итого . . .	34,1	65,9	33,6	66,4

бора и подачи лингвистического материала. Что касается экспериментальных и контрольных групп второго курса, то здесь статистический принцип отбора и подачи лингвистического материала дает выигрыш как в отношении уровня знаний и умений учащихся, так и во временном отношении. В военном вузе достигнут выигрыш во времени примерно в три раза, а в гражданском — в шесть раз (ср. данные табл. 2).

Для сравнения решения задач по построению высказывания применялись два вида тестов: 1) построение одного предложения из заданного полного или ограниченного набора лексических единиц и 2) построение всех возможных предложений из того же заданного полного или ограниченного набора лексических единиц.

Для построения высказывания из заданного полного набора лексических единиц информантам были предложены следующие десять словоупотреблений: is, ammeter, measure, the, used, of, value, the, current, to. Эти словоупотребления заимствованы из английского предложения: The ammeter is used to measure the value of current.

Для построения высказывания из заданного ограниченного набора лексических единиц было дано пять исходных форм слов (лексем): три существительных (resistor, element, circuit), одно местоимение (any) и одно числительное (one), заимствованные из английского предложения: A resistor is one of the elements of any circuit.

Таблица 2

## Результаты выполнения теста на понимание текста

Группа	Принцип отбора и подачи лексико-грамматического материала	Курс, кол-во информантов по группам	Число часов обучения до теста	Результаты выполнения всего теста		Эффективность использования данного принципа
				балл	неуд. оценок, %	
ВАС						
Эксп.	статист.	1,12	50	4	0,0	да
Контр.	трад.	1,15	50	3	23,0	нет
Контр.	трад.	II,12	170	3	22,9	нет
ЛИАП						
Эксп.	статист.	1,11	28	4	4,5	да
Контр.	трад.	1,10	28	2	72,5	нет
Контр.	трад.	II,9	172	3	33,3	нет

В тесте по построению одного предложения из заданного полного набора лексических единиц (словоупотреблений) и по построению из них возможных высказываний было использовано два задания:

1. Составьте одно предложение, включающее все перечисленные слова в том виде, как они здесь написаны. Другие слова прибавлять нельзя.

2. Составьте все возможные предложения из этих слов.

В тесте по построению одного предложения из заданного ограниченного набора лексических единиц (лексем) и по построению из них всех возможных высказываний было также использовано два задания:

1. Составьте одно предложение, включающее все перечисленные слова. При составлении предложения эти слова можно изменять, если это необходимо. Для составления предложения нужно также использовать артикли, предлог(и), глагол(ы).

2. Составьте все возможные предложения, которые должны включать все перечисленные слова.

Следует указать, во-первых, что при выполнении заданий под номером 1 в обоих случаях может быть построено два вида предложения: утвердительное и вопросительное. При построении утвердительного предложения из заданного набора словоупотреблений (задание 1, первый случай) могут быть использованы две схемы построения предложения:

- 1) подлежащее — сказуемое — обстоятельство,
- 2) обстоятельство — сказуемое — подлежащее.

Во-вторых, все перечисленные выше наборы лексических единиц сохранялись и для построения всех других возможных высказываний как в случае полного набора, так и в случае ог-

ограниченного набора лексических единиц (ср. формулировку заданий с номером 2). И наконец, в-третьих, при выполнении заданий под номером 1 информанты не предупреждались о том, что они должны будут выполнить еще другое задание.

Время выполнения тестовых заданий не регламентировалось, но оно фиксировалось для каждого информанта по каждому отдельному заданию.

Анализ полученных данных по построению одного предложения (задания с номером 1) позволяет говорить о том, что решение этой задачи

1) *одинаково* по количеству затраченного времени (1 мин.) в условиях полного набора лексических единиц (словоупотреблений), но *различно* (1—12 мин.) в условиях ограниченного набора лексических единиц (лексем);

2) *одинаково* относительно выбора вида предложения как в случае полного, так и ограниченного набора лексических единиц (в обоих случаях все информанты построили утвердительные предложения);

3) *одинаково* относительно выбора схемы построения предложения в случае полного набора лексических единиц и *различно* в случае ограниченного набора лексических единиц (при этом у всех информантов схемы построения предложения различны).

Основные выводы, которые можно сделать на основании данных по построению всех возможных высказываний (задания с номером 2), сводятся к тому, что эта задача относительно способа ее решения решается *одинаково* в случае полного набора лексических единиц (здесь все информанты использовали различного вида трансформации ранее построенного предложения) и *различно* в случае ограниченного набора лексических единиц (здесь часть информантов использовала трансформацию, а другая часть — построение логического высказывания, состоящего из цепочки в несколько предложений).

Для решения третьей задачи поискового эксперимента — установления парадигматических и синтагматических ассоциаций на слова-стимулы использована, с некоторыми модификациями, методика ассоциативного эксперимента (4). Так, в ассоциативном эксперименте к отобранным словам-стимулам в течение определенного времени предлагается записать первое пришедшее в голову слово-ассоциацию на иностранном или родном языке (4). Связывая данный эксперимент с порождением речи, мы предлагали информантам против каждого английского слова-стимула написать первую пришедшую в голову ассоциацию на английском или русском языке: другое английское слово (или слова), русское слово (или слова), предложение (английское или русское). При отсутствии ассоциации информанты ставили прочерк.

Для проведения эксперимента было отобрано 15 английских

Таблица 3

Распределение каждого вида ассоциаций по грамматическим классам слов-стимулов, %

Грамматический класс слов	Кол-во ассоциаций каждого вида			
	парадигматиче- ские	синтагмати- ческие	изобрази- тельные	отсутствуют
Существительные . . . . .	18,5	12,5	50,0	33,0
Глаголы . . . . .	15,0	32,5	12,5	0,0
Омонимы (существитель- ное, глагол) . . . . .	23,0	17,5	12,5	22,0
Прилагательные . . . . .	18,5	15,0	25,0	45,0
Предлоги . . . . .	25,0	22,5	0,0	0,0

слов-стимулов: 3 существительных, 3 глагола, 3 омонима (*result, flow, change*), 3 прилагательных и 3 предлога.

Обработка результатов данного эксперимента также отличалась от той, которая принята в случае ассоциативного эксперимента, где к парадигматическим ассоциациям относят группы слов одного грамматического класса, однокоренные слова, слова, сходные по звучанию, а также русские эквивалентные слова. К синтагматическим ассоциациям относят любые реакции на слово в виде слов другого грамматического класса. Исходя из заданных условий эксперимента и полученных результатов, мы рассматриваем следующие виды ассоциаций на слова-стимулы.

#### Парадигматические:

1) группы слов одного грамматического класса, не связанные между собой ни синтагматически, ни по смыслу; 2) однокоренные слова; 3) слова, сходные по звучанию; 4) русские эквиваленты или русские слова того же корня; 5) антонимы.

#### Синтагматические:

1) группы слов одного грамматического класса, связанные между собой синтагматически и по смыслу; 2) группы слов разных грамматических классов.

**Изобразительные**, т. е. такие ассоциации, которые представлены в виде схемы или рисунка.

Анализ полученных данных этого вида поискового эксперимента показал, что синтагматические ассоциации, играющие значительную роль в успешности практического владения языком и являющиеся показателем готовности словарного запаса к сочетанию в процессе речевой деятельности, составляют около 100% только у 14% информантов, около 50% — у 28% информантов. В целом получены следующие результаты: парадигматические ассоциации составляют 46%, синтагматические — 37, изобразительные — 7 (отсутствие ассоциаций — 8%). Очевидно,

Таблица 4

Распределение разных видов ассоциаций для каждого грамматического класса слов-стимулов, %

Виды ассоциаций	Кол-во ассоциаций каждого вида			
	существительные	глаголы	прилагательные	предлоги
Парадигматические . . . . .	43,0	33,0	43,0	57,0
Синтагматические . . . . .	24,0	62,0	28,5	43,0
Изобразительные . . . . .	19,0	5,0	9,5	0,0
Отсутствуют . . . . .	14,0	0,0	19,0	0,0

интересны данные количественных оценок двух видов: распределения каждого вида ассоциации по различным грамматическим классам слов-стимулов (табл. 3) и распределения разных видов ассоциаций в пределах каждого класса слов (табл. 4).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Герман-Прозорова Л. П. Опыт вероятностно-статистической оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на материале английского подъязыка электроники). Автореф. канд. дис. Л., 1973.
2. Герман-Прозорова Л. П. Тестирование понимания текста при статистической оптимизации обучения.— В сб.: Методы анализа текстов. Минск, 1975.
3. Герман-Прозорова Л. П., Санкова Е. И. Тестирование исходного уровня знаний и умений первокурсников и его результаты.— В сб.: Вопросы преемственности курсов иностранного языка средней и высшей школы. Свердловск, 1977, вып. 3.
4. Лушкова И. Н., Гохлернер М. М. Проблема тестирования способности к усвоению иностранного языка в неязыковом вузе.— В сб.: Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе-(языковые тесты: теория и практика). Таганрог, 1973, вып. 1.

---

Н. Н. ДЫМО, Л. Р. ПЕРФИЛЬЕВА  
Чита

## Из опыта работы над словообразованием английского языка на I курсе историко-филологического факультета

В настоящее время основной задачей неязыковых вузов является обучение чтению специальной литературы на иностранном языке: необходимо, чтобы будущий специалист мог успешно использовать иностранный язык для получения информации, для приема письменных сообщений.

Обучение чтению литературы по специальности на иностранном языке в условиях неязыкового вуза имеет целый ряд особенностей. Одна из них состоит в необходимости быстрого увеличения пассивного словарного запаса. Объем лексики, необходимой для чтения спецлитературы в подлиннике, колеблется от 2 до 5 тыс. единиц (1).

По программе же объем лексики рецептивного словаря-минимума для студентов неязыковых специальностей определен в 2,5 тыс. единиц (2), в то время как лексический запас у поступающих в неязыковые вузы намного меньше, чем предусмотрено программой средней школы. Поиск и использование рациональных методов обучения лексике — вот задача, которая стоит перед преподавателями неязыковых вузов.

Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться студентами в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Исходя из этого, изучение лексики, как нам представляется, должно вестись в следующих направлениях:

- 1) расширение семантического круга многозначных слов, уже известных студентам в основных своих значениях;
- 2) овладение новыми словами через семантику известных слов (синонимы, антонимы, омонимы);
- 3) расширение словарного запаса за счет дальнейшего изучения словарных гнезд на основе известных корневых и производных слов;
- 4) изучение новых сложных слов, фразеологических оборотов и идиом в связном тексте, состоящем в основном из известных студентам слов.

Большой удельный вес на первом этапе обучения занимает работа над словообразованием, направленная на расширение лексического запаса студентов. Эта работа не теряет своей актуальности и на последующих этапах обучения, особенно на третьем этапе, так как чтение литературы по специальности представляет широкие возможности для лексического анализа и практического использования навыков по словообразованию в английском языке.

В неязыковом вузе усвоение основ словообразования приобретает особенно большое значение, так как при чтении специальной оригинальной литературы студенты сталкиваются с большим количеством незнакомых слов, значение которых может быть выведено с помощью анализа их словообразовательной структуры. Однако студенты, не владея техникой словообразовательного анализа, переводят такие слова только с помощью словаря, что усложняет процесс работы, замедляет темп чтения и вызывает чувство бессилия перед трудностями языка. Отсутствие того или иного слова в словаре часто приводит вообще к отказу от попытки понять его содержание.

Значение словообразования для преподавания иностранного языка этим не исчерпывается. Анализ слов открывает перед студентами системный характер словаря, показывает смысловую и структурную связь между словами. Это обстоятельство облегчает повторение пройденной лексики и усвоение новой в виде определенной системы и создает базу для сознательного раскрытия значений незнакомых слов.

Словообразовательный анализ в курсе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе преследует цель освободить студентов от школьной привычки отыскивать в словаре чуть ли не все слова подряд и научить их понимать незнакомые слова, а затем и новый текст, как можно реже прибегая к словарю. Для этого, прежде всего, нужно научить студентов видеть в новом для него производном слове составные элементы и познакомить их с основными принципами словообразования в английском языке.

Начинать работу по словообразованию, как практическую, так и теоретическую, надо с самого начала учебы в институте. «Поэтому особенно важно на первом этапе обучить студентов приемам анализа и выработать психологическую готовность пользоваться этими приемами как средством понимания значения слов» (3).

Самыми первыми теоретическими вопросами должны быть вопросы о морфологической структуре английских слов и об основных способах словообразования, т. е. об аффиксации, словосложении, конверсии, сокращении слов, принятом в общественно-политической литературе и в специальных текстах.

Особо следует остановиться на аффиксальном способе словообразования как наиболее важном с практической точки зре-

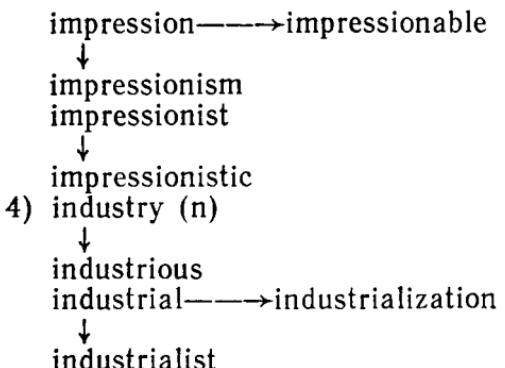
ния. Познакомив студентов с разными структурными типами английских слов, при объяснении аффиксального способа словообразования необходимо подробно разобрать те морфологические элементы, те морфемы, исходя из которых слова делятся на корневые, производные, сложные и сложно-производные, т. е. аффиксы, которые делятся на суффиксы и префиксы, и основу. Без этого невозможно обучить морфологическому анализу слов. Говоря об аффиксах, необходимо обязательно отметить, что аффиксы бывают словообразовательными и словоизменительными. Последние имеют только грамматическое значение, т. е. передают понятие числа, падежа, лица, времени и т. п. Словообразовательные аффиксы имеют как лексическое, так и лексико-грамматическое значение.

В пределах аффиксального способа словообразования особо следует отметить суффиксацию. Как известно, префиксация в английском языке имеет меньшее значение, чем суффиксация. Обращая внимание студентов на различную роль суффиксов и префиксов в английских словах, следует постепенно знакомить их с наиболее употребительными аффиксами для данной отрасли знания. Большую роль в изучении аффиксов может сыграть отбор минимума аффиксов для данной специальности, осуществленный на основе рационально отобранного и соответствующего специфике вуза лексического материала. Список аффиксов, составленный таким путем, необходимо дать студентам.

Работа по словообразованию проводится на каждом занятии при чтении, анализе текста, студенты выполняют различные упражнения на словообразование, ведут специальные тетради с группировкой слов по частям речи и выделением суффиксов и префиксов. Материал должен излагаться системно и обобщаться в виде моделей с использованием формул и схем. Особенно большую роль для раскрытия системных отношений в организации однокорневых слов имеют графические схемы гнезд слов, показывающие отношения между словами, объединенными общим корнем и общей семантикой.

Например:

- 1) develop (v) —→ developing  
↓  
development
- 2) lead (v) —→ leading  
↓  
leader  
↓  
leadership
- 3) impress (v) —→ impressive —→ impressively  
↓  
impress  
impressible



Такого рода схемы можно давать для обобщения материала по словообразованию. Наглядность способствует усвоению материала, расширяет представление студентов о языке как системе.

Для успешного усвоения словообразовательных знаний и развития умений и навыков необходимо использовать систему упражнений, подразделяющихся на рецептивные и продуктивные. Рецептивные упражнения проводятся с целью научить студентов опознавать словообразовательные элементы в производных словах, уметь выделять их и понимать. Рецептивные упражнения предлагаются следующие:

#### **A. Внеконтекстуальные**

1. Выделить суффиксы и префиксы в данных словах, написать модель данного слова, перевести на русский язык.

2. Определить, к какой части речи относятся данные производные слова, дать перевод:

- а) слова с разными аффиксами одного корня,
- б) слова с разными аффиксами разных корней,
- в) слова с одинаковыми аффиксами разных корней.

3. Указать суффиксы в словах, относящихся к различным частям речи.

4. Подчеркнуть суффиксы и префиксы, определить модель, указать, к какой части речи относится данное производное слово, и дать перевод.

5. Перевести производные слова, в состав которых входят определенные суффиксы и префиксы.

6. Определить часть речи и значение производных слов с одной производящей основой.

7. Перевести гнезда производных слов, исходя из известного значения производящей основы, изобразить эти гнезда графически, показав связи между производящей основой и образованными от нее словами.

#### **Б. С опорой на контекст**

1. Найти в тексте производные слова определенной части речи по заданной модели, например (*v+ent*), и дать перевод.

2. Найти в тексте производные слова с данными аффиксами, определить модель и перевести.

3. По тексту сгруппировать производные слова, относящиеся к определенной части речи, указать модели и перевести.

4. Найти производящую основу в данном производном слове; образовать от нее возможные производные слова; изобразить это гнездо графически.

### **В. На продуцирование**

1. Образовать производные слова, относящиеся к определенной части речи, с помощью заданного суффикса, перевести.

2. Образовать производные слова определенной части речи по заданной модели от заданных производящих основ, прочесть и перевести.

3. Присоединить заданный префикс к заданным словам, определить их часть речи и перевести.

4. Образовать от указанной производящей основы сначала по модели (v+-able), затем (up-+adj) производные слова, значение которых дано на русском языке.

5. Написать и графически изобразить гнезда возможных слов, включающие данные основы.

6. Образовать антонимы к данным словам, перевести их.

Система упражнений, предлагаемая в настоящей статье, разработана по аффиксальному словообразованию, поскольку именно этот способ словообразования, как мы уже отмечали, наиболее важен с практической точки зрения. Все эти упражнения направлены на выработку умений и навыков работы со словом. Механических упражнений при такой системе нет, есть упражнения творческие и полуторческие. Данная система упражнений построена на следующем принципе: от анализа части слова — к отдельному слову, от него — к образованию нового слова и, наконец, к сопоставлению слов английского языка со словами русского языка.

Работа над словообразованием учит студентов находить в тексте аналогичные явления, обобщать изучаемый материал по определенным структурным признакам, т. е. самостоятельно мыслить, развивает языковую интуицию, расширяет представление об английском языке.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Луговая Е. Л. Целесообразно ли работать с общетехническими текстами? — ИЯВШ, 1966, № 3, с. 70; Фоломкина С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.— ИЯВШ, 1971, № 6, с. 9; Крупник К. И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов). Автореф. канд. дис. М., 1968.

2. Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1974.

3. Гинзбург Б. М. Пути расширения словарного запаса студентов I курса неязыкового вуза (на основе словообразования немецкого языка).— Метод. зап. по вопросам преподавания иностранных языков в вузе (Моск. пед. ин-т им. М. Тореза), 1967, вып. 4, с. 49.

---

Е. И. САНКОВА  
Оренбург

## Лексический тест как метод определения преемственности между школой и вузом

Проблема обеспечения преемственности между школой и вузом при обучении иностранному языку является одной из наиболее трудноразрешимых. Сущность ее заключается в необходимости правильного учета знаний, умений и навыков, приобретенных большинством учащихся в средней школе. Это имеет решающее значение при организации учебного процесса в вузе, определении содержания обучения, выборе методов и приемов обучения, установлении этапов обучения и требований по каждому этапу и т. д. (1, 2).

Определение исходной программы обучающихся является, как известно, необходимым и важным при разработке конкретного курса обучения, в частности первого этапа обучения в неязыковом вузе, а также при планировании этапа эксперимента.

Обзор работ отечественных авторов за последние два десятилетия показывает, что пути решения этой проблемы у ряда исследователей различны.

1. В работах 60-х годов преемственность в обучении иностранным языкам в средней школе и в вузе изучается по трем линиям: программа обучения (цель обучения); содержание обучения (учебники); методы преподавания (4, 5). По всем трем линиям авторы не обнаруживают необходимой преемственности, хотя в более поздних работах (6) элементы преемственности по линии методов обучения просматриваются. Анализируя цель обучения, находим известные элементы последовательности: школа ставит своей целью научить учащихся читать несложные иностранные тексты, содержащие 10% незнакомых слов, и вести беседу по тематике, предусмотренной программой; целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является, прежде всего, обучение чтению текстов по профилирующей

специальности и умению вести беседу на темы, связанные с этой специальностью.

Ведущим положением в методике преподавания как в школе, так и в вузе является то, что изучение языка — это привитие навыков и умений речевой коммуникации, а не экскурсы лингвистического характера (6, 7).

Изучение и анализ содержания обучения показывает значительные расхождения между школьным и вузовским курсом. В статье более подробно будет рассмотрена лишь часть содержания обучения — знание конкретного языкового материала. Это кажется вполне логичным, поскольку вузовский курс — следующий этап обучения с вполне определенными целями, именно по этому вопросу большинство исследователей ищут пути обеспечения более рациональной преемственности.

2. Другой подход к решению этой проблемы мы видим в ряде работ, посвященных анализу словаря школьной лексики и сравнению его с вузовским минимумом с последующим тестированием отобранный общей части этих минимумов (3, 8—12).

Ввиду того, что до сих пор не разработан лексический минимум, соответствующий вузовской программе, и отбор лексики учебников нередко носит субъективный характер, не следует ограничивать коррективный курс только одним из вузовских учебников: это сузило бы сферу применения отобранных минимума (6).

Ряд авторов за основу лексического минимума для вузов взяли частотный словарь газетной лексики (6, 13, 15). Вероятно, это и является одной из причин значительного разброса в результатах проведенного исследования исходного уровня владения лексикой школьного минимума. Словарный запас первокурсников колеблется от 130 до 500 лексических единиц, из них общих лишь около 70, разброс в знаниях составляет от 9 до 83% (14). Мы полагаем, что эти данные недостаточно надежны, так как материал для исследования отобран на основе частотного словаря газетно-публицистического функционального стиля. Цели обучения не указывались. Необходимо учесть, что этот словарь не является основным для средней школы. Следовательно, сведения о словарном запасе школьников могут быть недостаточно точными.

Обеспечение достоверности исследований, вероятно, возможно при использовании ряда факторов, в числе которых и такие, как профессиональная направленность и статистические критерии. Смысл статистического критерия состоит в том, что определенные порции наиболее частых лингвистических единиц, извлеченных из текста данного языка или подъязыка, покрывают в строгой математической зависимости определенный процент наугад взятого текста того же языка или подъязыка (15). Поэтому оптимизация обучения иностранному языку должна пре-

дусматривать рациональную методику, которая ставит перед собой реалистические задачи, использует для их достижения объективно отобранный материал и вводит его в учебный процесс с учетом последних сведений о лингвистической и психолингвистической деятельности человека, повышает заинтересованность учащегося возможно более ранним приобщением его к использованию языка в жизненных ситуациях.

Таким образом, использование частотных словарей (ЧС) подъязыка изучаемой специальности в качестве одной из основ вузовского минимума будет способствовать объективности, достоверности и надежности минимума, необходимого при отборе материала исходного теста и при построении наиболее рационального коррективного курса обучения иностранному языку.

Одно из первых исследований по определению исходного уровня знаний было проведено Л. П. Герман-Прозоровой в 1968/69 учеб. г. на основе 107 наиболее частых словоформ, которые вошли в базовый английский язык электроники. Учащиеся должны были усвоить их к концу первого семестра (17). Использование результатов исследования помогло рационально построить коррективный курс обучения английскому языку.

Исследования по определению исходного уровня знаний абитуриентов с целью обеспечения преемственности между школой и вузом проводятся на основе анализа различного лингвистического материала, различного количества отобранных единиц, при этом способы предъявления и время выполнения теста не устанавливаются; методы анализа итогов исследования многообразны. Исходя из требований рациональной методики и учитывая условия, в которых будут применяться полученные знания, необходимо отобрать лексический минимум, совпадающий при сравнении школьного минимума и первой части частотного словаря подъязыка соответствующей специальности.

Таким образом, объектом анализа становятся следующие вопросы: 1) объем лексического материала, которым потенциально должен овладеть абитуриент; 2) лексический минимум, общий для школьного и вузовского словаря будущей специальности студента; 3) метод, приемы, средства определения уровня знаний лексики; 4) анализ экспериментальных данных и основанные на них методические рекомендации.

Для разработки теста по определению исходного уровня знаний лексики необходимо решить, по меньшей мере, два вопроса: 1) определить способ тестирования и 2) подготовить соответствующий лексический материал.

Одним из основных приемов обучения иностранному языку является деятельностный подход, т. е. говорению обучают посредством упражнений в говорении, чтению — через упражнения в чтении и т. д. Этот же подход характерен и для приемов тес-

тирования. В частности, именно такой подход мы видим в работе американского тестолога Р. Валет «Modern Language Testing» и в исследованиях советских ученых (16, 18, 28, 29 и др.).

Но практика тестирования знает не только тесты на определение уровня речевых умений и навыков; широко используются и в учебных, и в исследовательских целях тесты **по уровням языка** (фонетике, лексике, морфологии, синтаксису и словообразованию) (18).

Рассмотрим подробнее вопросы составления и апробирования лексических тестов. Этому посвящен ряд работ советских (16, 18, 32) и зарубежных исследователей (20—24). По способу организации тестируемого материала в практике тестирования можно выделить два основных варианта лексических тестов:

1. Тестируются слова в предложении (микроконтексте), в этом случае предлагается вставить подходящее слово (заполнить пропуск), дать синоним или антоним подчеркнутому слову и др.

2. Тестируются слова (и словосочетания) а) через их семантизацию с помощью средств изучаемого языка; в этом виде теста задания могут быть довольно разнообразными: подбор синонима (antonima) из четырех слов, подбор дефиниций (18, 19), использование членов из группировок, завершение группировки, обобщение группировки и др. (20); б) отдельные слова через их семантизацию средствами родного языка. Этот способ семантизации особенно широко используется в исследовательских целях для определения уровня знаний большого количества лексики, необходимой, например, для понимания прочитанного.

В ряде работ зарубежных исследователей установлена высокая корреляция между знанием словаря и пониманием прочитанного. Например, Бен Вуд на выборке из 2276 случаев получил  $K=0,78$ , П. Хэгболдт на выборке из 1325 случаев получил  $K=0,82$ , а И. Рапопорт получил  $K=0,85$ . Напрашивается вывод: работе над словарем и контролю за его усвоением учащимся необходимо уделять большее внимание (31, 141).

Мы выбрали последний способ тестирования (б), чтобы проверить знание большого количества слов, необходимых для понимания прочитанного, за минимальное время. При этом мы придерживались мнения Е. Ингрэм, которая указывает на то, что многие неохотно тестируют изолированные слова. Но если этот метод срабатывает, он не плох. Такой тест быстрее печатается и выполняется, поэтому утерянное в валидности в значительной степени восполняется экономичностью теста (20, 93).

При подготовке лексического материала мы основываемся на требованиях рациональной методики «быть конкретной по сво-

им целям и быть рассчитанной не на обучение языку вообще, а на обучение основ той его разновидности, которая необходима для формирования конкретных профессиональных речевых навыков и умений» (25, 195). А так как разрабатываемый тест должен проводиться на стыке двух этапов обучения — школьного и вузовского,— мы исходим не только из микроязыка будущей специальности абитуриента, но также из активного школьного минимума, которым он предположительно должен владеть.

В целях научной организации учебного материала и обеспечения преемственности в обучении иностранному языку между школой и вузом был проведен по методике Л. П. Герман-Прозоровой (17) статистический обсчет текстов пособия по обучению чтению. В результате обсчета учебного материала (текстов, упражнений) длиной почти в 7 тыс. словоупотреблений был составлен список в 800 лексем (32). Основные слои этого списка составляли: интернациональные слова (42; 22) \*, слова школьного минимума (112; 70), новые слова для активного запоминания (270; 0), новые слова для пассивного запоминания (0; 284).

В составленном списке 112 слов совпадают с ЧС (26) и словарем школьного минимума (27). Эти слова явились основой лексического материала теста.

Краткий анализ итогов теста показывает, что:

1. В начале семестра более 60% предложенных слов было известно 16% студентов, к концу семестра число студентов возросло до 80%.

2. Очень велик разброс в знаниях студентов: в начале семестра он составлял 7—96%, а в конце — 30 и 100%.

3. Медиана (процент выполненных заданий студентом, находящимся в середине списка) при первом тестировании равна 35, а при втором — 70%, это показывает, что приемы работы с учебным материалом вводного курса относительно эффективны (33).

4. Значительный разброс в знаниях лексики, с одной стороны, и наличие хорошо успевающих студентов с заметным притоком знания слов — с другой, требует разработки индивидуальных программ, серии упражнений и заданий, использование которых способствовало бы повышению общего уровня умений, знаний и навыков студентов.

5. Анализ выполнения теста отдельно по каждому слову показывает, что из 112 слов все студенты знают к концу семестра лишь 8: and, be, change, in, know, water, we, after; 30 и менее процентов семантизации имеют следующие слова: side,

---

\* Первая цифра обозначает количество слов, совпадающих с ЧС, вторая — несовпадающих.

*unusual, cross, enough, rise, through*, а большая часть слов (70%) в конце семестра усвоена на 60% и выше.

6. При составлении серии упражнений для вводно-коррективного курса необходимо учесть основные группы ошибок, которые были допущены при семантизации отдельных слов.

Тест показал, что основной причиной лексических ошибок явилось сходство в произношении и графике (иногда по одному звуку или букве), например: *leave — live, both — birth, out — our, by — buy, light — flight, through — thousand* и др. Следующая группа ошибок с неправильным определением значения слова по ассоциации смежности, сходства или контрастности, например: *must — can, under — over, write — read, there — here, find — look for* и др. Этот тип ошибок объясняется наличием многомерных связей, которые образуются при восприятии слова.

«Психология располагает методами, способными не только объективно показать наличие таких многомерных связей, стоящих за словом, но и детально изучить эти «смысловые поля». Как показали подобные исследования, условный (или ориентировочный) рефлекс, вызванный на одно «тестовое» слово, начинает автоматически вызываться и другими семантически связанными с ним словами» (30).

Следовательно, целью разрабатываемых упражнений и должно быть укрепление связей, способствующих возникновению соответствующего рефлекса на тестовое слово, это и будет признаком того, что слово усвоено.

7. В результате анализа было выявлено, что тест обладает следующими качествами: 1) валидностью и надежностью (он проверял именно то, что студенты предположительно должны знать и что необходимо было знать при чтении текста по специальности); 2) объективностью (результаты вступительного теста полностью коррелировали с оценками студентов в начале семестра); 3) практичностью (легко и быстро печатается, проводится в течение 30—35 мин. и относительно просто проверяется).

Недостатком теста является то, что он не дает четких ключей проверки работ студентов. В связи с тем, что словарные статьи в словаре И. В. Рахманова очень объемны и неудобны для проверки, автор теста полагается при проверке теста, в основном, на свой многолетний опыт работы. Второй недостаток теста состоит в том, что ряд слов (*unusual, rise*), уровень семантизации которых очень низок, не входит в актив школьной лексики по словарю учебника С. К. Фоломкиной и др. Этот факт и привел нас к мысли о том, что прежде, чем разработать надежный вариант теста по другим специальностям, необходимо составить валидный, надежный и обоснованный словарь-минимум школьной лексики, который мог бы служить основой обеспечения преемственности между школой и вузом при обучении иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шрамова А. П. О преемственности обучения иностранным языкам в средней школе и вузе.— В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1969, ч. 2.
2. Мягкова Н. П. К вопросу об исходном уровне знаний по английскому языку учащихся при поступлении в неязыковой вуз.— В сб.: Анализ содержания курса иностранных языков. Томск, 1973, вып. 2.
3. Дадыкина Н. А. К вопросу об определении исходных данных при постановке эксперимента по иностранному языку.— В сб.: Проблемы обучения речи на иностранном языке. Воронеж, 1975.
4. Михайловская Н. А. О связи и преемственности между средней и высшей школой.— ИЯШ, 1951, № 6.
5. Шклавса А. С. К вопросу о преемственности обучения в средней школе и вузе.— Там же.
6. Михайлова М. И., Фомин Л. И. О лексическом запасе абитуриентов, поступающих в неязыковой вуз.— В сб.: Новые методы обучения и управления в вузе. Тюмень, 1973, вып. 18.
7. Программа средней школы 9—10 классов (иностранные языки). М., 1968.
8. Трухачев А. И., Тюменцев А. И. Опыт количественного анализа рецептивного словарного запаса учащихся.— ИЯВШ, 1969, № 5.
9. Берман И. М., Синявская Е. В. Исследование ядра школьной лексики в плане преемственности обучения в средней школе и вузе.— ИЯВШ, 1971, № 6.
10. Бух М. А. К вопросу об исходном запасе слов у студентов, поступающих в технический вуз. М., 1972, вып. 69.
11. Штернгерц Б. В. Использование в вузе лексического минимума для средней школы (английский язык).— В сб.: Новые методы обучения и управления в вузе. Тюмень, 1973, вып. 18.
12. Краснова Е. С., Федорова М. Л. О преемственности в обучении иностранным языку в школе и вузе.— В сб.: Вопросы лингвистики и методы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Чебоксары, 1975.
13. Горкун М. Г. О преемственности в преподавании иностранных языков между школой и вузом.— В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1970, вып. 6.
14. Сорокина Л. Н. Лексический и фонетический аспекты коррективного курса по английскому языку для неязыковых вузов.— В сб.: Методика преподавания иностранных языков на неспециальных факультетах. М., 1972.
15. Герман-Прозорова Л. П. Применение статистических критериев при построении первого этапа курса иностранного языка в техническом вузе.— В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1970.
16. Банкевич Л. В. Тесты как один из видов контрольных упражнений.— В сб.: Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в вузе. М., 1967.
17. Герман-Прозорова Л. П. Опыт вероятностно-статистической оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Канд. дис. Л., 1973.
18. Банкевич Л. В. Некоторые вопросы тестирования как средства контроля и диагностики.— В сб.: Вопросы программирования обучения иностранным языкам. М., 1969.
19. Хартли Д. К вопросу об оценке обучающих программ.— В кн.: Кибернетика и проблемы обучения. М., 1970.
20. Ingram E. Attainment and Diagnostic Testing.— In: Language Testing Symposium. A Psychological Approach. L., 1968, p. 91—97.
21. Davies A. Oral English Testing in West Africa.— Ibid., p. 176.
22. Gerberich R. Measurement and Evaluation in Modern School. N.Y., 1962, p. 361—362.
23. Thorndike R. L., Hagen E. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. N.Y., 1961, p. 39—40.

24. Valette R. M. Modern Language Testing. A Handbook USA, 1967.
25. Алексеев П. М., Герман-Прозорова Л. П., Пиотровский Р. Г., Щепетова О. П. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков.— В сб.: Статистика речи и автомат анализа текста. Л., 1974, вып. 5.
26. Борисевич А. Д., Крисевич В. С. Частотный словарь словоформ английского подъязыка строительных материалов.— В сб.: Статистика текста. Минск, 1969, т. 1.
27. Рахманов И. В. Словарь наиболее употребительных слов. М., 1960.
28. Цатурова И. А. Элементы тестирования и методика обучения чтению в технических вузах (на материале английского языка). Канд. дис. Баку, 1971.
29. Даудыкина Н. А. Организация тестовой методики контроля навыков структурного оформления предложений в 5—6 классах средней школы. Канд. дис. М., 1974.
30. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. М., 1974.
31. Рапопорт И. А. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. Канд. дис. М., 1972.
32. Санкова Е. И., Долгополова Н. Ф. Строительные материалы. Оренбург, 1975.
33. Ямпольский С. Я. и др. Учебник английского языка. Львов, 1972.

---

Ю. В. ГНАТКЕВИЧ, Л. В. СКОРОБОГАТОВА,  
О. В. ПЕТРЕНКО  
Киев

## К вопросу о хронологии грамматики на I курсе неязыкового вуза

Среди недостатков в обучении грамматике в неязыковых вузах справедливо отмечается нечеткая и не всегда рациональная последовательность изучения грамматического материала, что нередко проявляется в дублировании школьного курса, в упрощенной реализации принципа «от легкого к трудному» и т. п. Определение хронологии грамматики в неязыковом вузе зависит от:

а) уровня владения грамматикой студентами, только что поступившими в вуз;

б) факторов, определяемых основными проявлениями внутренней и внешней грамматической интерференции и переноса.

Указанные выше моменты изучались рядом методистов (Л. М. Загжевская, В. В. Крылова, А. Я. Каминский, Л. Н. Сорокина). Однако авторов, в основном, интересовали вопросы частотности отдельных грамматических явлений, особенности их усвоения в связи с решением других вопросов методики. Проблема хронологии грамматики при этом не рассматривалась.

Приступая к созданию учебных материалов для I курса, мы прежде всего стремились установить фактическое усвоение пассивной грамматики поступившими в вуз студентами. С этой целью мы провели тестирование. Письменная работа содержала 30 предложений, включающих основные грамматические явления: строй простого и сложного предложения, временные формы глаголов в активном и пассивном залоге, инфинитивные обороты, распространенное определение, парциципиальные обороты, сложные сказуемые. Анализ 500 письменных работ позволил установить градацию грамматических явлений немецкого языка по степени их усвоения поступившими в вуз.

Наименее усвоенными (от 10 до 30% правильных ответов) оказались такие грамматические явления, как бессоюзные ус-

ловные предложения, конструкция *sein+zu+Infinitiv*, инфинитивные обороты с *ohne*, конструкция *sich lassen+Infinitiv*, *Imperfekt Passiv*.

На среднем уровне усвоения (40—50% правильных ответов) стоят глаголы с неотделяемыми приставками, распространенное определение, *Perfekt Aktiv* со вспомогательным глаголом *haben*, придаточные определительные предложения, инфинитивные обороты без предлогов.

Наиболее усвоенными (от 60 до 70% правильных ответов) являются *Zustandspassiv*, *Perfekt Aktiv* со вспомогательным глаголом *sein*, придаточные предложения времени, инфинитивные обороты с предлогом *statt*. Полученные данные нельзя, безусловно, рассматривать как исчерпывающие. Тем не менее можно отметить, что они в некоторой степени согласуются с результатами других исследований (1) и дают возможность выделить те грамматические явления, на которые необходимо обратить первоочередное внимание.

Оказалось, что основной причиной ошибок, особенно при восприятии глагольных и причастных конструкций, является интерференция. Последняя, будучи результатом отрицательного влияния сходства, проявляется, как известно, не во всех случаях сходства, а лишь тогда, когда воспринимаемые явления недостаточно усвоены и внимание воспринимающего заостряется на их общих признаках. Так, примером отрицательного влияния внутренней интерференции может быть глагол *werden*. В большинстве случаев (46%) абитуриенты воспринимают его как признак будущего времени. *Futurum Passiv* (66% неправильных ответов) вызывает еще большие трудности, так как здесь есть дополнительные компоненты, и студенты теряются в правильном определении конструкции и переводят ее глаголом в настоящем времени или будущем времени активного залога. Ошибки в переводе форм *Passiv* (71% неправильных ответов) вытекают из недостаточного знания спряжения глагола *werden*, так как в большинстве работ студенты путали *Imperfekt Passiv* с другими временными формами пассивного залога.

Известно, что стержневым явлением психической деятельности есть дифференциация сходного (2). В связи с этим обучение грамматике целесообразно строить таким образом, чтобы избежать воздействия интерференции. Признанным средством здесь является разъединение во времени изучения сходных по формальным признакам явлений. Такой подход реализуется почти во всех вузовских учебниках. Но такое решение не является, очевидно, единственным. При разработке хронологии грамматики для учебников технических вузов нельзя не учитывать, что студенты уже в известной мере знакомились с большинством грамматических явлений, однако последние не были по тем или иным причинам окончательно осмыслены и усвоены,

в результате чего учащиеся не приобрели четких, надежных знаний.

Следует отметить, что обучение наиболее трудным грамматическим конструкциям усложняется не только из-за внутренней интерференции, но и из-за отсутствия навыков внешнего переноса. Такие конструкции именно потому трудно усваиваются, что учащиеся не понимают их «природы», не осознают отношений вещей и предметов объективной действительности, которые стоят за этими своеобразными явлениями в изучаемом языке (3, 89). Частично это происходит потому, что в обучении грамматике мы опираемся главным образом на структурно-формальные признаки, в то время как на первом плане при речевых процессах находится «выраженность содержательного плана актуализированной модели» (4, 67).

Показательно, что в наших текстах наиболее легкими оказались примеры с Zustandspassiv и Perfekt с глаголом *sein*, что, вне всяких сомнений, объясняется совпадением данных функций причастия II с аналогичными функциями в родном языке. Тем не менее, когда мы предложили некоторым группам студентов перевести словоформы *schreiben* — *schrieb* — *geschrieben*, оказалось, что студенты понимают лишь первые две. Перевод последней озадачил большинство учащихся, хотя все утверждали, что это Partizip II. Поскольку в обучении нужны приемы, «формирующие необходимые отношения сознания говорящего (подчеркнуто нами.— Ю. Г., Л. С., О. П.) к формально-динамической и содержательной стороне иноязычного высказывания» (5, 5), становится очевидной необходимость подробнее остановиться и на лексико-семантической, содержательной стороне грамматических конструкций. Так, структуру *haben+zu+Infinitiv* можно сравнить с аналогичной структурой в украинском языке. Например, *Ich habe etwas zu tun* аналогично «Я маю щось зробити»; глагол «мати» в украинском языке выступает в модальном значении. Что касается Perfekt с глаголом *haben*, то здесь такой аналогии установить нельзя, но это еще не означает, что не следует рассматривать смысловых отношений между отдельными частями грамматической структуры. Воспринимая предложения, начинающиеся словами *Eg hat dieses Buch...*, слушатель еще не знает, что будет в конце его: *gelesen* или *lesen* или не будет ничего. Но это опять-таки не означает, что слово *haben* воспринято им только как формальный элемент. Оно воспринято им, безусловно, как «имеет». И даже возможность его повторного прочтения (И. М. Берман) с целью уточнения значения приводит именно к уточнению семантики, а через нее к грамматической функции. Очевидно, что здесь мы сталкиваемся с той категорией грамматических явлений, когда вспомогательные элементы грамматических структур одновременно являются как бы «материалом» мысли (6, 117).

Мы не ставим перед собой цели обосновать здесь последовательность изучения всей пассивной грамматики. Это большая и специальная проблема. Мы попытаемся лишь проанализировать последовательность изучения грамматических конструкций, употребляемых с Partizip II, так как этот материал представляется нам наиболее важным и сложным. Мы исходим из того, что в вузе следует говорить не об усвоении грамматики вообще, а об обобщении грамматических знаний на основе наиболее известного, понятного и легкого материала.

В существующих учебниках немецкого языка Partizip II впервые «появляется», как правило, при прохождении темы Perfekt, затем при изучении Passiv, распространенного определения и, наконец, деепричастных оборотов (7). Сравнение употребления Partizip II в немецком языке и причастия и деепричастия в родном языке (украинском, русском) позволяет заключить, что их общими функциями являются функция определения и функция составной части именного сказуемого. Не случайно, что сочетания типа *das gebaute Haus*, *das Problem ist gelöst* переводятся в большинстве случаев безошибочно даже самыми слабыми студентами. В связи с этим есть основания считать эти явления наиболее легкими и отправными при определении последовательности изучения всей системы явлений с Partizip II. В данном случае она, на наш взгляд, имела бы следующий вид:

1) основные виды глагола; 2) именные сказуемые (включая Zustandspassiv); 3) Partizip II в роли определения к существительному; 4) распространенное определение; 5) Perfekt с глаголом *sein*, Perfekt с глаголом *haben*; 6) деепричастные обороты; 7) пассив.

Такой путь может показаться необычным. Не утверждая, что наш путь самый оптимальный, мы тем не менее считаем, что он, будучи основан на понимании смысловой (а не только грамматической) связи сущности Partizip II со вспомогательными глаголами, более надежно предупреждает явления внешней интерференции, чем ныне принятые. К тому же дидактический принцип «от простого к сложному» осуществляется в этом случае лучше, чем при последовательности: простые временные формы Aktiv, сложные временные формы Aktiv, простые временные формы Handlungspassiv, его сложные временные формы, Zustandspassiv, Partizip II в роли определения, деепричастные обороты.

Не всегда сложно то, что состоит из большого количества компонентов, но всегда сложно то, что ново и непривычно. Важным условием доказательства рациональности предложенной последовательности изучения явлений с компонентом Partizip II является правильное решение вопроса о характере и объеме упражнений по закреплению каждой из тем в отдельности. Все это может быть предметом серьезного экспериментального изу-

чения. Нам сначала удалось проверить «в миниатюре» эффективность описанной выше модели. С этой целью мы укомплектовали в конце первого семестра группу из 10 самых слабых студентов I курса. Результаты тестирования подтверждали, что интересующие нас грамматические явления этими студентами при начальном обучении не были поняты и усвоены. В течение 12 дней в группе было проведено 6 одночасовых занятий. На них соответственно изучались: на 1-м — основные формы глагола, причастие, именные сказуемые (*Zustandspassiv*); на 2-м — *Perfekt* с глаголом *sein*, деепричастие в роли определения; на 3-м — деепричастные обороты; на 4-м — простые формы *Passiv*; на 5-м — *Perfekt* с *haben*; на 6-м — сложные формы *Passiv*, *Infinitiv Passiv*. Объяснение и закрепление изучаемых грамматических явлений проводилось на примерах простых и сложных предложений во время чтения небольших и несложных текстов. Обращалось внимание на то, что *Partizip II* выражает завершенность действия и страдательный залог, а также на то, как следует переводить не свойственные нашему языку явления.

Через три дня после последнего занятия студентам был предложен тест в виде перевода с немецкого языка на родной. Результаты его подтвердили правильность избранного нами способа изучения грамматического материала: студенты справились с заданием. Неточности переводов наблюдались, в основном, в предложениях с деепричастными оборотами.

На одном из факультетов были созданы две экспериментальные группы, прошедшие перед началом работы по основному учебнику коррективный грамматический курс. Наряду с конструкциями с *Partizip II* в нем изучались и остальные важнейшие явления пассивной грамматики, такие как порядок слов, инфинитив и его конструкции, придаточные предложения, простые временные формы, модальные глаголы, условное наклонение. Упражнения на закрепление выбирались из учебника (7), разрабатывались и дополнительные упражнения. Каждой теме, как и в предыдущем эксперименте, отводилось одно занятие (всего 14). При обучении конструкциям с *Partizip II* соблюдалась последовательность, примененная в первом эксперименте.

Последующие шесть занятий были посвящены систематизации изученного на основе некоторых общих признаков ряда явлений. Так, учащимся предлагались упражнения на перевод, подстановку, трансформацию с помощью обобщающих или сводных таблиц.

Работа с подобными таблицами побуждает к активному усвоению изучаемого материала. Создаются условия для «просмотра» одних и тех же явлений как бы с разных позиций. Проведенный после коррективного курса тест показал следующее: при переводе предложений, содержащих конструкции с *Partizip II*,

### Функция глагола haben

Ich habe ein Buch zu lesen.  
Ich habe ein Buch.  
Ich habe ein Buch gelesen.  
Hätte ich dieses Buch gelesen.

### Функция глагола sein

Dieses Problem ist schwer.  
Dieses Problem ist zu lösen.  
Dieses Problem ist gelöst.  
Wäre dieses Problem gelöst.

### Функции Partizip II

Dieses Gerät wird in unserem Laden verkauft.  
Ich habe dieses Gerät gekauft.  
Das gekaufte Gerät ist modern.

### Настоящее время

Wir bauen viele Häuser  
Die Häuser werden gebaut.  
Die Bücher sind gelesen.

zip II, из 23 участников лишь 2 допустили несколько ошибок при переводе деепричастных оборотов и распространенных определений.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие предварительные выводы. Усовершенствование хронологии грамматики в неязыковом вузе должно осуществляться путем обобщения грамматического материала на основе наиболее усвоенного в школе с опорой на близкие явления в родном и изучаемом языках. Такого рода обобщения могут осуществляться на основе объединения грамматических тем с некоторыми общими признаками.

При обучении сложным грамматическим конструкциям, в частности явлениям с Partizip II, необходимо опираться не только на различительные формальные признаки явлений, но и на подход к формально-грамматическим структурам как к своего рода семантическим единствам, приближая тем самым восприятие этих структур к особенностям их восприятия носителями языка. Преимущественная опора только на формальные признаки, вероятно, быстрее ведет к интерференции и забыванию.

Обобщение грамматического материала в изложенном выше плане, учет особенностей мыслительной деятельности взрослых дают возможность реализовать «многоярусную» систематизацию грамматических явлений и тем самым способствовать их более осознанному и прочному усвоению. Есть также основания считать, что в определенных условиях организация в первом семестре коррективных грамматических курсов может способствовать выполнению программных требований по иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Загжевская Л. М. Обучение типичным синтаксическим конструкциям для чтения по специальности в техническом вузе.— Автореф. канд. дис. М., 1966; Крылова В. В. Особенности немецкого глагола в научно-технической литературе и их методическая интерпретация.— В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1964, т. 4.
2. Занков Л. В. Исследование различия сходного материала у школьников. М., 1954.
3. Маруга Э. В. Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий к обучению английскому языку.— В сб.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., 1971.
4. Верещагин Е. М. Порождение речи: латентный процесс (предварительное сообщение). М., 1968.
5. Франк Л. Д. Исследование условий формирования мышления на иностранном языке. М., 1972.
6. Берман И. М. Научная жизнь.— ВЯ, 1953, № 15.
7. Агаркова Н. А. и др. Учебник немецкого языка. Киев, 1975.

---

Т. Ф. ВЕКШИНА  
УЛЬЯНОВСК

## Определение степени сформированности грамматических действий при чтении иноязычного текста

В данной статье описывается констатирующий эксперимент, который проводился с целью выявления степени владения грамматическими действиями при чтении английского текста учащимися старших классов средней школы и студентами первого курса (первый месяц обучения в вузе).

В ходе эксперимента необходимо было также уточнить: 1) зависимость понимания от опознавания грамматического явления, 2) влияние контекста на узнавание и понимание грамматического материала, 3) влияние лексического материала на узнавание грамматического оформления предложения.

Зависимость понимания читаемого от владения грамматическим материалом следовало установить на морфологическом и синтаксическом уровнях, в связи с чем эксперимент был разделен на две части. В первой определялось владение учащимися грамматическими (морфологическими) действиями, во второй — синтаксическими действиями при чтении.

Каждая часть эксперимента состояла из нескольких серий, предусматривавших изучение процесса понимания текста и восприятия грамматической информации в разных условиях.

Первая часть эксперимента состояла из трех серий. Материал ее составили две морфологические структуры — имена прилагательные в сравнительной и превосходной степени, представленные на разной лексике в шести вариантах. Во всех сериях были использованы одни и те же лексические варианты структур. Разница между заданиями заключалась в том, что в первой серии узнавание соответствующего грамматического форманта и понимание материала изучалось на уровне слова, во второй серии — на уровне предложения, в третьей — текста. Таким образом устанавливалось влияние контекста (малого и большого) на опознавание и понимание грамматического материала. Кроме того, такое расположение серий в данной части эксперимента позволило выявить владение учащимися грамматической стороной чтения на тех уровнях и в тех условиях, в

каких обычно происходит понимание читаемого, т. е. на уровне слова, предложения и текста (1).

В качестве контролирующих показателей в данной части эксперимента были выделены: 1) узнавание соответствующего грамматического форманта и 2) понимание словоформы. Приемами контроля были: 1) для выявления узнавания грамматического явления — подчеркивание в тексте формального показателя явления и написание сверху отнесенности прилагательного к той или иной степени сравнения; 2) для контроля понимания словоформы использовался перевод с английского языка на русский, так как на этом уровне никакой другой способ не был пригоден.

Вторая часть эксперимента, как уже указывалось, проводилась с целью выявления степени владения учащимися грамматической стороной чтения на синтаксическом уровне. Материалом этой части эксперимента явились пять структур, известных испытуемым, т. е. относящихся к уже пройденному материалу.

Дополнительно в этой части эксперимента необходимо было установить влияние степени знакомости лексического наполнения структур на понимание и узнавание грамматических формантов. Исходя из этого вторая часть эксперимента была разделена на три серии. В первой серии владение учащимися грамматическими действиями выявлялось на тексте, построенном на знакомом лексическом материале. Во второй серии текст включал также пять изученных структур, но содержал часть незнакомого лексического материала. В третьей серии для исследования предлагался материал, лишенный лексического наполнения, представляющий собой абстрактные грамматические схемы.

Была сделана попытка выяснить, каким образом испытуемые добиваются понимания читаемого, что помогает им в этом. Чтобы каким-то образом заставить испытуемых рассуждать вслух, было решено искусственным образом продлить аналитическую стадию, предшествующую пониманию. С этой целью испытуемым были предложены дефектные тексты: в первых двух сериях тексты были лишены пунктуационного оформления, в третьей серии испытуемым предлагались «каркасы» предложений, состоящие из строевых слов, т. е. служебных слов и тех знаменательных, которые выполняют грамматические функции в предложении.

Испытуемые должны были выделить предложения, поставив вертикальную черту после каждого из них, и перевести предложения. Прежние параметры контроля, т. е. «узнавание» и «понимание», которые использовались в первой части эксперимента, не отвечали требованиям данной части, поскольку, чтобы заставить испытуемых рассуждать вслух, экспериментатор иногда путем многочисленных наводящих вопросов помогал испытуемому понять структуру, и в конце концов все испытуемые выполняли работу, но тратили на это разное время и совершили

неодинаковое число ошибочных действий. Контролирующими показателями второй части эксперимента явились: 1) число ошибочных действий, 2) время выполнения работы.

В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие учащиеся нескольких девятых классов. Все серии эксперимента проводились лабораторно.

Аналогичный эксперимент был проведен со студентами первого курса педагогического института, недавними выпускниками средних школ.

В первой серии первой части эксперимента предусматривалось два задания: 1) выбрать среди указанных трех вариантов перевода английской словоформы соответствующий эквивалент, подчеркнуть прилагательные и сверху написать их отнесенность к той или иной степени, т. е. сравнительной или превосходной; 2) в данном ряду слов подчеркнуть прилагательные, сверху написать их отнесенность к той или иной степени, перевести их на родной язык.

Эти задания давали возможность определить, насколько учащиеся отличают прилагательные в сравнительной и превосходной степени от других известных им слов, похожих по форме. В первом задании на одного испытуемого в среднем приходилось 45% узнавания и 52% понимания одной словоформы. Результаты первого задания данной серии показали, таким образом, что только половина учащихся правильно опознает и понимает соответствующие словоформы.

Обращает на себя внимание тот факт, что процент узнавания оказался несколько ниже процента понимания. Можно предположить, что в данном задании, где из трех предъявленных эквивалентов перевода надо было выбрать один, понимание достигалось другими путями: случайной догадкой, случайным правильным выбором и др. Во втором задании испытуемые должны были опознать прилагательные в сравнительной и превосходной степени в ряду слов и перевести их. Следовательно, здесь возможность случайной догадки уменьшалась. Результаты второго задания подтвердили в основном результаты предыдущего. Однако здесь несколько снизился по сравнению с первым заданием процент понимания словоформы.

Целью второй серии являлось выявление влияния малого контекста на опознавание и понимание данного грамматического материала. Данная серия характеризуется незначительным повышением процента узнавания и понимания по сравнению с первой серией (соответственно 7 и 6%). Видимо, малый контекст играет незначительную роль в опознавании и понимании словоформ.

Третья серия, в которой испытуемым был предложен связный текст, характеризуется большим (10 и 12%) увеличением процента понимания и узнавания данного грамматического материала, что можно, вероятно, объяснить в некоторой степени

влиянием большого контекста, облегчающего понимание читаемого.

Все три серии первой части эксперимента позволили сделать следующие выводы:

1. Понимание читаемого находится в прямой зависимости от опознавания: чем лучше узнавание грамматических структур, тем лучше понимание. Как правило, если испытуемый узнает грамматическое явление, он верно его понимает. Однако были случаи, когда испытуемый узнавал грамматическую структуру, но не понимал ее значения, и наоборот, т. е. понимал ее значение, но не опознавал грамматического явления. Таких случаев, однако, было мало.

2. На понимание грамматической структуры определенное положительное влияние оказывает большой контекст.

3. Разные словоформы опознавались и понимались по-разному. Это явление было устойчивым во всех сериях и во всех экспериментальных классах. Причины расхождения понимания словоформ объясняются частотой встречаемости этих словоформ в прошлом читательском опыте учащихся.

4. Процент понимания и узнавания грамматических явлений в зависимости от условий эксперимента и усвоенности словоформы колеблется от 50 до 60.

Эти цифры являются ярким показателем того, что грамматические навыки чтения на английском языке развиты недостаточно: почти половина языкового материала в данных условиях остается непонятой или понятой неправильно.

Вторая часть эксперимента проводилась с целью выявления степени владения учащимися грамматической стороной чтения на синтаксическом уровне. Экспериментальным материалом данной части явились пять синтаксических структур, относящихся к уже изученному материалу. В состав этих структур входили такие грамматические явления, как оборот *there were*, глагол *to be* в основном значении, прошедшее длительное время, прошедшее неопределенное время, прошедшее законченное время. Испытуемым студентам, кроме того, были даны еще две структуры (пассивный глагол и сложное дополнение).

Как показали наблюдения, испытуемые студенты, чтобы понять смысл читаемого и выделить предложения, прежде всего просматривали текст от начала до конца, выделяя опорные вехи, как правило, в виде сказуемых и подлежащих. При вторичном прочтении студенты начинали определять начало и конец предложений.

Школьники начинали работу с перевода на русский язык одного или первых двух слов, затем следовало многократное повторение этого типа упражнений на русском языке, по-видимому, в это время учащиеся пытались домыслить предложение, проникнуть в смысл фразы. Большинство из них проделывали сложнейшую работу, переводили отдельные слова и словосоче-

тания сначала на русский язык, «домысливая» предложение на родном языке, затем переводили вариант своего предложения на английский язык, сравнивали это предложение с предложением из текста, и затем снова следовала мучительная расшифровка. Результаты показали, что для большинства учащихся грамматические признаки не являются ориентиром для установления связей между словами.

Если в первой части эксперимента наблюдалось незначительное улучшение результатов работ от серии к серии, то во второй части, наоборот, число ошибочных действий возрастает (причем их зарегистрировано значительно больше в третьей серии), увеличивается время опознавания структуры. Так, если среднее число ошибочных действий одного испытуемого на одну структуру в первой серии равнялось 1,9, во второй серии — 2,8, то в третьей — 5,3.

У студентов-первокурсников акт понимания «дефектных» текстов проходил несколько легче, однако число ошибочных действий в третьей серии также было велико.

Констатирующий эксперимент в целом показал, что:

1) испытуемые обнаружили плохое умение прогнозировать читаемое и по смыслу, и по форме;

2) для большинства испытуемых грамматические признаки не являются ориентиром для установления связей между словами;

3) единственной опорой при понимании предложения в большинстве случаев являются лексические значения, отчего и понимание текста часто основывается на ложной догадке;

4) большинство учащихся шло к решению поставленной задачи — к пониманию — методом «проб и ошибок» при большой затрате времени на каждую пробу, что в значительной степени является следствием незнания грамматических сочетательных схем, неумением обнаружить и определить их;

5) у выпускников средних школ недостаточно хорошо сформированы «грамматические навыки чтения» (2);

6) если обучаемый владеет грамматической стороной чтения, знакомость лексического материала не влияет на опознавание грамматического оформления предложения, т. е. при любом лексическом наполнении (хорошо или плохо знакомого обучаемым) грамматическая структура опознается;

7) точное понимание читаемого находится в прямой зависимости от опознавания грамматической формы, т. е. чем прочнее усвоена грамматическая форма с ее значением, тем правильнее и быстрее происходит акт понимания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия А. Р. Мышление и речь. Курс общей психологии. М., 1970.
2. Цырлина З. И., Басова Н. В. Грамматические навыки чтения и пути их формирования.— В сб.: Обучение чтению на иностранном языке в школе и в вузе. Л., 1973.

---

И. Н. СУСЛОВ  
Омск

## Методика применения обучающих алгоритмов распознавания сложных структурных явлений немецкого языка

Немалые трудности для студентов, начинающих обучение в неязыковом вузе, представляют сложные структурные явления немецкого языка. В грамматике таковыми являются, например, придаточные предложения, страдательный залог (пассив), распространенное определение, инфинитивные обороты (1), а среди лексических явлений — сложные слова (в основном, сложные существительные) (2). Не все перечисленные явления встречаются в учебных материалах, предназначенных для студентов первого курса, хотя большинство из них характерно как для общественно-политической литературы, так и для общетехнических текстов.

Преподаватели вузов при обучении студентов практическому владению немецким языком испытывают немало затруднений и не всегда получают удовлетворение от результатов своей работы. Причинами этого являются, во-первых, недостаток тренировочных упражнений в действующих ныне учебниках и учебных пособиях, во-вторых, слабая эффективность некоторых методов обучения (3). Не секрет, что некоторые составители все еще продолжают считать единственно эффективным методом обучения грамматическим умениям и навыкам перевод предложений, включающих структуры, подлежащие усвоению (4).

Для повышения эффективности обучения методисты и преподаватели неязыковых вузов сейчас все более обращаются к идеи операционного анализа процесса усвоения тех или иных явлений и алгоритмизации обучения. «При обучении взрослых иностранному языку прежде всего необходимо использовать более развитое у них логическое мышление и продуктивную логическую память», — совершенно справедливо пишут в своей статье преподаватели кафедры иностранных языков одного из московских вузов (5). К такому же выводу можно прийти на основании полученных экспериментальным путем (6) данных о сравнительной эффективности традиционного метода преподавания, метода алгоритмов и обучения с помощью программи-

рованного пособия. Установлено следующее среднее статистическое значение оценки знаний студентов (по шестибалльной системе):

традиционный метод преподавания — 2,5,  
метод алгоритмов — 4,6,  
программированное обучение (программированные пособия) — 5,6.

Нами были предприняты попытки использования в преподавании немецкого языка в техническом вузе алгоритмов (учебного типа) и тренировочных упражнений, разработанных нашими преподавателями на основе данных педагогики и психологии об операционной структуре учебных действий усвоения (7). Покажем преимущества этого обучения на ряде примеров.

В соответствии с правилами ряда справочников по практической грамматике немецкого языка для неязыковых вузов (8) и содержанием учебных пособий страдательный залог (пассив) преподносится студентам первого курса таким образом, что, с одной стороны, им сообщается совершенно ненужная информация (например, об образовании всех временных и личных форм, хотя пассив, в основном, относится к явлениям рецептивной грамматики), а с другой стороны, не дается необходимая информация (скажем, о формальных признаках пассива, по которым его можно легко распознать и понять); к тому же на этапе тренировки у студентов не формируется умения быстрого распознавания нужных структурных форм пассива. Например, в одном из пособий, предназначенном для обучения грамматическим умениям немецкого языка, пассив предлагается усваивать только через перевод немецких предложений на русский язык (9). В нем дается 60 предложений с формами пассива, каждое из которых студенты должны переводить последовательно одно за другим. В краткой аннотации авторы пишут, что данное пособие «предназначается для студентов всех курсов дневного отделения», а это означает, что студенты (особенно I курса), не владея еще основами своей будущей специальности, не зная нужных понятий и терминов (русских и немецких), поставлены в условия, когда им приходится работать над грамматическими явлениями и вести мучительную расшифровку незнакомых лексических единиц, постоянно обращаясь к специальному словарю. Данное обстоятельство не просто замедляет ход тренировки, но и самым серьезным образом тормозит формирование грамматического навыка. Между тем такого совершенно ненужного препятствия можно избежать, если выработка умения переводить немецкий пассив предполагать этап усвоения признаков его форм и тренировку в *условном* переводе (когда студенты обучаются распознавать формы пассива и соотносить их с соответствующим значением, т. е. устанавливать, совершается ли действие сейчас, происходило ли оно в прошлом или совершится в будущем). По нашим наблюдениям, такой метод

значительно экономит учебное время (примерно в три раза) и ведет студентов к цели более легким путем, вместе с тем обеспечивая гибкость и стойкость навыка.

Чтобы усовершенствовать изучение темы «Страдательный залог», мы произвели операционный анализ соответствующих грамматических умений и алгоритмический анализ учебных действий, формирующих требуемые навыки.

Приводим алгоритм распознавания пассива:

1. Состоит ли сказуемое из werden (wird) и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это презенс пассив.

2. Состоит ли сказуемое из wurden и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это имперфект пассив.

3. Состоит ли сказуемое из werden (в форме sind/ist+worden) и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это перфект пассив.

4. Состоит ли сказуемое из глагола werden (в форме war/wat-en+worden) и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это плюсквамперфект пассив.

5. Состоит ли сказуемое из двух глаголов werden и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это футурум пассив.

6. Состоит ли сказуемое из werden+модальный глагол и Partizip II основного глагола?

Да | Нет

Вывод: это инфинитив пассив.

7. Состоит ли сказуемое из werden и прилагательного (с суффиксом -eg)?

Да | Нет

Вывод: это не пассив.

8. Состоит ли сказуемое из werden и существительного?

Да | Нет

Вывод: это не пассив.

9. Состоит ли сказуемое из werden и инфинитива другого глагола?

Да

| Нет

Вывод: это не пассив.

Вывод: Вы ошиблись,  
повторите все.

Этот алгоритм, как и подобные ему, не предназначен для студентов, так как применение «открытых» алгоритмов в учебной работе, при тренировке, оказывается, как свидетельствуют некоторые данные, недостаточно эффективным (10), поэтому он был «развернут» нами в комплекс тренировочных упражнений. Но студенты могут использовать следующий алгоритм:

#### Алгоритм распознавания и понимания немецкого пассива

1. Сказуемое состоит из *Partizip II* основного глагола и *wird*(*werden*) → Это пассив настоящего времени; действие совершается сейчас.  
*wurde*(*wurden*) → Это пассив прошедшего времени; действие совершилось в прошлом.  
*ist*(*sind*) + *worden* → Это пассив прошедшего времени; действие совершилось в прошлом.  
*werden* . . . *werden* → Это тоже пассив; действие совершиется в будущем.
2. Сказуемое состоит из *Partizip II* с модальным глаголом *werden* и любого модального глагола → Это модальный пассив; действие должно (может) совершаться.
3. Сказуемое состоит из *wird* (*werden*) и инфинитива (неопределенной формы глагола) → Это не пассив, это актив, будущее время (футурум)  
прилагательного (с суффиксом- ег) → Это не пассив  
существительного → Это не пассив } Werden здесь  
{ самостоятельный глагол, означающий «становиться».

Дав этот алгоритм студентам в готовом виде (или подведя к его открытию) и предложив им необходимый языковой мате-

риал (набор предложений), обучающий вправе надеяться на успех тренировки. Опишем работу обучаемых по названному алгоритму. Например, даны предложения:

1. Sauerstoff wird von der Pflanze unmittelbar aus der Luft aufgenommen.
2. Die Arbeiter haben diese neuen Werkzeuge schon hergestellt.
3. Am 4. Oktober 1957 ist in der SU der erste künstliche Satellit gestartet worden.
4. In Schneeklimaten mittlerer Breiten waren im Sommer gelegentlich auch Tagesschwankungen des Abflusses beobachtet worden.
5. Im Herbst werden die Tage kürzer und die Nächte länger.

Предпринимаем действия по распознаванию этих предложений, проверяя состав сказуемого каждого из них.

*Первое предложение.* Сказуемое состоит из Partizip II основного глагола и wird. Делаем вывод по алгоритму: это пассив настоящего времени; действие совершается сейчас, в настоящее время.

*Второе предложение.* Сказуемое состоит из Partizip II основного глагола и не werden. Делаем вывод в соответствии с алгоритмом: это не пассив.

*Третье предложение.* Пользуясь алгоритмом, вычленяем мысленно сказуемое ist... gestartet worden и заключаем: это пассив прошедшего времени, действие совершилось в прошлом. Поступая таким образом, можно проверить и любые другие предложения.

Часто встречается и весьма затрудняет обучающихся полифункциональное da — наречие и союз (придаточного причины). Чтобы облегчить работу студентов, мы пользуемся довольно простым алгоритмом распознавания и понимания da.

### Алгоритм распознавания и понимания da

Стоит после da сказуемое (или часть его)?

Да |

|

| Нет

Вывод: это наречие, означает  
вот, здесь, там, тут.

Вывод: это союз, означает  
так как, когда.

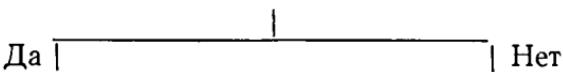
Подобные алгоритмы могут использоваться для распознавания и понимания также и таких полифункциональных языковых явлений, как, например, damit, während и др. (11).

Алгоритмы могут найти применение, кроме того, и в обучении студентов сложным лексическим явлениям, таким, например, как немецкие сложные существительные.

## Алгоритм распознавания немецких сложных существительных (для двуслоговых композитумов)

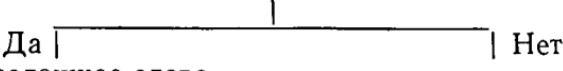
*Распознавание сложных существительных из двух слогов*

1. Есть ли в начале слова одно из буквосочетаний: be, ge, er, ver, zer, hin, zu, ein, bei, ent, emp, miss, an, aus, ab, un, auf, vor, ur, erz, um, dar, nach, durch?



Вывод: несложное слово.

2. Есть ли в конце слова одно из буквосочетаний: ung, heit, keit, en, tum, ег, e, schaft, tät, tur, tion, ie, el, enz, anz, ant, at, zeug, ling, nis, lein, ei, ent, chen?



Вывод: несложное слово.

3. Проверить по словарю (памяти), является ли 1-й слог самостоятельным словом (или основой слова).



Вывод: сложное слово.

Вывод: несложное слово.

Испытаем этот алгоритм на двуслоговых существительных Umfang, Gründung, Wanduhr.

*Umfang* Да: это двуслоговое существительное имеет префикс um-, следовательно, не может быть сложным. Работа студента на этом шаге кончается.

*Gründung* 1. Нет: слово не содержит ни одного из перечисленных в шаге 1 алгоритма префиксов, называемых в алгоритме буквосочетаниями. Значит, остается неопределенность, требующая продолжения поиска.

2. Да: это двуслоговое слово имеет один из названных в шаге 2 алгоритма суффиксов (-ung), следовательно, не является сложным. Поиск кончается.

*Wanduhr* 1. Нет: это двуслоговое слово не имеет ни одного из префиксов, названных в шаге 1 алгоритма. Поэтому не исключено, что оно является сложным. Испытание требуется продолжать.

2. Нет: слово не содержит ни одного из суффиксов, перечисленных в шаге 2 алгоритма. Может быть, оно является сложным. Требуется продолжение испытания.

3. Да: первый слог данного слова (Wand-) имеется в словаре. Это значит, что испытуемое слово является **сложным**.

Читатель может испытать надежность работы данного алгоритма на любых других двуслоговых словах.

Чтобы разработать данный алгоритм, нужно было проделать следующее:

1) исходя из цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе, выявить конкретную задачу в области понимания сложных слов;

2) выяснить, на каких именно сложных словах эту задачу нужно решать, чтобы быстрее и надежнее достичь цели;

3) установить, в чем состоят особенности сложных слов как объекта понимания, признаки, по которым их можно узнать, степень надежности этих признаков;

4) выяснить, какие операции входят в решение задачи;

5) определить стартовый уровень студентов в данной области умений, чтобы знать, какие из предлагаемых операций учащиеся могут осуществлять самостоятельно, а какие — нет;

6) используя все полученные данные, установить, для каких операций возможны алгоритмические указания, а для каких — невозможны;

7) сформулировать указания и организовать последовательность их предъявления таким образом, чтобы каждое из них и их система в целом в то же время носили алгоритмический характер.

Практика обучения свидетельствует, что «система указаний, оформленная как ветвящийся алгоритм, вполне доступна подавляющему большинству студентов технических вузов (разумеется, если им доступно содержание указаний)» (12). Опыт показывает, кроме того, что непосредственное использование алгоритмов, если они достаточно удобны для работы, или создание на основе разработанных алгоритмов тренировочных упражнений (лучше — обучающих программ) значительно повышает эффективность учебной работы студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Загжевская Л. М. Обучение синтаксическим конструкциям, типичным для научно-технической литературы, на основе выделения последовательных действий.— В сб.: Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1967, вып. 3/8; Каминский А. Я. Уровни трудности грамматического материала при обучении чтению на первом курсе технического вуза.— В сб.: Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1973, вып. 79; Синев Р. Г. Анализ грамматических ошибок поступающих в аспирантуру АН ССРР (на материале немецкого языка).— В сб.: Обучение чтению научного текста на иностранном языке. М., 1975; Зюзенкова О. М. Некоторые трудности понимания немецкой научной литературы и пути их преодоления.— Там же; Златкина Н. С. Особенности типичных ошибок восприятия грамматических структур иноязычной письменной речи.— В сб.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. Моск. пед. ин-т им. М. Тореза, 1972, т. 1, ч. 2.

2. Левковская К. А. Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала. М., 1962; Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. О работе по обучению переводу научно-популярных и технических текстов в старших классах средней школы.— ИЯШ, 1958, № 2; Wüster E. Die terminologische Sprachbehandlung.— Studium Generale, 1953, Н. 4; Булычева С. Ф.

Лингвостатистическое описание научно-технических текстов в целях отбора языкового материала для рецептивного усвоения (на материале немецкого языка).— В сб.: Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М., 1976.

3. Клемент В. И., Сак З. Д. Программированные учебные пособия по иностранным языкам. Л., 1975.

4. Каушер А. И. Перевод немецкой научно-технической литературы. М., 1964; Дубравина Е. В. Тексты и упражнения по немецкому языку для студентов-химиков. Л., 1972, ч. 1; Она же. Тексты и упражнения по немецкому языку для студентов-химиков. Л., 1974, ч. 2; Она же. Тексты и упражнения по немецкому языку для студентов-химиков. Л., 1971; Сахновская И. Ф., Чистякова Е. А., Бресткина В. М. Упражнения по переводу с немецкого языка для студентов географического факультета. Л., 1973; Сборник упражнений для перевода с немецкого языка. Под ред. В. В. Кускова. М.—Л., 1963; Ардова В. В., Борисова Т. В., Домбровская Н. М. Учебник немецкого языка. М., 1965.

5. Новоселова И. З., Венделанд А. Э., Филина А. Н. Из опыта создания программированных материалов для самостоятельной работы заочников по иностранному языку.— В сб.: Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней школе. Л., 1976, вып. 1.

6. Рябцева Э. К. К вопросу о грамматической омонимии (на материале анализа учебников немецкого языка).— В сб.: Методика преподавания иностранных языков на специальных факультетах. М. (Моск. пед. ин-т им. В. И. Ленина), 1972.

7. Пахотина В. М. Учебное пособие по развитию навыков чтения технической литературы на немецком языке для студентов первого курса специальности «Литейное производство». Под ред. И. Н. Суслова. Омск, 1973.

8. Васильева М. М., Гевелинг Л. Н. Практическая грамматика немецкого языка. М., 1962; Васильева М. М. и др. Учебник немецкого языка для неязыковых вузов. М., 1965.

9. Сахновская И. Ф., Чистякова Е. А., Бресткина В. М. Упражнения по переводу с немецкого языка для студентов географического факультета.

10. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Опыт составления и экспериментальной проверки программированных материалов (по немецкому языку).— ИЯШ, 1966, № 5; Суслов И. Н. Методика обучения пониманию немецких сложных слов при чтении специальной литературы в неязыковом вузе. Автореф. канд. дис. М., 1972.

11. В других вузах используются для учебных целей специальные таблицы, составленные на основе алгоритмического анализа учебных действий студента. См., например: Чунгрова В. А., Левицкая Е. В. Лексико-грамматические таблицы как средство обучения переводу.— В сб.: Вопросы преподавания иностранных языков (немецкий язык). М., 1969; Белопольская А. Р. Выделение формальных лингвистических признаков как основы для построения алгоритмов (на материале немецкого языка). Автореф. канд. дис. Л., 1971.

12. Салистра И. Д. Методика разработки обучающих программ по иностранным языкам для вузов. М., 1973, вып. 2, с. 78.

---

З. И. ГЕРМАН  
Коломна

## Организация внеаудиторного синтетического чтения на I курсе неязыкового вуза (из опыта работы на историческом факультете Коломенского педагогического института)

Важность правильной организации синтетического чтения с первых дней обучения студентов в вузе определяется целями обучения иностранному языку. Основной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является достижение студентами практического владения этим языком. По окончании курса студенты должны уметь читать оригинальную литературу по специальности для извлечения информации, а также уметь вести беседу на иностранном языке в объеме материала, предусмотренного программой (1). Конечной целью обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе является овладение неподготовленным синтетическим чтением оригинальных текстов по специальности. Под синтетическим чтением понимается чтение с непосредственным извлечением из текста содержательной информации минуя анализ и перевод (2).

К последовательному осуществлению целей обучения мы приступаем уже на первом занятии. Как правило, преподаватель читает на первом занятии вводную лекцию к курсу «Иностранный язык». Целью вводной лекции является знакомство студентов с программой по иностранному языку, с задачами обучения иностранному языку на неспециальном факультете, со структурой учебного курса, с особенностями изучения иностранного языка в вузе, а также разъяснение важности и значения изучения иностранного языка. В вводной лекции преподаватель разъясняет студентам, какие виды чтения существуют и какой цели они служат, где они могут понадобиться будущим специалистам. Преподаватель сообщает также, каким видам чтения студенты будут обучаться в вузе.

Таким образом, вводная лекция нацеливает студентов на изучение иностранного языка как важного средства получения информации из зарубежной литературы по специальности.

Следующим этапом подготовки студентов к синтетическому чтению мы считаем вводно-коррективный курс, задачей кото-

рого является не только проверка постановки произношения, его коррекция и улучшение на базе элементарного лексического и грамматического материала в объеме школьного курса, но и работа по развитию техники чтения. В течение шести недель один час каждого занятия выделяется для работы над фонетическим материалом и для работы по развитию навыков чтения. Другая половина занятия посвящается работе над грамматикой и лексикой, работе по учебным текстам. В течение этих шести недель рекомендуется изучить со студентами основной отобранный фонетический материал, хотя на правильность произношения, членения предложения на синтагмы, правильную расстановку фразовых ударений, на интонирование предложений преподаватель продолжает обращать внимание и в дальнейшем.

В настоящее время преподавателями кафедры иностранных языков разрабатывается вводно-коррективный курс по немецкому языку. В нем будут предусмотрены и упражнения для развития навыков чтения. Предусматриваются упражнения двух видов: упражнения на узнавание языкового материала и быструю ориентировку в нем и упражнения на развитие техники чтения (3).

Упражнения первого вида должны содержать большое количество однотипных примеров, выполнение упражнений должно быть ограничено во времени. Данные упражнения мы обычно связываем с фонетическими заданиями. Предлагается, например, найти в каждом ряду слово, содержащее гласный звук, выделенный в первом слове ряда (4):

- |              |             |                |         |
|--------------|-------------|----------------|---------|
| 1. die Waffe | 2. die Vase | 3. wann        | 4. dann |
| 1. die Fahne | 2. schwarz  | 3. die Strasse | 4. warm |

Задачей этих упражнений является развитие автоматизма узнавания языкового материала и закрепление фонетического материала.

Наряду с упражнениями на узнавание языкового материала и ориентировку в нем во время вводно-коррективного курса практикуется чтение легких текстов со следующими заданиями: прочесть текст в отведенное время, прочесть и найти ответ на вопрос, прочесть и передать содержание на родном языке и т. п.

В основу упражнений по чтению должен лечь лексический и грамматический минимум, которым владеют абитуриенты. За счет одновременной работы по учебным текстам этот минимум будет постепенно расширяться. Эти упражнения можно разграничить на упражнения для чтения вслух и упражнения для чтения про себя. Большую пользу приносит чтение вслух. Оно используется для выработки навыка правильного синтагматического членения предложения, правильной расстановки пауз и фразового ударения и правильного интонирования предложе-

ния. Положительное влияние оказывает и повторное чтение текстов вслух. На занятиях практикуются также упражнения на чтение текстов про себя в отведенное время с выполнением какого-либо задания по содержанию текста. Следует обратить особое внимание на понимание содержания текста. В качестве домашнего задания студентам можно предложить лабораторные работы с целеустановками: прочесть текст вслух вслед за диктором в отведенные для этого паузы, послушать записанный на пленку текст и передать его содержание на родном языке, начитать текст на пленку за определенный промежуток времени и т. п.

Нет никакого сомнения в том, что мы не можем приступать ни к какому виду чтения, не научив студентов работать со словарем. Прежде всего мы обращаем большое внимание во время вводно-коррективного курса на повторение и закрепление алфавита, на тренировочные упражнения для развития навыков пользования алфавитом. Далее на одном из занятий вводно-коррективного курса или на одном из текущих занятий преподаватель дает общую характеристику словаря, знакомит студентов с предисловием к словарю, с его структурой, правилами пользования словарем, условными обозначениями, списком сокращений и т. п. Необходимо обратить внимание студентов на вопрос о приведении форм слов к исходной форме (*gelesen*→*lesen*, *den Wänden*→*die Wand*). Следует объяснить студентам, что в связи с многозначностью некоторых слов необходимо выбрать то значение, которое соответствует синтаксической роли слова в предложении, контексту, управлению глагола и т. п. Преподаватель рекомендует студентам выписывать незнакомые слова в словарик, при контроле задания студенту разрешается пользоваться им.

Особое внимание мы обращаем на развитие навыков чтения при работе над учебными текстами, т. е. при аналитическом чтении. Необходимо использовать аудиторные занятия для того, чтобы научить студентов беспереводному чтению. Аналитическое чтение направлено на проникновение в смысл читаемого путем использования языкового анализа. Языковой анализ должен быть направлен на преодоление грамматических и лексических трудностей. При этом используются различные приемы семантизации лексики и приемы грамматического анализа.

Предварительная работа над фонетически трудными словами, реалиями, незнакомой лексикой и грамматикой будет способствовать пониманию содержания текста без обращения к словарю или при минимальном использовании его. Аналитическое чтение обеспечивает условия для перехода к синтетическому чтению.

В качестве упражнений, предваряющих синтетическое чтение, мы рассматриваем также упражнения по развитию языковой догадки. Базой для развития языковой догадки служат

знание словообразовательного минимума, умение вывести значение путем соотнесения семантических структур, понимание слов по контексту и т. п.

На достаточном количестве различных упражнений необходимо развивать у студентов навыки понимания выводимых значений и способствовать тем самым формированию у студентов чувства языка. Упражнения, формирующие умение раскрывать значения неизвестных слов при помощи контекста, обоснованной догадки, должны выполняться в аудитории под руководством преподавателя. Преподаватель объясняет, почему догадка возможна и как нужно действовать, чтобы правильно понять значение того или иного неизвестного слова. С целью развития языковой догадки студентам предлагаются тексты, содержащие 3—4% незнакомых слов, которые могут быть отнесены к потенциальному словарю студента: это слова, которые не были изучены, но которые могут быть поняты в процессе чтения на основе знания словообразовательных элементов, по составным частям сложного слова, на основе известных значений конвертированного слова, на основе знания интернациональных слов и т. п. (5).

Лучшим вариантом является наличие специальных текстов для развития языковой догадки, построенных на материале текстов для аналитического чтения. К сожалению, в учебниках они большей частью отсутствуют, поэтому преподаватели составляют их сами или приспособливают для этой цели тексты из других пособий.

Не менее важным вопросом является вопрос о выборе литературы для внеаудиторного синтетического чтения. Вопрос этот достаточно подробно обсужден в методической литературе. Выработаны принципы отбора литературы для синтетического чтения. На наш взгляд, при отборе текстов должны быть учтены следующие принципы:

- 1) идеологическая направленность текстов,
- 2) познавательная ценность текстов,
- 3) связь по теме и языковому материалу с текстами для аналитического чтения, что обеспечивает повторяемость языковых явлений и закрепление материала,
- 4) легкость, доступность текстов в языковом плане и по содержанию,
- 5) законченность текста по содержанию,
- 6) наличие заголовка, помогающего понять общее содержание текста,
- 7) достаточно большой объем материала.

С целью автоматизации навыков чтения, доступности и осуществления преемственности мы рекомендуем студентам для внеаудиторного чтения на первом этапе обучения адаптированные художественные книги трудности 10-го класса: «Женни Маркс» по Г. Харделю; «Бессмертное имя», сборник рассказов

немецких писателей о Ленине; «Бутье Питер и его герой» по книге М. Циммеринга. Как правило, рекомендуемые книги не были прочитаны в школе. Во втором семестре I курса, т. е. в начале второго этапа обучения, рекомендуется книга «На пути к Ленину» А. Куреллы; «На рассвете», сборник рассказов о прогрессивных немецких женщинах; «Воспоминания о моем отце» И. Тельман в подлиннике. Во втором семестре студентам рекомендуется также чтение адаптированной литературы по специальности. В этих целях мы используем отдельные главы из книги для аналитического чтения «Борцы-революционеры немецкого рабочего движения». Для синтетического чтения рекомендуются также доступные статьи из газет «Neues Deutschland», «Berliner Zeitung» и др. Прежде чем предложить студентам газетную статью для синтетического чтения, в аудитории анализируется статья на эту же тематику, что обеспечивает положительный результат в работе. К концу I курса студенты уже в значительной степени подготовлены к чтению оригинальных текстов по специальности.

Этот учебный материал представляет для студентов исторического факультета не только познавательный интерес, но и профессиональное значение. Рекомендуемая литература стимулирует обращение студентов к историческим источникам и способствует пополнению их знаний по основной специальности.

Преподаватель осуществляет такой отбор учебного материала, чтобы содержание текста для аналитического чтения перекликалось с содержанием книги по внеаудиторному чтению. Так, выбрав для внеаудиторного чтения адаптированную книгу «Женни Маркс» по Г. Харделю, мы в аудитории начиная со второго семестра работаем над текстами о жизни и деятельности К. Маркса по пособию «Борцы-революционеры немецкого рабочего движения».

Так как необходимость систематического и обильного чтения на иностранном языке является бесспорной, мы вводим внеаудиторное синтетическое чтение сразу же после прохождения вводно-коррективного курса. Преподаватель проводит на первом занятии вводную беседу. Он обращает внимание студентов на важность и необходимость самостоятельной работы по языку и подчеркивает большое значение систематического чтения на иностранном языке. Преподаватель называет литературу, художественную и специальную, которую студенты будут читать в институте, указывает последовательность работы над этой литературой, нацеливает студентов на порядок контроля — контроль за синтетическим чтением проводится систематически на каждом учебном занятии.

На этом же занятии преподаватель знакомит студентов с методикой беспереводного чтения и дает образец беспереводного чтения. Студентам предлагается текст идается определенное задание, ориентированное на содержание текста. Реалии

выносятся в примечания, незнакомые грамматические явления поясняются в сносках или примечаниях. Лексику, без знания которой содержание текста будет непонятным, преподаватель дает в виде списка слов с их переводом. В тексте подчеркиваются слова, значения которых студент может вывести сам по словообразовательным признакам, контексту и т. п. без обращения к словарю. Сняв лексические и грамматические трудности, преподаватель рекомендует прочесть текст, понять его без обращения к словарю и выполнить задание по содержанию текста. Образцы заданий очень важны, так как они учат студентов правильно работать над учебным материалом дома.

Для внеаудиторного чтения на начальном этапе всем студентам предлагается одна книга, чтобы была возможность осуществить поставленные воспитательные задачи. Однако чтобы чтение интересной книги не затянулось при задании 3—4 страницы в неделю, преподаватель предлагает студентам после совместного прочтения определенной части книги читать разные страницы, главы. Содержание их лучшие студенты пересказывают по-немецки, а остальные учатся понимать немецкую речь на слух, более слабые студенты передают содержание прочитанного на русском языке. Страницы, сообщающие наиболее важные факты из жизни героя, читают все студенты. Отбор таких страниц осуществляется преподавателем. Обязательным требованием ко всем студентам является также чтение вслух тех отрывков текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, особенно им понравились, и краткое комментирование данных отрывков.

Важным моментом является формулировка задания по синтетическому чтению. Студент должен быть ориентирован на извлечение из текста информации. Задания могут быть различными в зависимости от характера текста и уровня знаний студентов. Можно задать вопросы по содержанию, можно предложить составить план к тексту, выделить основные идеи его, разбить текст на смысловые части и озаглавить каждую, конспективно изложить содержание текста. Во втором семестре при работе над газетными статьями или текстами по специальности мы предлагаем составлять аннотации или рефераты к ним.

План работы по определенной теме, которая охватывает учебный материал как аналитического, так и синтетического чтения, примерно следующий:

1. Вступительная беседа преподавателя. Преподаватель подчеркивает важность изучения рекомендуемого материала, нацеливает студентов на заключительное обсуждение книги по внеаудиторному чтению, предлагает примерный план обсуждения.

2. Работа с источниками: анализ текстов, предназначенных для аудиторного чтения; работа над книгой по внеаудиторному чтению; контроль понимания, обсуждение содержания.

3. Использование дополнительной литературы как в аудитории, так и в качестве домашнего задания. Здесь имеется в виду работа над текстами по аудированию, связанными по содержанию с темой всего учебного материала, интересными по содержанию и доступными по языковому материалу.

4. Итоговая конференция по изученному материалу. Используя изученный материал, а также дополнительную литературу, студенты делают сообщения на иностранном языке по предложенным преподавателем темам.

Работа, направленная на подготовку и правильную организацию синтетического чтения на первом году обучения студентов в вузе, дает положительные результаты. В конце I курса студенты уже могут читать оригинальную литературу по специальности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей вузов. М., 1975, с. 6—7.
2. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970, с. 205.
3. Подробнее см.: Фоломкина С. К. Об одной из задач обучения чтению на I этапе в неязыковом вузе.—ИЯВШ, 1974, № 8.
4. Фоломкина С. К. Об одной из задач обучения чтению на I этапе в неязыковом вузе.—ИЯВШ, 1974, № 8, с. 39—40.
5. Подробнее об этом см.: Крупник К. И. Какие неизученные слова могут понять учащиеся при чтении текста?—ИЯВШ, 1968, № 4.

---

С. А. КУТАТЕЛАДЗЕ  
Новокузнецк

## Уровень умений и навыков чтения иноязычного текста студентов I курса индустриально-педагогического факультета

Целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе является научение студента чтению специальной литературы на иностранном языке. Под понятием чтение подразумевается не только техника чтения, но и процесс понимания текста, извлечения из него определенной информации.

Студенты I курса уже обладают определенными умениями и навыками чтения на иностранном языке, приобретенными в средней школе. Необходимо, продолжая развивать эти навыки, довести их до определенного уровня совершенства, при котором возможна будет высокая продуктивность чтения. Под продуктивностью чтения мы понимаем количество материала, прочитанного за единицу времени с хорошим усвоением информации читаемого текста.

Количественным показателем продуктивности чтения будет являться его скорость, качественным — процент усвоения информации. Из количественного и качественного показателей мы можем вывести общий коэффициент продуктивности чтения.

Нами была проверена скорость чтения, а также процент усвоения читаемого материала у 40 студентов I курса индустриально-педагогического факультета нашего института. Для проверки был взят текст из газеты «Neues Leben» — «Vier Nationalitäten an einem Tisch» (1976, N45, 2. Nov.), состоящий из 550 слов и содержащий лишь незначительный процент новой лексики, о значении которой можно было легко догадаться по контексту. Скорость чтения высчитывалась по формуле:

$$\frac{\text{слов}}{\text{секунд}} \times 60 = \text{слов в минуту.}$$

После прочтения текста студентам было предложено ответить на 10 вопросов на родном (русском) языке. Каждый ответ оценивался по десятибалльной системе. Общее количество баллов являлось процентом усвоения прочитанного.

Затем мы определяли коэффициент продуктивности чтения (КПЧ) по формуле:

$$\frac{\text{скорость} + \text{усвоение}}{1000} = \text{КПЧ}.$$

Количественные, качественные показатели чтения и КПЧ на иностранном языке мы сравнили с подобными данными при чтении на родном языке (см. таблицу).

Язык	Чтение		Усвоение		Продуктивность	
	слов/мин	кол-во студентов	процент	кол-во студентов	КПЧ	кол-во студентов
Иностранный	40—50	3	20,0—30,0	9	1—2	17
	50—60	3	30,0—40,0	17	2—3	11
	60—70	7	40,0—50,0	8	3—4	8
	70—80	16	50,0—60,0	4	4 и более	4
	80—90	7	60,0 и более	2	—	—
	90—100 и выше	4	—	—	—	—
Русский	100	1	30,0	2	10	34
	150	3	40,0	8	20	5
	200	21	50,0	9	30	1
	250	12	60,0	8	40	—
	300	2	70,0	10	50	—
	350	1	80,0	3	60	—

Из таблицы видно, что средние показатели чтения на иностранном языке и на русском соотносятся следующим образом: скорость чтения — 200 и 75 слов/мин; процент усвоения — 60 и 45; КПЧ — 10 и 3, т. е. данные по иностранному языку гораздо ниже данных по русскому языку.

По результатам анализа все испытуемые были разделены в зависимости от скорости чтения на три группы: с высокой, средней и низкой скоростью чтения. Эти данные совпадают с ранее опубликованными (1). И хотя пока не установлено норм скорости чтения на иностранном языке, преобладание испытуемых, читающих со средней скоростью, ставит перед нами важную задачу ее повышения: чем выше скорость чтения, тем больше информации можно извлечь за определенный промежуток времени.

Как показал анализ, скорость чтения замедляется из-за

а) неотработанности техники чтения и связанной с этим значительной вокализации, когда, не зная, как произносится какой-либо звук или слово, испытуемый пытается воспроизвести то и другое,

б) большого количества фиксаций в строке (фиксируется почти каждое слово),

в) регрессии, когда, не зная какого-либо слова или грамматического явления или забыв его, студент возвращается к прочитанному, стараясь понять текст. Как показал анализ, испытуемые, читающие с более высокой скоростью, не делали ни одной регрессии, читающие со средней скоростью сделали в среднем около 8 регрессий, а читающие с низкой скоростью сделали в среднем около 10 регрессий. Из 36 регрессий 12 связаны с непониманием лексики и 24 — с неумением воспринимать все предложение синтетически, как нечто целое. Так, например, читая предложение, сказуемое которого стоит в сложной временной форме, слово за словом и подойдя к концу, где стоит Infinitiv или Partizip II, некоторые испытуемые возвращаются к началу предложения и ищут вспомогательный глагол, чтобы правильно понять сказуемое.

Продуктивность чтения, как указывалось выше, зависит не только от скорости, но и от процента усвоения информации, а эти две характеристики связаны между собой. Данные показали, что с увеличением скорости чтения повышается качество усвоения информации, что ведет к повышению продуктивности чтения:

Скорость, слов/мин	Усвоение, %
48	40,0
51	42,0
66	45,0
78	52,0
84	55,0
102	69,0

Исходя из всех данных, приведенных выше, был разработан план обучения чтению повышенной продуктивности. Этот план координирован с программой и входит в учебные планы работы с группой по иностранному языку. Он предусматривает:

1. Обучение терминологическим единицам, которые встречаются в специальных текстах.
2. Обучение алгоритму грамматического анализа немецкого предложения.
3. Обучение подавлению вокализации и внутреннего проговаривания.
4. Обучение технике чтения.
5. Сокращение фиксаций в строке.
6. Развитие внимания, памяти.

Обучающий должен следить за продуктивностью чтения обучаемых. Это имеет большое значение как для оценки работы, так и для выбора наиболее эффективных приемов и способов обучения чтению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.

---

Л. И. КИРНОС  
Воронеж

## Некоторые вопросы организации и методики обучения иностранному языку на подготовительном отделении

Подготовительное отделение — своеобразная переходная ступень на пути от среднего к высшему образованию.

Учебно-методическая работа на рабфаке сопряжена с целым рядом трудностей. Эти трудности связаны с возрастными и психологическими особенностями наших учащихся, с общим уровнем их развития, с их способностями и темпом усвоения учебного материала и, прежде всего, с длительным перерывом в учебе.

Знания, которыми располагают наши слушатели по общеобразовательным предметам, далеко не соответствуют сегодняшним требованиям к абитуриенту.

Преподавание иностранного языка на подготовительном отделении представляет особую трудность, так как навыки и умения в области иностранного языка, приобретенные в школе, за годы работы на производстве оказываются полностью утерянными. Кроме того, в силу ряда причин некоторые слушатели вообще ранее не изучали иностранный язык. Поэтому обучение иностранному языку (французскому) на подготовительном отделении обычно приходится начинать с «нуля».

Отсутствие программ, специальных учебников и методических пособий ставит нас перед необходимостью решать в кратчайший срок целый комплекс организационных и методических задач.

Добиваясь уровня владения языком, требуемого программой средней школы, вряд ли можно в полной мере использовать школьные методы во взрослой аудитории. Приближение форм и методов работы к вузовским дает возможность скорейшей адаптации слушателей к ритму и характеру работы по изучению языка на I курсе (1). Кроме того, подготовка на рабфаке имеет узкоцеленаправленный характер — специально для обучения в вузе. Следовательно, с особой остротой встает вопрос об отборе и организации учебного материала, его преемственности.

Учитывая требование программы подготовительного отделе-

ния подготовить слушателей к вступительным экзаменам в вуз и создать прочную языковую базу для дальнейшей работы на факультете, а также краткость периода обучения, мы строим преподавание иностранного языка на принципе параллельного обучения умениям и навыкам произношения, чтения, устной речи.

В данной статье мы остановимся на некоторых вопросах организации учебного материала на подготовительном отделении и методики обучения *устной речи*.

Весь учебный процесс мы делим на два периода: вводный (100 учебных часов) и основной (160 часов).

Вводный курс носит фонетико-речевой характер. Его задачей является не только постановка произношения, но и формирование иноязычного речевого механизма.

Постановка произношения, фонетические упражнения проходят не на случайному, фонетически необходимом материале, а на материале, пригодном для речевого общения.

В целях обучения произношению в единстве с практикой речи, с практикой языка, в единстве форм и содержания языка мы сочетаем работу над произношением с усвоением базисной грамматики, словаря, основ чтения и письма. Весь микроязык вводного курса подлежит активному усвоению. Это достигается серией упражнений, которые мы, вслед за П. Б. Гурвичем, называем упражнениями по формированию «динамической речевой стереотипии» (2).

Поскольку постановка правильного произношения служит базой для развития навыков устной речи, чтения, облегчает восприятие устной речи на слух, в период вводного курса основное внимание уделяется упражнениям, формирующими правильное произношение. Как в аудиторной работе, так и в самостоятельной широко используются технические средства.

С помощью магнитофона мы проводим следующие виды работы:

1) прослушивание записи отдельных звуков, предложений, текстов. Цель работы — воспроизведение за диктором услышанного;

2) прослушивание непрерывной записи текста. Цель — понимание связного текста;

3) прослушивание небольшого текста. Цель — передача содержания текста;

4) лабораторная работа.

Лабораторная работа — одна из основных форм самостоятельной работы. Она заключается в том, что слушатели самостоятельно должны выполнить комплекс упражнений, заранее записанных на ферромагнитную ленту.

Лабораторная работа включает в себя различные упражнения имитативного характера:

1) на правильную артикуляцию гласных изолированных, в

словах, словосочетаниях, фразах, в связном тексте на базе знакомой лексики;

- 2) на несмягчение согласных перед гласными;
- 3) на сопоставление носовых и чистых гласных;
- 4) на усвоение связывания и сцепления;
- 5) на усвоение мелодии французской фразы;
- 6) заучивание наизусть отрывка прозы, стихотворения.

В лабораторных работах творческого характера мы предлагаем слушателям:

- 1) ответить на вопросы;
- 2) поставить предложение в вопросительной, отрицательной форме;
- 3) составить небольшой рассказ с заданными словами;
- 4) прослушать текст, передать кратко его содержание.

Содержание работы записывается в особую тетрадь.

Работе над произношением мы уделяем внимание в течение всего периода обучения. Каждый урок начинается с фонетической зарядки, способствующей артикуляционной «настройке». В фонетической зарядке слушатели заучивают наизусть пословицы, поговорки, стихотворения, отрывки прозы.

Второй период обучения ставит задачу формирования навыков и умений подготовленной речи и первичных навыков неподготовленной речи в пределах определенной тематики. Тематическая организация учебного материала этого периода обучения представляется нам наиболее целесообразной, так как она предполагает поэтапное формирование речевых умений и навыков в соответствии с концентрически расширяющимися речевыми подтемами. Дробление на подтемы позволяет вносить в известную речевую ситуацию все новые детали, обеспечивая повторяемость старого материала в его комбинации с новым.

Речевая направленность обучения определяет характер учебных тем. Речевую деятельность невозможно рассматривать отдельно от поведения человека. Потребность в говорении связана с окружающей реальностью. Поэтому содержание учебных тем отвечает внутренним потребностям учебного процесса и охватывает окружающую студентов действительность.

Содержание и организацию учебного материала этого этапа обучения можно представить так: *«Мои занятия»*\*: «Наша аудитория», «Я студент», «Наш читальный зал», «В библиотеке», «Урок французского языка»; *«Семья»*: «Части тела», «Портрет», «Моя биография», «Моя семья», «Мой друг», «Группа, в которой я учусь»; *«Времена года»*: «Дни недели», «Месяцы года», «Обозначение времени», «Мое любимое время года», «Четыре времени года»; *«Рабочий день»*: «Еда», «Одежда», «Мой рабочий день», «Рабочий день в моей семье», «День отдыха»; *«Квартира»*: «Моя комната (в общежитии)», «Наша аудитория», «Наш институт»,

\* Выделены основные темы, далее даются раскрывающие их подтемы.

«Дом моих родителей», «Новая квартира моего друга»; «Город»: «Наша улица», «Моя деревня», «Город, где я учусь», «Москва — столица СССР», «Париж — столица Франции».

Звеном, связывающим учебный материал всех тем, является языковой материал, необходимый для передачи отвлеченных понятий: для выражения просьбы, согласия, несогласия, для передачи эмоционального отношения говорящего, формулы вежливости при обращении. Весь этот материал необходим для того, чтобы придать речи естественный, эмоциональный характер. Мы назвали его языковым материалом «ситуаций отношений».

Полученный языковой материал мы проводим через систему упражнений. В основу предлагаемой системы упражнений положена идея поэтапного формирования умственных действий с учебным материалом, подлежащим усвоению (3).

Поэтапному, концентрическому расширению языкового материала соответствует постепенное усложнение целевых установок и видов заданий.

Первый цикл упражнений — этап тренировки, выработки речевых механизмов.

Второй цикл — этап исполнительный — предполагает развитие умений оперировать накопленным языковым материалом.

Третий цикл — этап, контролирующий умение оперировать учебным материалом на уровне, намеченном целью обучения.

Предлагаемая система упражнений строится с учетом возрастных и психологических особенностей слушателей подготовительного отделения. Практика обучения иностранному языку слушателей в возрасте от 23 до 25 лет показывает, что они склонны уделять меньше места механическому заучиванию, проявляют стремление к осознанному запоминанию материала. Поэтому уже с первых шагов обучения языку мы стремимся обучать слушателей комбинированию: лексическим подстановкам, вставкам готовых предложений, составлению сложных предложений из двух-трех простых, исподволь вводя при этом новый языковой материал. Новизна речевых действий вызывает большой интерес слушателей и «является дополнительным стимулом их активности» (4). Особенности памяти взрослых требуют опоры на зрительное восприятие. Поэтому в ходе выполнения упражнений мы стремимся использовать различные схемы, таблицы и другие средства наглядного обобщения знаний.

Разрабатываемая нами система упражнений содержит три цикла упражнений, направленных на:

- 1) овладение механизмом порождения высказывания;
- 2) порождение подготовленной речи;
- 3) порождение неподготовленной речи определенного уровня сложности.

Конечная цель этих упражнений — формирование навыка построения и восприятия небольших сообщений, обеспечивающих

коммуникацию на определенном уровне сложности. Овладение им требует, в свою очередь, наличия автоматизированного построения исходной единицы речи — модельной фразы. Модельная фраза — это лексически наполненная модель предложения (5). Следовательно, предложение — исходная языковая основа акта коммуникации. Поэтому целью упражнений первого цикла является овладение механизмом порождения высказывания на уровне предложения. Сюда мы относим следующие виды упражнений:

- 1) повторение за преподавателем готовых предложений (утвердительных, отрицательных) с фиксацией внимания на правильности звукового оформления образца, а также заучивание наизусть отрывков прозы и стихотворений;
- 2) упражнения с подстановочными таблицами;
- 3) расширение отдельных элементов предложений;
- 4) упражнения на различного рода трансформацию;
- 5) комбинирование, группировка структур;
- 6) соединение двух-трех предложений в одно логическое высказывание.

Такие упражнения не только способствуют усвоению языкового материала, но и формируют логическое мышление учащихся, позволяют им научиться переходить от навыка построения исходной коммуникативной единицы к построению комбинации предложений в небольшие сообщения.

Подготовка подобных сообщений является целью второго цикла упражнений. Упражнения этого цикла следующие:

- 1) вопросно-ответные;
- 2) составление небольших сообщений с опорой на ключевые слова;
- 3) аудирование;
- 4) работа над диалогом (чтение диалога-образца, видеоизменение диалога, составление диалога, воспроизведение);
- 5) работа с текстом по теме.

Текст по теме подбирается или составляется с таким расчетом, чтобы он не только включал проработанный в предыдущих упражнениях материал, но давал бы дополнительный, обобщающий материал, включая (по необходимости) материал страноведческого характера, слова и обороты, типичные для французского языка в рамках данной темы.

Работа с текстом предусматривает: аудирование, чтение текста, упражнения, связанные с переработкой информации текста (изменение, сокращение, расширение содержания текста). Последний вид упражнений проводим как на основе напечатанных текстов, так и текстов в магнитофонной записи.

Составление сообщений по теме содержит уже определенный элемент творчества в виде переработки языкового материала, использования магнитофонных записей, дополнительного (без предварительной тренировки) языкового материала.

Заключительная серия упражнений — упражнения третьего цикла — предусматривает развитие спонтанной речевой реакции на определенные учебные ситуации (5).

В ходе выполнения этих упражнений происходит слияние языкового материала различных тем, так как ситуативные задания предполагают творческое комбинирование ранее изученного языкового материала. Этот цикл упражнений (как и предыдущий) строится по принципу постепенного усложнения задания: вначале ситуативные задания определяют содержание высказывания и «подсказывают» (6) языковой материал. По мере изучения тем, накопления языкового материала и развития навыка использования его в речи задание-стимул определяет только содержание высказывания. Упражнения третьего цикла следующие:

- 1) вопросно-ответные типа: спросите..., расспросите..., узнайте... и т. д.;
- 2) побудительные типа: пригласите..., попросите..., поблагодарите..., скажите... и т. д.;
- 3) беседа в заданной ситуации;
- 4) описание картинки, рисунка (в пределах языкового материала ранее изученных тем).

Учитывая относительно короткий период обучения и сравнительно большой объем учебного материала, серьезное значение мы придаем организации самостоятельной работы слушателей. Нами уже подчеркивалась важность такой формы самостоятельной работы, как проведение лабораторных работ. В обогащении словаря, развитии навыков чтения большой упор делается на самостоятельную работу с книгой, на внеаудиторное чтение. Работа строится таким образом: все слушатели читают одну книгу. Заранеедается задание, сравнительно легкое вначале (прочитать текст, выписать незнакомые слова, поставить вопросы по содержанию прочитанного), затем задание усложняется (составить план прочитанного, пересказать текст и т. д.).

Очень важной, на наш взгляд, является правильная организация индивидуальной работы со слушателями. Нами разработаны дифференцированные задания как для слабоуспевающих, так и для наиболее способных слушателей, которые успешно справляются с дополнительным материалом. Органическое единство коллективных, групповых и индивидуальных форм работы является необходимым условием успешной работы по иностранному языку на подготовительном отделении.

Анализ семилетнего опыта работы на подготовительном отделении и итогов выпускных экзаменов показывает, что принятая нами система обучения дает положительные результаты. Способствует решению поставленных на подготовительном отделении задач достаточно интенсивная работа: четыре раза в неделю по два часа ведутся занятия, которые помогают установлению более близкого контакта преподавателя с группой.

создают благоприятный психологический климат, способствующий повышению интереса к изучаемому иностранному языку и, следовательно, усилинию речевой активности студентов на занятиях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Тетиор С. Н. Об адаптации первокурсников к условиям обучения иностранному языку в высшей школе.— В сб.: Вопросы преемственности курсов иностранного языка средней и высшей школы. Свердловск, 1976, вып. 2.
2. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1972, ч. 1.
3. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе.— Вопр. психологии, 1963, № 5.
4. Богин Г. И. Активизация учащихся на уроках иностранного языка.— ИЯШ, 1967, № 5.
5. Слободчиков В. А. Порождающие модели предложения в обучении иноязычной речи.— ИЯШ, 1976, № 3.
6. Шрамов А. П. Роль так называемых «опор выполнения» в самостоятельной работе учащихся над разговорными упражнениями.— ИЯШ, 1966, № 3.

---

Л. М. АБРОСИМОВА  
Свердловск

## Организация повторения школьного материала на начальном этапе неязыкового вуза

Многочисленные проверки уровня подготовки абитуриентов по иностранному языку свидетельствуют о том, что этот уровень довольно низкий и неровный (1, 2, 3). Успешное же усвоение вузовской программы возможно лишь на основе школьных знаний. Поэтому перед преподавателем встает задача восполнить необходимые знания, умения и навыки у студентов. Наиболее рационально и эффективно это можно осуществить при организации специального переходно-подготовительного курса, в начале обучения в вузе. К концу такого курса все студенты должны иметь примерно одинаковый уровень подготовки в объеме школьной программы.

Несмотря на то, что существует ряд работ, в которых решаются те или иные вопросы, связанные с начальным этапом неязыкового вуза (1, 4, 5), задача «выравнивания» знаний и умений первокурсников в них не ставится. В настоящей работе рассматривается опыт организации переходно-подготовительного курса в неязыковом вузе.

Наша гипотеза, положенная в основу опытного обучения, состояла в следующем: значительного выравнивания знаний и умений студентов можно достичь при такой организации переходно-подготовительного курса, которая включает самостоятельную индивидуальную работу по автономным пособиям программированного типа. Наши предположения были проверены на примере пособий, нацеленных на повторение грамматического материала для чтения.

Опытное обучение проводилось два раза: в 1977/78 и 1978/79 учеб. гг. В нем участвовали студенты первых курсов химического и математического факультетов Уральского университета. Как в контрольных (КГ), так и в опытных (ОГ) группах повторялся один и тот же материал, составляющий содержание переходно-подготовительного курса (6), примерно в течение 8—10 занятий. Отличие ОГ от КГ состояло в том, что часть материала в ОГ повторялась по пособиям программированного типа. Они включали следующие грамматические темы:

1) слова с суффиксом -ed, одинаковые по форме, но выполняющие разные функции в предложениях;

2) слова, одинаковые по форме, но выполняющие разные функции в предложении (конверсия);

3) слова с -s(-es), одинаковые по форме, но выполняющие разные функции в предложении;

4) инфинитив в функции обстоятельства (цели);

5) существительное в функции определения.

Опытное обучение 1978/79 учеб. г. понадобилось для проверки второго улучшенного варианта некоторых пособий.

Перед началом опытного обучения был выявлен исходный уровень подготовки абитуриентов в группах. Результаты начальной проверки показали, что он является довольно низким инервным (таблица).

После окончания переходно-подготовительного курса была организована заключительная проверка, в которой участвовали студенты ОГ и КГ. Результаты ее свидетельствовали об общем повышении уровня владения школьным грамматическим материалом первокурсниками (см. таблицу).

#### Таблица

Распределение студентов на подгруппы в соответствии с показателями понимания и скорости выполнения заданий начальной и заключительной проверок

Учебный год	Проверка	Группа	1	2	3	4	5	6
1977/78	начальная	ОГ <sub>1</sub> КГ	— 1	1 1	1 3	1 2	6 2	23 5
	заключи- тельная	ОГ <sub>1</sub> КГ	14 1	2 1	12 4	— 5	— 1	— 2
1978/79	начальная	ОГ <sub>2</sub> КГ	2 —	1 —	3 9	15 7	— 3	11 11
	заключи- тельная	ОГ <sub>2</sub> КГ	26 2	— 3	6 8	— 14	— 2	— 1

Начальное количество подгрупп (5—6) в ОГ перед проведением переходно-подготовительного курса сократилось (до 2—3) после его окончания, причем произошло перераспределение студентов по подгруппам и переход большего числа испытуемых в подгруппы с более высокими показателями, что свидетельствует о выравнивании знаний и умений первокурсников.

Показатели скорости и понимания в ОГ повысились соответственно с 5—40 до 2—7 мин. и с 0—100% до 100% по результатам теста, с 13—80 до 5—10 мин. и с 0—100% до 86—100% по результатам контрольной работы соответственно. Требуемых показателей достигли 59% испытуемых в 1977/78 и 81% в 1978/79 учеб. гг.

Результаты в КГ отличались от тех, которые были указаны для ОГ. Несмотря на общее повышение показателей, оно не было таким значительным, как в ОГ. Количество подгрупп осталось тем же, что и до переходно-подготовительного курса, показатели скорости и понимания также мало изменились.

В отличие от КГ, в ОГ при повторении материала были использованы пособия программируенного типа. Рассмотрим результаты, достигнутые при работе с ними, для того, чтобы установить причины расхождения показателей в ОГ и КГ в конце переходно-подготовительного курса.

Проверка пособий в опытном обучении 1977/78 учеб. г. показала, что в некоторые из них необходимо внести ряд изменений. Об этом свидетельствовали как недостаточно высокие результаты по тестам у отдельных студентов (после работы над омонимичными случаями с -s(-es), над конверсией), так и слишком большие затраты времени по сравнению с учебником (тема «существительное в функции определения»). Поэтому в пособии, предназначенному для работы над омонимичными случаями с -s(-es), была усиlena часть, непосредственно касающаяся одинаковых по форме слов; в пособии, где темой для повторения являлась конверсия, было увеличено число дополнительных тренировочных заданий. В пособии, включающем омонимичные слова с -ed, была полностью переработана и расширена часть, связанная со страдательным залогом. В связи с тем, что повторение темы под руководством преподавателя оказалось эффективным не для всех студентов, «общая» тема была вынесена на самостоятельное повторение по соответствующему разделу пособия. Пособие на тему «Опознавание существительного в функции определения» было значительно сокращено.

Более высокие результаты работы по второму варианту пособий дают основание для вывода о том, что внесенные изменения улучшили структуру пособий. Об этом свидетельствует затраченное время, которое, по сравнению с первым вариантом, сократилось при работе с пособием «Существительное в функции определения» и осталось прежним в отношении всех остальных, а также положительные результаты проверки усвоения материала всех пособий. На большую эффективность второго варианта пособий указывает и общее повышение показателей заключительной проверки в 1978/79 учеб. г. (показатели удовлетворяли требованиям проверки у 81% студентов) по сравнению с 1977/78 учеб. г. (показатели удовлетворяли требованиям проверки у 59% студентов). Сравнение затраченного времени и результатов усвоения материала при повторении одних и тех же явлений по пособиям и по учебнику указывает на то, что наибольший эффект при работе с пособиями дает повторение наиболее сложного материала, омонимичных, сходных по форме слов, например с суффиксом -s(-es), -ed, конверсии, так как, в отличие от комплексной подачи материала в

учебнике, пособия дают возможность постепенного усвоения признаков, характеризующих то или иное явление. Более простой материал, например существительное в функции определения и инфинитив в функции обстоятельства, может повторяться тем и другим способом, так как результаты примерно одинаковы в обоих случаях.

Стабильность повышения результатов заключительной проверки в ОГ в конце переходно-подготовительного курса указывает на то, что именно пособия, предусматривающие индивидуализацию работы, обеспечивают большую эффективность повторения и выравнивание знаний и умений студентов.

Предлагаемая организация повторения школьного материала позволяет:

а) каждому студенту работать над тем материалом и речевыми умениями, которыми он недостаточно владеет, что в конечном итоге экономит индивидуальное время, затрачиваемое на переходно-подготовительный курс всеми первокурсниками;

б) повысить эффективность не только индивидуальной работы, но и коллективной, рассчитанной на всю группу, так как, например, если отдельные студенты, имеющие пробелы в языковом материале, выучили его дома самостоятельно, то на очередном занятии вся группа может участвовать в работе по использованию этих явлений в речевой деятельности, совершенствуя ее уровень;

в) установить связь между самостоятельной и аудиторной работой путем конечного контроля результатов индивидуального усвоения в аудитории под руководством преподавателя. При этом выполнение промежуточной проверки всеми студентами позволяет тем, кто имеет необходимый уровень подготовки после школы, заострить внимание на наиболее часто встречающемся материале научно-технической литературы;

г) уделять больше времени программе вузовского курса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Решетов А. Г. Системное введение грамматического материала как способ повышения эффективности обучения иностранному языку. Автореф. канд. дис. М., 1975.
2. Берман И. М., Синявская Е. В. Исследование ядра школьной лексики в плане преемственности обучения в средней школе и в вузе.—ИЯВШ, 1971, № 6.
3. Трухачев А. И., Тюменцев А. И. Опыт количественного анализа рецептивного словарного запаса учащихся.—ИЯВШ, 1969, № 5.
4. Луговая А. Л. Методика работы на начальном этапе занятий по технической тематике в неязыковом вузе. Автореф. канд. дис. М., 1965.
5. Моргулис В. М. Методика обучения анализу и переводу конструкций с неличными формами английского глагола. Автореф. канд. дис. М., 1958.
6. Абросимова Л. М. Объем грамматического материала на начальном этапе обучения в неязыковом вузе.—Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1979.

---

Д. Н. АЛЕКСАНДРОВ  
Калуга

## К вопросу о лабораторных работах при обучении иностранным языкам в средней и высшей школе

**1. К определению термина лабораторная работа (ЛР).** Нам не встречалось в работах советских специалистов четкого определения термина лабораторная работа. Те же авторы, которые дают такое определение, не разработали его, на наш взгляд, в полной мере (3, 87; 4, 7; 5, ч. 1, 58—59; 6, 155).

На наш взгляд, ЛР можно попытаться определить следующим образом. ЛР с использованием звуковых технических средств обучения (ТСО) можно считать такую учебную работу в аудитории или в лаборатории устной речи (ЛУР) в урочное или внеурочное время, в процессе которой осуществляется бинарная оппозиция между учащимися и программой ЛР. Если учащийся выполняет ЛР во внеурочное время, то присутствие при этом преподавателя излишне, если в урочное — это значит, что он получил индивидуальное задание и делает его в то время, когда преподаватель занят с другими учащимися иными видами работы.

Таким образом, ЛР с использованием звуковых ТСО должна удовлетворять определенным требованиям, без которых она не может называться ЛР в полном значении этого термина. Для того чтобы в ЛР была в полной мере осуществлена бинарная оппозиция между учащимися и ее программой (а не между преподавателем и учащимися, как это обычно бывает во время большинства урочных занятий по иностранному языку с использованием и неиспользованием в них ТСО), нужно предусмотреть некоторые важнейшие, с нашей точки зрения, положения, а именно: анализ особенностей обратной связи в ЛР, выявление основных сторон целевой и психологической установки, учет уровней становления механизма самоконтроля и самокоррекции. О некоторых из них и пойдет речь.

**2. Механизм самоконтроля и самокоррекции.** Как уже указывалось выше, важнейшей особенностью предлагаемой нами постановки вопроса является то, что мы ориентируемся на такое использование ТСО, при котором преподаватель не вмешивается

вается в ход занятия с программой ЛР. Поэтому, рассматривая механизм самоконтроль+самокоррекция как неразрывное единство самоконтроля и самокоррекции, мы подчеркиваем, что для эффективного использования ТСО с целью исправления допущенной учащимся ошибки недостаточна опора только на самоконтроль, так как в нем всегда есть элемент созерцательности и бездеятельности. Действительно, каждый преподаватель не раз встречался в своей практике с таким случаем, когда учащийся отказывался отвечать на поставленный вопрос. Его отказ являлся следствием проведенного самим учащимся анализа и оценки собственных знаний и того уровня, которого он должен был достичь, но по тем или другим причинам не достиг. Едва ли можно сомневаться, что отказ от продолжения учебной деятельности такого типа имеет в своей основе самооценочную функцию на основе самоконтроля. Примерно такое же положение складывается нередко при работе учащегося с ТСО, поскольку осознание им сделанной и замеченной ошибки может быть ограничено сопоставлением звучания звукового ключа-эталона с результатами его собственного законченного или прерванного речевого действия.

С нашей точки зрения, непременным условием успешной работы учащегося с программой ЛР следует считать то, что за самоконтролем должна следовать самокоррекция как реальное и логичное учебное действие, целеустремленно завершающее формирование интеллектуального умения опоры на механизм самоконтроль+самокоррекция.

В этом случае самоконтроль можно определить как действие сравнения учащимся звукового ключа-эталона с собственным выполнением речевой программы ЛР с целью последующего исправления допущенной и осознанной им ошибки. Самокоррекцию можно определить как учебную деятельность по непосредственному исправлению осознанной ошибки с целью общего повышения уровня тренировочной и контрольной деятельности учащегося с использованием ТСО.

Единство и последовательность самоконтроля и самокоррекции дают нам качественно новый механизм — самоконтроль+самокоррекция, без опоры на который работа с программами ЛР не может быть эффективна в полной мере. Следовательно, при невмешательстве преподавателя в работу учащегося с программой ЛР источником создания условий, дающих возможность для действенного исправления ошибок, могут быть звуковой ключ-эталон и механизм самоконтроль+самокоррекция, объединенные с соответствующей целевой и психологической установкой. Нам представляется, что, учитывая различное их взаимовлияние, можно найти в становлении интеллектуального умения опоры на механизм самоконтроль+самокоррекция пять уровней (1):

*Первый уровень:* ключа в программе нет, учащийся может

сознавать наличие ошибки, но не может ее исправить, т. е. самоконтроль есть, самокоррекции нет, механизм самоконтроль+самокоррекция не функционирует.

*Второй уровень:* ключа в программе нет, учащийся вполне сознает наличие ошибки, старается исправить ее, но не может этого сделать, т. е. самоконтроль есть, но самокоррекции все же нет, хотя учащийся прекращает свою речевую деятельность, чтобы не допустить ошибки: механизм самоконтроль+самокоррекция начинает функционировать.

*Третий уровень:* ключ в программе есть, учащийся, сознавая наличие ошибки, исправляет ее после сравнения своей учебной деятельности со звучанием ключа, т. е. самоконтроль+самокоррекция функционирует.

*Четвертый уровень:* наличие или отсутствие ключа для учащегося безразлично, так как он, сознавая наличие ошибки, думает, вспоминает, затем исправляет ее сам без обращения к ключу, т. е. механизм самоконтроль+самокоррекция функционирует.

*Пятый уровень:* наличие или отсутствие ключа для учащегося совершенно безразлично, так как он исправляет осознанную ошибку сам, не обращаясь к ключу и почти не останавливаясь в своей речевой деятельности, т. е. механизм самоконтроль+самокоррекция функционирует на более высоком уровне.

Надо полагать, что начальным из эффективных уровней становления механизма самоконтроль+самокоррекция при работе с ТСО по программе ЛР является третий. Более низкие уровни сопряжены с отсутствием в программе ключа, а более высокие безразличны к его наличию или отсутствию.

**3. Методические основы ЛР.** Исходя из уровней становления механизма самоконтроль+самокоррекция можно рекомендовать деление ЛР на две части: в первой даются упражнения со звуковым ключом-эталоном, ориентирующие учащегося на третий уровень, во второй — упражнения с опорой на прошлый учебный опыт, ориентирующие учащегося на более высокие уровни.

Первая часть ЛР состоит из учебно-тренировочных (языковых) упражнений (см. раздел 4 настоящей статьи). Здесь предполагается развитие интеллектуальных умений на основе механизма самоконтроль+самокоррекция при разумном и сознательном подражании звуковому ключу-эталону, сравнении звучания и смыслового содержания звукового ключа-эталона с результатами собственной учебной речевой деятельности.

Вторая часть ЛР на пленку не записана и отличается от первой тем, что состоит из нескольких контрольно-обучающих (речевых) упражнений, учащийся работает самоконтрольно, опираясь уже не на готовые звуковые ключи-эталоны внутри программы данной ЛР, а на прошлый опыт своей речевой деятельности на иностранном языке.

Следовательно, при необходимости учащийся может повтор-

рить первую часть ЛР оптимальное для себя количество раз, а затем во второй ее части более полно раскрыть творческие возможности своего интеллекта на основе новых учебных ситуаций, приближенных по возможности к реальной коммуникативной речи на иностранном языке.

Учебно-тренировочные упражнения занимают в различных видах речевой деятельности 10—25 мин., а именно: в аудировании — 3—5 мин., подготовленной устной речи — 10—15 мин., аудитивном чтении — 3—5 мин.

Контрольно-обучающие упражнения использовались только в подготовленной устной речи, что составило 15—20 мин. Всего, таким образом, на обе части ЛР требуется не более 40 мин.

Такое распределение времени по видам речевой деятельности довольно условно, а по видам упражнений — более вероятно. Оно представляется нам оптимальным для обучения иностранному языку в старших классах средней школы и для незыкового вуза, так как сочетает в себе различные их виды в рамках двух частей ЛР, предотвращая одновременно переутомление учащихся (2).

В беседах, предваряющих практическую работу с ТСО над программами ЛР, рекомендуется указывать учащимся с целью создания у них соответствующей целевой и психологической установки, что ЛР составлялись авторами с учетом общих рекомендаций изучения иностранных языков при помощи фонозаписи: а) опережающее слушание, б) многократное сознательное повторение, в) паузирование речи, г) сознательная имитация речевого образца, д) сравнение, самоконтроль и самокоррекция, е) управление речевой деятельностью посредством фоноконструкции, ж) наличие звукового ключа-эталона на магнитной пленке и его отсутствие в печатном материале ЛР (см. например, 4).

Приводим основные разделы одной из программ ЛР, подготовленных под нашим общим руководством Л. В. Титовой.

#### 4. Лабораторная работа № 2 из серии «Великобритания».

#### LABORATORY WORK N 2

*Промышленность Великобритании  
The Industry of Great Britain*

1

1. Repeat the following words after the speaker, mind your pronunciation (2 phases).

Повторите следующие слова за диктором, следите за произношением (2 такта): London \*, Birmingham, Sheffield, Manchester, Liverpool, Mersey, Bristol, Scotland, Glasgow.

---

\* В лабораторной работе языковой материал печатается в столбик.

## II. Listen to the words given below, mind their meaning (1 phase).

Прослушайте данные слова, обратите внимание на их значения (1 тakt): to give rise to — давать начало чему-либо \*\*; leading industries (pl.) — ведущие отрасли промышленности; goods (pl.) — товары; trade — (зд.) ремесло; chief — главный; to be produced — производиться; to be characterized — характеризоваться; numerous crises — многочисленные кризисы; growing unemployment — растущая безработица; general signs of — общие признаки.

## III. Repeat the words given above after the speaker, mind their pronunciation (2 phases).

Повторите данные выше слова за диктором, обратите внимание на их произношение (2 такта).

## IV. Read in English the following remarks to the text (1 phase).

Прочтите по-английски следующие примечания к тексту (1 тakt): iron and coal — железо и каменный уголь; coalmining — угольная промышленность; ship-building — судостроение; cotton manufacture — хлопчатобумажная промышленность; food industry — пищевая промышленность; coalfields — каменноугольные районы; articles of steel — изделия из стали; machinery — машинное оборудование; shiprepairing — судоремонт; aircraft industry — самолетостроение; the "Black Country" — «Черная страна» — название, данное промышленному центру страны, загрязненному дымом и копотью предприятий.

## V. Listen to the text in order to find answers to the following questions (1 phase).

Прослушайте текст для того, чтобы найти ответы на следующие вопросы (1 тakt) \*\*\*: 1. What cities constitute the so-called "Black Country"? 2. What is its centre?

## VI. Read the text together with the speaker, try to understand it (1 phase) \*\*\*\*.

Прочтите текст вместе с диктором и постараитесь понять его (1 тakt): Great Britain is a highly developed capitalist country where more than 80 per cent of population live in cities and towns.

The country is very rich in iron and coal concentrated in the Midlands. These minerals gave rise to the leading industries: coalmining, ship-building and steel and cotton manufacture.

*London*, the capital of Great Britain, is also the first port in import, its industries developed only after the World War II. Electrical goods, machine-tools and various types of equipment

\*\* Диктор читает слова без перевода.

\*\*\* Текст дается только на пленке, студенты аудируют его.

\*\*\*\* В предыдущем упражнении студенты аудировали текст, теперь они читают его.

are produced in London. *Midlands*. This industrial area, called the "Black Country" is situated on or near coalfields. Its centre is *Birmingham*, which is often called the "City of 1500 Trades". Various machinery, motor cars, electrical equipment and other goods are produced in Birmingham. *Sheffield* is the city of steel. High-quality steels and articles of steel are produced here. Manchester is the chief cotton manufacturing city. The Manchester Ship Canal connects Manchester and the second port of Britain — Liverpool.

*Liverpool* stands on the river Mersey. Among its oldest industries is shiprepairing. Liverpool is the first port in Britain, exporting textile machinery, electrical equipment and other products of the "Black Country". *Bristol* is the largest port and industrial area of the south-west England. It is also the centre of aircraft, tobacco and food industry. *Scotland* has a large industrial area of Clyde-side, whose capital is *Glasgow* — the largest shipbuilding and coalmining area.

The present-day British policy and economy are characterized by numerous crises and growing unemployment — the general signs of capitalism.

VII. Insert the words given below into the sentences (4 phases).

Заполните пропуски словами *good — goods; industry — industries* (4 такта):

1. The production of Sheffield's plants is very.... .
2. Various... are exported by the Liverpool port.
3. Textile ... developed in Manchester in the 18th century.
4. The leading ... in Great Britain are coalmining and textile.
5. After the World War II London developed the production of electrical.... .

VIII. Correct the wrong statements, beginning with: "No, that's wrong ..." or state the correct ones with: "Yes, that's right" (4 phases).

Исправьте неверные утверждения: «Нет, неверно...» и подтвердите верные: «Да, верно...» (4 такта):

1. Britain is rich in oil.
2. Bristol is the largest port in Great Britain.
3. Birmingham is often called the "City of 1500 Trades".
4. The "Black Country" is situated in the north.
5. Sheffield is the city of steel.

The tape recording of this laboratory work is over.

Кончилась запись лабораторной работы на пленке.

Расскажите о промышленности Великобритании, используя следующие слова и выражения: industry, industries, to be concentrated in, chief, iron, coalmining, coalfields, to produce, industrial area, to be manufactured in (by), products, production, high-quality goods, machinery, port, to export.

II. Record your story, listen to it, compare it with the facts from the text and make all corrections, if needed.

Запишите свой рассказ на пленку, прослушайте запись, сравните с текстом и сделайте все необходимые исправления.

The laboratory work is over.

Лабораторная работа закончена.

Первая лабораторная работа этой серии была посвящена географии Великобритании, вторая — ее промышленности.

Следует заметить, что ЛР такого содержания могут использоваться и в старших классах средней школы. Мы используем их на I — II курсах технического вуза, так как наши студенты, как правило, не встречаются с программами ЛР в школьном курсе иностранного языка.

**5. Выводы.** Итак, ЛР может и должна являться важной составной частью учебного процесса при обучении иностранным языкам в нашей средней и высшей школе. Рассматривая ЛР как занятие, качественно отличное от обычных занятий под руководством преподавателя, мы выделяем в ее обоснование ряд преимущественных особенностей, например: механизм самоконтроль + самокоррекция (его уровни), звуковой эталон, опора на целевую и психологическую установку и на прошлый опыт учащегося.

Практика показывает, что применение ТСО в рамках ЛР даёт наибольший эффект тогда, когда упражнения двух частей ЛР используются не изолированно друг от друга, а включаются в комплексную систему, которая ведет учащегося от сознательного анализа в усвоении фактов языка к развитию первичных умений, а затем и к более автоматизированным навыкам.

С целью общей интенсификации всего учебного процесса следует обращать особое внимание еще на техническую исправность и отрегулированность самих ТСО, на обеспеченность учащихся печатными пособиями, на качество звучания пленок, пластинок, на общую психологическую подготовленность учащихся к работе с программами ЛР, на их сознательное отношение к изучению иностранного языка как в средней, так и в высшей школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Д. Н. Уровни становления самоконтроля и самокоррекции в процессе обучения устной речи в ЛУР.— В сб.: Теоретические и экспериментальные исследования в области психологии и методики обучения иностранным языкам. М., 1975, вып. 97.

2. Александров Д. Н., Бойко В. В., Титова Л. В. К вопросу о контроле эффективности использования ТСО в ЛУР.— В сб.: Вопросы обучения специалистов иностранным языкам. М., 1974.
3. Берлинка Й. К., Игошина Е. Д. Лабораторная работа как форма самостоятельной работы студентов.— В сб.: Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Свердловск, 1973.
4. Ляхович М. В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам. Автореф. докт. дис. М., 1970.
5. Пассек В. В. Методические рекомендации по комплексному использованию технических средств при обучении иностранным языкам. М., 1973, ч. 1—3.
6. Турый Г. А. Лабораторно-практические работы по немецкому языку. М., 1973.

---

Е. Я. ИОФИК, Е. Ф. ДОЦЕНКО,  
Н. Н. ГРИГОРЬЕВА  
Владивосток

## Из опыта применения аудиовизуальных технических средств при обучении устной речи в техническом вузе

Одним из основных принципов действующих программ (1) по иностранным языкам для неязыковых вузов является принцип преемственности в работе средней и высшей школы. Это означает, что обучение иностранному языку в вузе должно опираться на знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в школе.

В вузовской программе указано, что основная задача изучения иностранного языка в неязыковом вузе состоит в том, чтобы научиться читать и понимать литературу по специальности и одновременно совершенствовать навыки элементарной устной речи, приобретенные учащимися в период школьного обучения иностранному языку.

Но, как правило, в школе обучение устной речи сводится к заучиванию разговорных тем, поэтому выпускники средних школ слабо владеют навыками устной речи.

Восполнить этот пробел можно только при условии совершенствования методов обучения, поиска новых путей и приемов, использующих достижения педагогической мысли, оснащения учебного процесса современными техническими средствами обучения, применение которых интенсифицирует процесс обучения, активизирует работу учащихся, позволяет осуществить индивидуальный подход и в результате обеспечивает повышение уровня языковой подготовки. Существуют различного вида ТСО, которые выполняют разнообразные функции в процессе обучения. Мы остановимся лишь на аудиовизуальных средствах обучения, в которых используются различные наглядные пособия, способствующие развитию навыков как говорения, так и аудирования. Учащиеся при выполнении задания поставлены в жесткие временные рамки.

Многолетняя практика преподавания иностранных языков в техническом вузе показала, что самым трудоемким процессом является овладевание навыками говорения. Применение ТСО

способствует активизации работы студентов в этом виде речевой деятельности.

В Дальневосточном политехническом институте технические средства обучения иностранному языку применяются комплексно, как для интенсивного усвоения языкового материала, так и для привития навыков практического его применения в устной и письменной речи.

В течение нескольких лет в нашем институте разрабатывалась и совершенствовалась методика составления информационно-тренировочных и контрольных программ, позволяющих использовать различного вида ТСО. Коллектив кафедры разрабатывал программу обучения устной речи на базе комплексного использования аудиовизуальных средств обучения. Целью такой программы полагалось совершенствование навыков аудирования и воспроизведения полученной информации, тематически относящейся к будущей специальности студентов, и навыков умения вести беседу и делать краткое сообщение в виде неподготовленного высказывания по вопросам, связанным с профилем будущей специальности на материале изученной лекции.

Разработка такой программы основывалась на:

- 1) теоретических исследованиях последних лет в области языкознания, психологии и методики;
- 2) требованиях, предъявляемых программой курса иностранного языка для неязыковых вузов;
- 3) практическом опыте составления программ с использованием ТСО.

Были определены исходные принципы и требования, предъявляемые к программе, которые послужили основными положениями для ее составления:

1. Программа — это разработанная и заранее организованная система подачи, закрепления и тренировки путем целенаправленных упражнений и контроля подлежащего репродукции по учебному плану материала, который увязан с текстовым материалом учебника для соответствующего курса. Так как работа по программе рассчитана не на одно занятие, а сопутствует каждому занятию, где планируется овладение студентами навыками устной речи по предусмотренной программой теме, то она входит составной частью в учебный процесс, включается в календарный план и строго регламентируется во времени.

2. Текст, включаемый в программу, должен по содержанию соответствовать тексту учебника, но в программе предполагается расширение содержательной стороны текста учебника, что обуславливает преемственность лексики урока и текста программы.

3. При выполнении работы по программе следует чередовать приемы, включающие различные виды ТСО, с традицион-

ными формами работы по активизации лексики в аудитории (пересказ, ответы на вопросы и т. д.).

4. Каждый этап работы должен заканчиваться контрольным заданием.

5. Желательным является использование и статистических форм наглядности: диаграмм, схем, чертежей, альбомов и т. д.

Коллективом преподавателей, работающих на различных факультетах института, было предложено несколько вариантов построения программ с подключением аудиовизуальных средств.

В результате экспериментальной проверки этих программ была отобрана наиболее удачная схема, представляющая собой комплекс программ, состоящих из шести отдельных этапов, каждый из которых имел свое целевое назначение и отличался по форме подачи материала, по характеру тренировки и виду контроля.

Каждый этап предусматривает работу либо в условиях аудиторных занятий, либо в условиях самостоятельного выполнения заданий студентами в лаборатории.

Работа по комплексной программе строится на использовании комплекса различных видов ТСО в сочетании с традиционными видами работы с применением статистических наглядных пособий.

*Первый этап* работы по комплексной программе заключается в демонстрации текстового диафильма через диапроектор, сопровождаемой магнитофонной записью и рядом заданий. Эта работа проводится в аудитории под руководством преподавателя.

Цель этого этапа — углубить и расширить лексический запас по изучаемой теме путем тренировочных предречевых упражнений, направленных на охват смыслового содержания через зрительно-слуховое восприятие и воспроизведение.

*Второй этап* работы — лабораторная работа, которая выполняется студентами самостоятельно в лаборатории устной речи. Данная программа состоит из печатного текста (зрительная опора) и текста в магнитофонной записи, а также серии тренировочных упражнений с ключами. Цель этого этапа — развитие оперативной памяти для накопления активного запаса слов по предложенной теме.

*Третий этап* работы — контроль предыдущего этапа, осуществляемый преподавателем в аудитории.

Здесь могут быть предложены следующие виды работы:

1) повторное прослушивание текста лабораторной работы в магнитофонной записи без зрительной опоры; ответы на вопросы по тексту в определенном временном режиме, обусловленном паузой в записи;

2) выполнение лексических тестов;

3) пересказ текста с использованием определенных словосочетаний из текста;

4) освещение на английском языке явлений, близких к теме лабораторной работы, по источникам из периодических изданий на английском языке;

5) дискуссия по теме.

Цель работы — проверка прочности навыков самостоятельного высказывания, сформировавшихся в результате работы на предыдущих этапах.

*Четвертый этап* предполагает демонстрацию видового диафильма через диапроектор в сопровождении текста, записанного на магнитофонную ленту. На демонстрируемых изображениях представлены приборы, станки, схемы конструкций и сооружения с их краткой характеристикой. Кадр построен так, что предполагает описание внешнего вида изображаемого объекта, его назначение и применение.

Студентам предлагается выполнить ряд упражнений:

1) расширить предложения;

2) дать сравнительную характеристику объектов, изображенных на кадрах;

3) ответить на вопросы по тексту;

4) ответить на вопросы по материалу за пределами содержания диафильма;

5) описать объект, изображенный в кадре.

На данном этапе предполагается подвести студента к овладению умением самостоятельного высказывания, т. е. к монологической речи.

*Пятый этап* включает организацию в аудитории парной работы по карточкам и групповой беседы по теме на дидактическом материале в виде альбомов с иллюстрациями и кратких выдержек из статей на родном и иностранном языках. Цель работы — подготовка и развитие навыков диалогической речи, ограниченной набором определенных структур и штампов.

Работа этого этапа комплексной программы разбивается на четыре части, расположенные в порядке возрастающей трудности, т. е. от предречевых упражнений к речевым.

Задачи этого этапа программы могут быть сформулированы следующим образом (по каждой части):

1. Научить студентов по заранее подготовленной предпрограмме действий для каждого участника пары осуществлять планируемый преподавателем диалог с использованием определенной лексики.

Каждый собеседник в паре получает свою карточку с командами-заданиями и включается в беседу по очереди. Ключ к заданиям по карточке одного собеседника находится в карточке у другого.

2. Научить студентов на основе рекомендуемого диалогобразца составлять другие диалоги на материале, предложенном преподавателем.

3. Подготовить студентов к переходу от диалогической речи

к групповой беседе, т. е. научить их делать сообщения на основе информации, извлеченной из ответов на вопросы других участников беседы, соблюдая при этом логическую последовательность.

4. Научить студентов вести групповую беседу и участвовать в дискуссии, заранее запланированной преподавателем.

Вспомогательными средствами при осуществлении этих задач могут служить:

а) предлагаемая ситуация, подкрепленная набором кратких информаций из газет и журналов на родном языке и иллюстраций к данной теме;

б) таблицы с наиболее частотными речевыми штампами для моделирования беседы самими студентами.

Таблицы могут отбираться по усмотрению преподавателя в зависимости от уровня подготовки студентов.

Роль преподавателя сводится к тому, чтобы всячески стимулировать ход беседы репликами, вопросами, пояснениями, выражением одобрения, порицания и т. д.

Помимо статистических наглядных пособий желательно применение технических средств наглядности.

Шестой — завершающий — этап комплексной программы предполагает двукратную демонстрацию учебного звукового технического фильма, а в случае отсутствия такового может быть использован озвученный видовой диафильм с изображением технологического процесса изучаемой темы в его развитии.

При повторной демонстрации фильма или диафильма в его немом варианте студентам рекомендуется выполнить ряд упражнений для формирования навыков ведения неподготовленной беседы:

1) ответить на вопросы по содержанию фильма;

2) ответить на вопросы, выходящие за пределы содержания фильма, но связанные с темой;

3) прокомментировать фрагменты фильма;

4) описать технологические процессы, показанные в фильме;

5) высказать свое отношение (оценку) к фактам, демонстрируемым в фильме, с позиций приобретенных знаний в этой области техники и т. п.;

6) шестой этап и вся комплексная программа заканчиваются неподготовленной беседой в пределах изученной темы и опыта студентов.

Итак, основным принципом в разрабатываемой системе комплексного использования ТСО является подчинение всей системы упражнений практической цели обучения. Поэтому в контроль входит не проверка усвоения материала отдельных языковых аспектов (лексика, грамматика), а проверка речевого умения, сформировавшегося на определенном тематическом материале.

Весь цикл работы над лексикой осуществляется при помощи магнитофона с опорой на зрительный вариант. Такое слуховое и зрительное восприятие лексического материала помогает более эффективно усваивать слова и повышает активность студентов в их тренировке.

Результаты работы по описанной выше схеме позволяют сделать следующие выводы: система упражнений обусловила последовательность подачи учебного материала, четкость требований и проверку на каждом этапе, а также систематическое использование приемов коллективной работы (работа в парах в аудитории и самостоятельное проговаривание учебного материала в лаборатории).

Такая организация учебного процесса позволяет максимально сблизить и совместить процесс усвоения и активизации лексического материала с процессом развития навыков устной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по английскому языку для неязыковых специальных высших учебных заведений. М., 1968.

---

Л. Б. ЮШИНА  
Днепропетровск

## О работе над некоторыми трудностями перевода технических текстов на I курсе неязыкового вуза

Тема настоящей статьи подсказана опытом многолетней педагогической работы со студентами I курса Днепропетровского строительного института над переводами литературы по строительству и архитектуре. Это, как правило, были студенты, окончившие «английские» школы и более полно усвоившие школьную программу по английскому языку. Им можно было, по нашему мнению, предложить «раннюю специализацию», т. е. работу над иностранными текстами по специальности. Однако на занятиях даже с этими, достаточно полно подготовленными студентами возникали значительные трудности при переводе текстов. В нашей статье рассматриваются некоторые типичные ошибки студентов и пути их предупреждения.

Общеизвестны такие трудности перевода, как плохая осведомленность в изучаемом предмете, неумение правильно выбрать нужное значение полисемантического слова, слабые знания в области многозначности строевых слов и др. Мы остановимся на вопросе, который мало освещен в методической литературе, а именно на трудностях, обусловленных непониманием конструктивной специфики переводимого текста, неумением установить границу того или иного сочетания, неосведомленностью в области структуры и семантики переменных сочетаний и др. Перевод усложняется особенно в тех случаях, когда беспредложные сочетания типа прилагательное+существительное (Пл С), причастие+существительное (Пч С), существительное+существительное (С1 С2) и другие выступают в качестве терминов и терминологических сочетаний и, объединяясь в контексте, дают длинную цепь, насчитывающую иногда 8—10 компонентов.

Как показывает опыт работы со студентами, более глубокое ознакомление со структурно-семантическими особенностями исходных сочетаний способствует правильной семантизации таких комплексов. Для этого нужно использовать специально составленные по конкретным текстам упражнения и тренировочные тесты. В пределах одной статьи трудно подробно описать работу над различными видами сочетаний. Мы ограничим-

ся лишь сочетаниями C1 C2 и многочленами, созданными на их основе, так как, по данным ряда экспериментов, именно эта модель вызывает значительные затруднения при переводе.

Модель C1 C2 своеобразна: сочетание образовано соположением двух существительных, первое из которых, C1, выполняет функцию определения ко второму, C2, не имеет выраженного грамматического показателя (1). Непонимание строгой функциональной и позиционной зависимости между компонентами приводит к двум наиболее типичным ошибкам: 1) попытке начинать перевод с первого компонента, делая тем самым второй компонент определением (например, *expansion bearings* — расширение подшипников), 2) стремлению переводить C1 только русским прилагательным (например, *mechanism function* — механическая функция, *poison effect* — ядовитый эффект, *shear stresses* — срезывающие напряжения). В ходе работы над сочетаниями C1 C2 студент должен приобрести твердый навык перевода второго компонента как смыслового стержня. Он должен усвоить, что при перемене мест компонентов изменится содержание сочетания. Сравним: *control dam* — контрольная дамба и *dam control* — контроль за дамбой.

Для тренировки умения распознавать смысловую и позиционную зависимость между компонентами нами были составлены такие упражнения:

1. Составить сочетания из ряда слов и дать их перевод: *load, condition, yield, distribution, stress, application*.
2. Из существительных *metal, concrete, stone* отобрать возможные определения к словам *box, shovel, bin, house*, дать их перевод.
3. Изменить порядок следования компонентов в данных сочетаниях и сопоставить переводы исходного и полученного сочетаний.

Например: *laboratory test* — *test laboratory*; *irrigation area*, *crack resistance*.

Одновременно с такими упражнениями студентам предлагаются ряд тестов для самостоятельной тренировки или работы в парах. Тесты, составленные нами, развивают также умение обнаруживать сочетания C1 C2 среди других переменных сочетаний. Тесты имеют следующие установки к выполнению:

1. Указать номер предложения, в котором использовано сочетание C1 C2:
  1. Concrete is suitable for various applications in building.
  2. Basic materials for the fabrication of concrete are cement, aggregate and water.
  3. Insulation capacity and volume stability are the most important properties of building materials \*.

---

\* Здесь и далее приводятся не тесты в полном объеме, а лишь их образцы.

Подобный тест, на который отводится определенное время, содержит 10 заданий.

2. Указать, какой части речи соответствует выделенное определение:

*Packed cement* should be kept in rainproof sheds. (Существительное, прилагательное, причастие.)

*Special maintenance instructions* are supplied by the manufacturers. (Наречие, существительное, прилагательное.)

Подобные тесты полезны также с точки зрения развития техники чтения специального текста: они подводят к правильному пониманию его содержания.

Для проверки умения использовать существительное как определение в препозиции, а также понимания функциональной зависимости между компонентами можно предложить следующие тесты:

3. Указать номер пропущенного в предложении определения:  
*Concrete is the most common building material for modern... practice.* 1) required 2) construction 3) various.

4. Указать номер сочетания, в котором существительное concrete используется как ведущее по смыслу слово: 1) concrete hardening period, 2) concrete beam, 3) pavement concrete, 4) concrete surface, 5) concrete bin, 6) high-strength concrete. Первый компонент модели C1 C2 имеет большую семантическую емкость, намного превосходящую другие атрибутивные структуры (2).

Чтобы показать возможность передачи первым компонентом самых разнообразных отношений, целесообразно дать упражнения на трансформацию сочетаний C1 C2 в предложные сочетания типа «Составьте предложные сочетания из беспредложных сочетаний»: concrete pump — the pump for concrete; grain size — the size of grain; stone steps — steps (made) of stone. Соотносимость с предложными конструкциями тренируется и в тестах.

5. Указать номера русских эквивалентов, соответствующих английским сочетаниям:

- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| 1) concrete unit,  | 1) ящик для цемента,  |
| 2) concrete box,   | 2) элемент из бетона, |
| 3) concrete water, | 3) вода в бетоне.     |

Всего подбирается 20 сочетаний для выбора соответствий. Тесты такого типа подводят к выводу о том, что сочетания C1 C2 имеют несколько способов перевода (3).

В технических текстах часто встречаются трехчленные сочетания, образованные за счет расширения C1 C2. Между его компонентами могут быть другие существительные, которые указывают на дополнительный признак второго компонента, например, concrete construction — concrete skeleton construction. В интерпозиции могут быть и другие части речи — прилагательные, причастия, герундий: concrete plant — concrete mixing

plant; heat system — heat exchange system. Какие бы части речи ни были между C1 и C2, расширение сочетания происходит двумя путями: 1) однородными (либо неоднородными) по семантике дополнительными модификаторами ко второму компоненту; 2) словами, поясняющими семантическую связь между C1 и C2. Внимание студентов следует обратить на ряд особенностей перевода сочетаний C1 C2:

а) какой бы длины ни была именная цепь, ведущим по смыслу словом является последнее существительное, все же слова слева от него — определения: Light weight concrete skeleton construction;

б) предшествующее сочетанию C1 C2 прилагательное либо причастие часто относится лишь к первому компоненту: normal weight concrete prestressed slab design;

в) отглагольное существительное и другие глагольные формы, находящиеся между C1 и C2, часто указывают на назначение C2 и переводятся с предлогом «для»: load balancing method — метод (для) уравнивания нагрузок; dust extraction equipment — приспособление для извлечения пыли. Как правило, слова, дополняющие по смыслу отглагольную форму, находятся в препозиции к ней;

г) существительные, обозначающие назначение предмета, предшествуют его названию: communication trench, lubrication pipes;

д) существительное, обозначающее часть предмета, является, как правило, стержневым: cement particles.

На основании всех этих наблюдений составляются упражнения и тренировочные тесты по типу вышеописанных. Они могут быть объединены в учебно-тренировочную программу, предназначенную для самостоятельной и парной работы над переводом специальных технических текстов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Юшина Л. Б. До питання про структурно-семантичні особливості перенімних безприйменникових сполучень іменників в англійській мові.— В зб.: Іноземна філологія. Львів, 1967, вип. 11, с. 38—42.

2. Юшина Л. Б. О некоторых закономерностях образования английских словосочетаний «сущ.+сущ.».— В сб.: Вопросы теории и методики преподавания иностранного языка. Днепропетровск, 1970, вып. 2, с. 68—73.

3. Юшина Л. Б. О некоторых особенностях перевода английских сочетаний C1 C2 на русский язык.— Тетради переводчика. М., 1970, № 7, с. 78—84.

---

**А. М. МИТИНА**  
Волгоград

## **О некоторых вредных привычках чтения технической литературы на иностранном языке студентами вузов**

Выпускники средней школы приступают к изучению вузовского курса иностранного языка, обладая определенным уровнем сформированности умений и навыков. Вместе с тем они иногда приносят с собой в вуз и некоторые вредные привычки, тормозящие дальнейшее овладение иностранным языком. Мы употребляем здесь термин привычка, имея в виду, что в психологии под привычками понимают действия, закрепляющиеся в поведении человека незаметно и нередко даже против его воли (1, 155). Этим мы хотим подчеркнуть, что нежелательные явления, о которых пойдет речь, в большинстве случаев не являются следствием неправильного школьного обучения, они возникают по другим причинам, зачастую не осознаваемым ни учителем, ни тем более учеником. В настоящей статье рассматриваются вредные привычки в области чтения на иностранном языке. Эти привычки по своему происхождению оказываются или перенесенными из чтения на родном языке, или приобретенными в процессе обучения иностранному языку в школе.

**Привычки, перенесенные из чтения на родном языке.** Такой привычкой, как показывают наблюдения, является привычка поверхностного чтения, которая состоит в пропуске при чтении отдельных элементов текста: слов, предложений и даже целых абзацев. Корни ее, очевидно, следует искать в недостаточно контролируемом со стороны взрослых чтении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также в констатируемой рядом авторов недостаточной сформированности способов работы с текстом в условиях школьного обучения (2, 141—151).

Названная привычка особенно ярко проявляется при самостоятельном чтении относительно больших отрывков текста, причем чаще всего в тех случаях, когда преподавателем не сообщен заранее способ контроля. Студенты даже в легких, вполне доступных им текстах допускают пропуски самого разнообразного характера.

Студентка М. (II курс) при чтении отрывка текста, представляющего собой техническое описание типов автомашин, выпускаемых в социалистических странах, непроизвольно опустила предложение, указывающее на связь польского автомобиля «Варшава» с советской «Победой». При проверке преподавателем понимания прочитанного (при закрытых книгах) был задан вопрос о связи этих двух марок автомашин, на который М. не смогла ответить. Когда же ей был предъявлен текст, она без всяких затруднений перевела пропущенное предложение. На вопрос, почему она не заметила этого предложения при первом чтении, студентка сослалась на свойственную ей рассеянность. Очень часто при чтении студенты не обращают внимания на подзаголовки, напечатанные более мелким шрифтом, части предложений, заключенные в скобки, и т. д.

В современной методике, как известно, различается, в зависимости от поставленной цели, просмотрное, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение (3). Если при первых трех видах чтения часть информации остается непонятой чтецом в силу самого характера этих видов чтения и вредный характер привычки поверхностного чтения проявляется не в полной мере, то при изучающем чтении эта привычка серьезно тормозит точное понимание информации, содержащейся в текстах.

Может быть задан вопрос о том, насколько часто встречается рассматриваемая привычка, чтобы стоило о ней говорить серьезно. На кафедре иностранных языков Волгоградского политехнического института была сделана попытка установить соотношение подобного рода «ошибок по рассеянности» с общим количеством ошибок в понимании одного и того же текста. При этом «ошибкой по рассеянности» считался, как в приведенном выше примере, пропуск важного в смысловом отношении элемента текста, допущенный не по причине непонимания его лексико-грамматической структуры, а в силу наличия вредной привычки поверхностного чтения. Проверка понимания проводилась устно: задавались на русском языке вопросы по содержанию текста. По вариантам заданий ответы распределились следующим образом:

правильные	ошибочные (непонимание элементов текста)	неточные (поверхностное чтение)
1	24	10
2	20	14
3	26	11
4	26	11

Видно, что рассматриваемая нами вредная привычка по сравнению с другими ошибками оказалась свойственной 6,4% ответов, т. е. соотносится с ошибками лексико-грамматического характера примерно как 1 : 5. Таким образом, пропуск отдель-

ных элементов текста в связи с наличием этой привычки является достаточно частым фактом.

Установление наличия у того или иного студента рассматриваемой привычки является своего рода методическим диагностом. Далее должно следовать ее устранение. Наблюдения автора показывают, что поверхностное чтение преодолевается с помощью упражнений, направленных на понимание смысловой структуры текста. Могут быть успешно использованы следующие типы упражнений:

1. Прочитать текст и разметить абзацы текста соответственно пунктам плана.

2. Прочитать аннотацию к тексту и выделить из текста материал, не вошедший в нее.

3. Перечислить последовательность фактов в тексте с помощью предложений из текста или своими словами.

4. Внести коррекцию в предложенный план в соответствии с содержанием текста:

а) по последовательности пунктов;

б) по формулировкам плана.

5. Разбить текст на части, озаглавить каждую.

6. Найти предложения, содержащие иллюстрацию определенных положений, их доказательство, аргументацию.

7. Найти предложения, содержащие определения, некоторые факты и т. п.

8. Найти в тексте все предложения, содержащие выводы и заключения.

9. Выбрать из группы утверждений соответствующее содержанию текста.

10. Разделить текст на части, подчеркнуть части предложений или предложения, выражающие основную мысль каждой части (4).

По нашим наблюдениям, в школе таким упражнениям уделяется недостаточное внимание и, таким образом, упускается возможность для устранения привычки поверхностного чтения вовремя.

**Привычки, приобретенные в процессе изучения иностранного языка в школе. Привычка произвольного толкования содержания прочитанного.** Как известно, в современной школе на первый план выдвигается синтетическое чтение как система приемов, направленных на развитие умений читать несложные тексты без словаря (5, 206). Поэтому в таком капитальном труде, как «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе», многократно указывается, что «надо научить учащихся следить за изложением мысли на иностранном языке, не подставляя при этом слова родного языка, а непосредственно воспринимая смысл читаемого» (5, 220), что «даже при аналитическом чтении перевод не всегда является необходимым путем к пониманию, поэтому перевод должен быть выбороч-

ным» (5, 237) и т. д. Вполне понятно, что эти установки направлены на преодоление интерференции родного языка и формирование умений и навыков беспереводного чтения.

Однако в практике школ, по нашим наблюдениям, вместо одной крайности — ограничения приемов контроля понимания текстов переводом возникла другая, полярная ей: полный отказ от перевода и вместе с ним — от точного понимания отдельных, наиболее трудных элементов текста. Отсюда берет начало часто встречающаяся у студентов I курса привычка к неточному, приблизительному пониманию прочитанного.

Если применительно к легким текстам школьных учебников эта привычка не влечет за собой искажения информации, то уже при чтении научно-популярных текстов, не говоря о специальных, такая опасность часто дает о себе знать. Например, английское предложение из текста о Д. И. Менделееве «Having won recognition all over the world Mendelcyev's Periodic law is regarded as one of the most important achievements in the history of science» было первоначально переведено студентом Ч. (I курс) следующим образом: «Завоевав признание всего мира, периодический закон Менделеева открыл важнейшие перспективы в историческом развитии науки», т. е. со значительным искажением его содержания.

Еще раз подчеркиваем, что речь идет не об ошибках, связанных с недостаточной сформированностью рецептивных грамматических навыков, а о вредной привычке не вникать в детали текста, которые вполне могли бы быть студентом поняты, о чем свидетельствует тот факт, что после указания преподавателя студент достиг точного понимания тех элементов текста, которые первоначально им были искажены или опущены.

Отсюда следует вывод, что выборочный перевод наиболее трудных или наиболее важных частей текста не может быть исключен ни в школе, ни тем более в вузе при изучающем чтении.

*Привычки, связанные с использованием в процессе чтения двуязычного словаря.* Эти привычки (вредные привычки) неоднократно описывались в литературе:

- а) вредный навык не просматривать словарную статью до конца, а брать первое значение слова;
- б) выбирать при чтении со словарем значение слова без учета контекста;
- в) вредный навык так называемых «словарных заготовок», когда все незнакомые слова предварительно выписываются в отрыве от контекста.

На эти вредные привычки указывает, например, И. Б. Данилова (6, 139). Наблюдаем мы их и у своих студентов. Причину их можно указать лишь гипотетически, основываясь на собственных наблюдениях, вряд ли можно подтвердить наши предположения экспериментально. Очевидно, дело опять-таки

в неправильном понимании рядом школьных учителей современной методики, а именно в боязни обращения к переводу и связанному с ним обучению пользованию словарем, о структуре которого многие выпускники имеют весьма смутное представление. Оно невольно поддерживается авторами некоторых вузовских учебников и учебных пособий, снабжающих свои книги подробным постатейным словарем, содержащим, как правило, лишь одно значение слова и делающим ненужным обращение к общему словарю. (Критика такого построения учебных пособий содержится в статье преподавателя Волгоградского политехнического института Н. С. Андреевой (7).

Вредные привычки, связанные с использованием двуязычного словаря, существенно затрудняют чтение технической литературы, поэтому уже на первом этапе обучения иностранному языку в вузе внимание преподавателя должно быть направлено на их коррекцию и устранение. Студенты должны получить ясное представление о структуре словаря и правилах пользования им.

Нами проанализированы здесь лишь некоторые из вредных привычек чтения. Они особенно сказываются при обучении студентов изучающему виду чтения, для которого характерна установка на точность и глубину понимания читаемого. Поскольку изучающее чтение в вузе является основным видом чтения, вскрытие и устранение факторов, затрудняющих овладение им, имеют непосредственное практическое значение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гоноболин Ф. Н. Психология. М., 1973.
2. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
3. Фоломкина С. К. Зависимость типов упражнений от видов чтения.— В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. (Проблемные вопросы обучения чтению). М., 1970.
4. Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. Докт. дис. М., 1974.
5. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. М. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., 1967.
6. Данилова И. Б. О работе с общим англо-русским словарем в неязыковом вузе.— В сб.: Обучение чтению в неязыковом вузе. Томск, 1972, вып. 1.
7. Андреева Н. С. О методической интерпретации грамматического и лексического материала в специализированном пособии по иностранному языку.— В сб.: Иностранный язык и будущая специальность студента. Волгоград, 1973.

---

К. Я. ВАЗИНА, Т. И. БАГИЕВА  
Горький

## Взаимосвязь навыков умственного труда и типичных ошибок, встречающихся при изучении английского языка у студентов-первокурсников

Учебная деятельность требует от студента определенных навыков, общих и специальных способностей. Чтобы учиться в вузе, студент должен уметь производить сложные мыслительные операции. Так как обучаемый зачастую имеет дело не с реальными предметами, а с их образами, то познание сущности вещей идет методом теоретического исследования.

Разнообразным умственным действиям подвергается идеальная модель, которая, включая в себя номинативную, атрибутивную и операциональную информацию, является многофакторным образованием. От субъекта, оперирующего ею, требуется определенный уровень развития целого ряда интеллектуальных умений. Лишь при этом условии возможен процесс овладения программным материалом по изучаемым в вузе предметам.

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что ряд авторов (3—6, 8, 16) выделяют отдельные навыки умственной деятельности. Однако до сих пор остается не установленной группа навыков, необходимая для успешной интеллектуальной деятельности, не ясна ее структура, степень взаимосвязи между отдельными навыками, между навыками и качеством обучения.

Мы попытались на основе анализа научно-методической литературы и педагогического опыта объединить все известные навыки умственной деятельности в цельную структурированную группу, выделив наиболее значимые для эффективного вузовского обучения. Оказалось, что студенту для успешной интеллектуальной деятельности необходимо обладать такими навыками умственного труда, как внимательно слушать, выделять главное; сравнивать, связывать имеющиеся знания с новыми; критически оценивать получаемые знания, обобщать; доказывать, уметь принимать нестандартные решения.

Признавая навыки умственной деятельности важнейшим условием успешного обучения, можно предположить, что их отсутствие явится тормозом в учебной деятельности и приведет студента к ряду ошибок при изучении программного материала. Иными словами, отсутствие навыков умственной деятельности станет одной из причин, порождающих типичные ошибки. Данное предположение мы решили проверить экспериментальным путем.

Нами проведено специальное исследование, целью которого было изучение взаимосвязи между навыками умственного труда и типовыми ошибками, встречающимися у первокурсников при изучении английского языка в техническом вузе. Для реализации поставленной цели мы должны были решить следующие задачи: 1) определить уровень проявления навыков умственного труда у первокурсников,

2) выявить типологию ошибок, встречающихся у них в процессе изучения английского языка,

3) попытаться установить наличие (или отсутствие) взаимосвязи между уровнем проявления навыков умственной деятельности и типичными ошибками. Время выполнения заданий регламентировалось (15—20 мин.). Каждый студент проводился 12 раз в течение семестра с интервалом 7—8 дней (контрольная, текущая, итоговая проверка).

При анализе результатов педагогического эксперимента учитывались: правильность выполнения каждого задания, установление типологии учебной задачи, определение способа решения, его применение, оригинальность, время, затраченное на выполнение каждого задания. Экспериментом было охвачено 55 студентов I курса архитектурного, санитарно-технического факультетов Горьковского инженерно-строительного института им. В. П. Чкалова. Педагогический эксперимент повторялся дважды: в 1975/76 и 1976/77 учеб. гг.

Одновременно с педагогическим экспериментом преподавателями кафедры иностранных языков осуществлялась работа по установлению типичных ошибок, встречающихся у первокурсников при изучении английского языка. С этой целью проводился качественный и количественный анализ ошибок студентов. Анализу подвергались ошибки, встречавшиеся в процессе текущего (контрольные, практические занятия, коллоквиумы) и итогового (зачеты) контроля.

Для установления типологии ошибок было проанализировано 2100 ответов студентов.

Для объективного анализа встречающихся ошибок нами использовался метод экспертных оценок. В определении типологии ошибок первокурсников участвовали 14 преподавателей, имеющих стаж работы в вузе от 5 до 25 лет, работающих на I—II курсах всех факультетов института.

Данные педагогического эксперимента показали, что навы-

ки умственного труда у студентов проявляются по-разному. По степени их проявления всех испытуемых оказалось возможным распределить на три уровня. Студенты первого уровня показали постоянное проявление всех четырех навыков. Их оказалось 21,2%. Для студентов второго уровня было характерно постоянное проявление 2—3 навыков. Таких студентов было 42,8%. Третий уровень составили студенты, у которых отмечалось эпизодическое проявление 1—2 навыков,— 36,0%.

При этом следует заметить, что студенты первого уровня оказывались способными быстро и правильно выполнять задания самостоятельно. Студенты второго уровня могли выполнять задания чаще с помощью образца, предложенного педагогом, а студенты с самым низким уровнем проявления навыков умственного труда не всегда могли справиться с учебной задачей даже при наличии алгоритма и нуждались в дополнительной помощи со стороны преподавателя.

Материалы педагогического эксперимента показали, что всех студентов экспериментальной группы в значительной степени затрудняло нахождение собственных творческих путей выполнения задания, т. е. принятие нестандартного решения.

Так, студенты первого уровня показали проявление этого навыка в 10,3% случаев, второго — в 1,2%. У студентов третьего уровня этот навык совсем не наблюдался. Мы видим, что самостоятельная поисковая деятельность у испытуемых проявлялась довольно слабо и снижалась от первого к третьему уровню.

В результате анализа ошибок, встречающихся у первокурсников при изучении английского языка, оказалось возможным выделить (по лексико-грамматическому разделу) 8 типичных ошибок (см. таблицу).

Мы понимаем, что типичные ошибки прежде всего являются следствием недостатков системы обучения (слабые школьные знания, отсутствие дифференцированных методов воздействия, индивидуального подхода в обучении и т. д.). Однако обучение, являясь двусторонним активным процессом, зависит не только от педагогического воздействия, но и желания, организованности, умения преодолевать трудности, встречающиеся при обучении, умения студентов заниматься. Как видим, причин, порождающих типовые ошибки, много. Наша задача была установить влияние навыков умственной деятельности на качество обучения.

Анализ показал следующее: ошибки № 1—4, 6, 8 в 92,3% случаев проявлялись у студентов, не показавших навыков сравнивать, выделять главное; ошибки № 5, 7 отмечались в 94,1% случаев у тех студентов, которые не обладали навыком связывать имеющиеся знания с новыми. Первые три ошибки наблюдались у всех студентов, которые затруднялись принимать не-

## Анализ типичных ошибок первокурсников

№	Типичная ошибка	Отсутствующий навык
1	Неправильный порядок слов в предложении, пропуск глагола-связки	сравнивать; выделять главное, принимать нестандартное решение
2	Непонимание смысла временных категорий, незнание форм построения времен	сравнивать; выделять главное; связывать имеющиеся знания с новыми; принимать нестандартное решение
3	Искаженное употребление многозначных, многофункциональных слов	сравнивать; выделять главное; принимать нестандартное решение
4	Непонимание смысла основных предлогов	сравнивать; выделять главное
5	Неточный перевод сложных союзов, наречий	связывать имеющиеся знания с новыми
6	Неправильное использование слов, сходных по написанию и звучанию	сравнивать, выделять главное
7	Незнание основных словообразующих элементов	связывать имеющиеся знания с новыми
8	Неумение работать со словарем	выделять главное

стандартное решение при выполнении учебной задачи (см. таблицу).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о наличии тесной взаимосвязи между отсутствием навыков умственной деятельности и типовыми ошибками, встречающимися у первокурсников при изучении английского языка.

Следовательно, в процессе обучения происходит цепная реакция: отсутствие соответствующего навыка интеллектуальной деятельности не позволяет студенту правильно и быстро выполнить учебную задачу.

Вышесказанное подводит нас к необходимости совершенствовать учебный процесс таким образом, чтобы педагог мог сознательно управлять формированием навыков умственной дея-

тельности у студентов и тем самым ликвидировать одну из причин, приводящих к типичным ошибкам в обучении.

При решении этой проблемы прежде всего необходимо установить принципиальную позицию в организации обучающего процесса.

В построении дидактического процесса можно выделить два подхода в определении функций педагога и студента. При первом подходе основной функцией педагогической деятельности является сообщение обучаемым по конкретному предмету знаний, установленных программой. Выделение данной функции в качестве ведущей приводит к такой организации обучения, при которой преподаватель стремится максимально облегчить процесс усвоения новой информации, подробно и доступно излагая весь программный материал. Доминирующим моментом становится усвоение этого объема знаний. Функция студента сводится к максимальному запоминанию проходившего материала. Очевидно, что при такой дидактической позиции систематическое и целенаправленное формирование навыков умственной деятельности не является первоочередной задачей.

В настоящее время существует иной подход к обучению в высшей школе (1, 2, 7, 9—15, 17). Отличие его от первого заключается в изменении ведущих функций педагога и студентов в процессе учебной деятельности. От педагога требуется так организовать учебный процесс, чтобы, вызвав у обучаемого потребность к познанию, вооружить его необходимыми навыками учебной деятельности. Наличие же у студентов желания познавать и сформированные умения интеллектуальной деятельности создадут, в свою очередь, необходимые предпосылки для развития у них познавательной активности, которая лежит в основе воспитания творческого специалиста. Изменяется и роль обучаемого: от него требуется максимальная активность в процессе умственной деятельности, так как знания не даются в готовом виде, для их приобретения он должен прилагать волевые усилия, владеть определенными навыками интеллектуальной деятельности.

При таком обучении создаются, на наш взгляд, оптимальные условия для развития интеллектуальных способностей студентов.

Из вышесказанного становится очевидным, что в основу организации учебно-воспитательного процесса в техническом вузе необходимо положить принципы и методы развивающегося обучения, позволяющие систематически формировать у студентов навыки умственной деятельности.

Развитие этих навыков должно стать специальной педагогической задачей, решение которой позволит устранить одну из причин, порождающих типовые ошибки у студентов при изучении английского языка в техническом вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Н. Я. Проблемы активизации познавательной активности студентов в лекционном курсе. Тезисы докладов 1-го межзонального семинара по методике преподавания общей химии в нехимических вузах. Уфа, 1974.
2. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976.
3. Афанасьев Ю. Об измерении уровня знаний.—Материалы научно-методической конференции «Проблемы педагогики высшей школы». Тарту, 1973.
4. Блинов В. М. Эффективность обучения. М., 1976.
5. Каткова К. Е. Формирование приемов учебной работы как одно из условий активизации познавательной деятельности студентов.—В сб.: Активизация учебного процесса в педагогическом вузе. Омск, 1974.
6. Кононенко М. П. К вопросу о формировании организационных умений познавательной деятельности в учебной работе старшеклассников.—Науч. тр. Тюмен. ун-та, 1975, т. 17.
7. Кувшинов Н. И. Проблема активизации познавательной деятельности и умственное воспитание студентов.—В сб.: Активизация учебного процесса в педагогическом вузе. Омск, 1974.
8. Пыхмус А. Я. Взаимоотношения студентов и высшей математики.—Материалы научно-методической конференции «Проблемы педагогики высшей школы». Тарту, 1972.
9. Нерода Ф. А. Чтобы росла познавательная активность.—Вестн. высшей школы, 1976, № 4.
10. Носков Н. Д. Некоторые проблемы психологии активного познания деятельности студентов. Ростов, 1974, вып. 1.
11. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
12. Петрова Г. И. К определению характера детерминации познавательной активности в обучении.—Учен. зап. Томск. ун-та, 1975, т. 90.
13. Проблемы активности студентов. Ростов н/Д, 1975.
14. Сивкин И. Ф. Некоторые закономерности познавательной деятельности студентов.—В кн.: Проблемы совершенствования процесса обучения в высшей школе. Чебоксары, 1975, вып. 2.
15. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
16. Харичева Г. И. Формирование логических приемов мышления у студентов. М., 1975.
17. Чеснокова В. И. Учебная активность студенческой молодежи как управляемый процесс.—В сб.: Научное управление развитием социальной структуры социалистического общества. Саранск, 1975, вып. 3.

---

В. М. ПОСТОЕВ  
Армавир

## Комплексный коррективный курс иностранных языков в неязыковом вузе

В методической литературе, посвященной проблеме преемственности между средней и высшей школой в преподавании иностранного языка, высказываются разные точки зрения на содержание и структуру коррективного курса в неязыковом вузе. Из одних и тех же установок программы некоторые авторы делают противоположные, даже взаимоисключающие выводы. Основная причина расхождений кроется в отсутствии единых критериев оценки исходного уровня языковой подготовки выпускников средней школы. В этом вопросе наблюдаются две крайности. Одни методисты в определении содержания обучения на первом этапе исходят из предположения, что студенты полностью освоили курс средней школы. Эта точка зрения реализуется в целом ряде учебников «для продолжающих», которые сразу начинаются со сложных материалов, требующих определенных навыков чтения и устной речи, значительного запаса слов и основательных познаний в области грамматики (8, 13). Таким багажом, как известно, располагают далеко не все студенты, поэтому работа по учебникам «для продолжающих» проходит трудно и часто превращается в мучительную расшифровку текстов с единственной целью получения зачета.

Противоположная точка зрения основывается на убеждении, что познания и опыт выпускников средней школы в области иностранного языка настолько скучны, что ими можно полностью пренебречь. Изучение языка в этом случае начинают с азов, т. е. с постановки звуков, элементарных синтаксических моделей. Примером может служить воронежский эксперимент. Надо ли говорить о том, что подобный подход приводит к излишней трате учебного времени!

Однако ведущей тенденцией в решении проблем начального этапа является стремление опереться на реальные знания выпускников средней школы и таким образом избежать крайностей. Об этом свидетельствуют опубликованные исследования, посвященные изучению исходного уровня языковой подготовки студентов первых курсов (6, 7, 12, 14). В них находит отражение наблюдавшееся в последние годы повышение инте-

реса к проблеме адаптации бывших школьников к условиям и требованиям вузовского обучения. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что большинство первокурсников школьную программу усвоили не в полном ее объеме.

Реальный подход к решению проблем начального этапа находит отражение в учебниках, предваряющих основную часть сжатым коррективным курсом (2, 5), а также в учебных пособиях, представляющих собой коррективные курсы. Их цель состоит в том, чтобы в короткий срок на основе определенного набора синтаксических моделей дать учащимся возможность повторить школьную лексику и перейти к вузовской программе.

В подходе к этой проблеме наблюдаются определенные различия и варианты. Разные авторы по-разному решают вопрос о соотношении устной речи и чтения, об отборе лексики и текстов, о возможности работы над специальной лексикой на начальном этапе обучения, об обязательности устного опережения и т. д. Однако в целом можно сказать, что ведущими принципами построения коррективных курсов являются, с одной стороны, речевая направленность, с другой — направленность на языковые знания, включающие а) повторение лексики в отдельных предложениях, б) овладение определенным набором синтаксических моделей.

Практическое применение коррективных курсов, построенных на модельно-фонетической основе в неязыковых вузах различных специальностей, выявило наряду с определенными достоинствами и целый ряд существенных недостатков. Среди достоинств можно назвать улучшение произношения и навыков чтения, среди серьезных недостатков — фрагментарность грамматических знаний и навыков, затрудняющую переход к чтению неадаптированных текстов.

Ограничено количество типовых предложений, которое может быть охвачено в отведенное учебным планом время, не создает у учащихся целостного представления о грамматике как о системе. Не возникает такого представления и на последующих этапах, так как изложение грамматики в высших учебных заведениях, как и в средней школе, растянуто на весь курс обучения. Все это дает основание говорить об излишней дробности приемов обучения, что характерно для начальных этапов изучения языка в школе, но не подходит для вузов вследствие возрастных психологических особенностей студентов (3).

Решению проблем начального этапа обучения иностранному языку в неязыковом вузе может способствовать системный подход к изучению видо-временных форм глагола (1). Его сущность состоит в том, что основная часть системы видо-временных форм, т. е. изъявительное наклонение, излагается и закрепляется на начальном этапе как бы в концентрированном виде (4). В дальнейшем при анализе любой из форм обяза-

тельно определяются ее связи с другими формами и место, занимаемое ею в системе. По мысли автора метода, целостное представление о системе видо-временных форм должно способствовать их правильному использованию в речи и правильному пониманию в тексте. Метод системно-концентрированного изучения грамматики получил широкое распространение и применяется во многих учебных заведениях (12).

Таким образом, в настоящее время можно говорить о независимом параллельном развитии двух типов коррективных курсов — модельно-фонетического и системно-комплексного. Некоторые методисты противопоставляют эти два подхода к решению проблем начального этапа, подчеркивают необходимость выбора между ними. Однако альтернатива эта ложная. Автор данной статьи за долгие годы работы на различных незыковых факультетах испробовал на практике самые различные типы коррективных курсов и пришел к выводу, что путь к повышению эффективности учебного процесса на начальном этапе лежит не через использование одного метода при безусловном отрицании других, а через разумное их сочетание при учете специфики факультета, так как «каждый метод обучения должен быть рассчитан на определенные условия, в которых он будет применяться» (15). Из этого следует, что уже на первом этапе обучения нужно принимать во внимание особенности текстов по специальности (лингвистические факторы), исходный уровень знаний и мотивацию, условия обучения и характер будущей специальности студентов (нелингвистические факторы) (11). Нельзя, например, одинаково обучать лексике спортсменов, которые уже при поступлении на первый курс владеют терминологией своей специальности на родном языке, и будущих металлургов, которые на первом курсе еще не знают основ своей будущей профессии.

В данной статье говорится о попытке сочетать системно-грамматический подход с модельно-фонетическим при построении коррективного курса на основе учета отраслевой специфики факультета русского языка и литературы.

Для определения характера коррективного курса серьезное значение имеет уровень и структура знаний абитуриентов. Изучение этого вопроса показывает, что у студентов, поступивших на факультет русского языка и литературы, уровень знаний несколько выше, чем на других факультетах, где нет вступительных экзаменов по иностранному языку. Однако в целом их знания и умения отстают от программных требований. Опросы каждый год выявляют одну и ту же картину:

1) студенты читают и переводят со словарем адаптированные и легкие неадаптированные тексты; техникой чтения, особенно смысловым членением предложений, владеют плохо; в смысл прочитанного пытаются проникнуть по знаменательным словам, без учета грамматических связей между ними;

2) запас слов не превышает 400—500 единиц, т. е. менее половины того запаса, которым должны владеть школьники;

3) устная речь характеризуется умением в лучшем случае выдать несколько выученных наизусть «разговорных тем»; навыки использования заученных предложений в реальной коммуникации полностью отсутствуют;

4) в области грамматики известны лишь отрывочные сведения об отдельных явлениях, отмечается путаница в понятиях, бессистемность знаний.

Особый интерес представляют результаты проверки знаний по видо-временным формам. Всего было опрошено 112 человек. Студенты должны были письменно: 1) указать, чем отличаются неправильные глаголы от правильных; 2) дать три основные формы 10 глаголов (читать, писать, давать, брать, видеть, слышать, понимать,ходить, приходить, начинать); 3) объяснить значение следующих слов: Present, Past, Future, Indefinite, Continuous, Perfect, Participle, Imperative, Indicative.

На первый вопрос было получено только 9 правильных ответов с примерами (8%), 20 студентов (17,8%) ответили приблизительно или не полностью, остальные не ответили совсем. Из 1120 ответов на второй вопрос (112 студентов по 10 глаголов), правильными оказались 340, т. е. около 30%. Правильное объяснение наиболее распространенных грамматических терминов было дано в 394 случаях из 1008 (112 студентов по 9 терминов), что составляет около 39%. Примерно такая же картина выявлена и на заочном отделении. В целом проведенные опросы свидетельствуют о том, что первокурсники обладают очень скучным запасом знаний в области грамматики, однако на него можно опереться в дальнейшей работе над языком. Эти знания нужно только систематизировать и обобщать, заполняя многочисленные пробелы.

Проверенный на практике оптимальный вариант организации учебного процесса охватывает примерно 20 часов в самом начале обучения в высшем учебном заведении. На первых трех-четырех занятиях преподаватель, как обычно, знакомится с группой, опираясь на вводно-коррективный курс учебника, проверяет технику чтения и дает указания по ее улучшению, на основе типовых предложений повторяет школьную лексику, проводит другие упражнения. Концентрированное изучение системы видо-временных форм начинается с четвертого или пятого занятия. Оно осуществляется параллельно с работой по синтаксическим моделям и состоит из трех этапов.

Первый этап — подготовительный: знакомство с терминами, повторение основных форм наиболее употребительных глаголов.

Второй этап — основной, состоит из трех блоков:

1: а) повторение основных форм неправильных глаголов и грамматических терминов; б) объяснение времен Indefinite;

2: а) повторение временных форм Indefinite; б) сопоставительное объяснение времен Continuous и Perfect;

3: а) повторение времен Indefinite, Continuous и Perfect;  
б) объяснение временных форм Perfect Continuous.

Третий этап — обобщающий: обзор системы, уточнение знаний и правил формообразования, упражнения — дифференцировочные, переводные, трансформационные.

На подготовительный этап отводится 2 академических часа, на основной — 5—6. На третий этап отводится 4 часа, но фактически он не ограничен во времени, так как повторение и систематизация видо-временных форм продолжаются в течение всего курса обучения иностранному языку. Система видо-временных форм является ядром комплексного коррективного курса. Его неотъемлемой частью должно стать основное наглядное пособие — таблица видо-временных форм. Вопрос о размерах и объеме таблицы имеет немаловажное значение, так как для овладения системой глагола нужно, чтобы каждый элемент этой системы был представлен наглядно, во всех связях. Хотя главной целью занятий является усвоение изъявительного наклонения, студенты сразу же должны получить общее представление обо всей системе и о месте, которое занимает в ней изъявительное наклонение. Поэтому в таблице должны быть представлены и повелительное, и сослагательное наклонение, неличные формы. Общая таблица является обязательной принадлежностью каждого занятия. Отдельные составные части системы — действительный залог, страдательный залог, основные формы глагола, виды инфинитива и т. д. иллюстрируются дополнительными таблицами. На занятиях необходимо также иметь фонетические таблицы, иллюстрирующие основные правила чтения: четыре типа слогов, окончание -ed, окончание -es, интонация и т. д.

Цель первого занятия — подготовить учащихся к комплексному восприятию системы видо-временных форм. Студентам надо напомнить, что в разных языках существуют разные системы видо-временных отношений и что грамматические категории обычно не совпадают по содержанию. Глагол занимает главное место среди других частей речи как по разветвленности форм, так и по роли в предложении и потому требует особого внимания. Будет уместно привести высказывание А. М. Пешковского, который сравнивал предложение с солнечной системой, отводя в ней глаголу место самого солнца, а также высказывания других известных лингвистов о роли глагола в предложении.

Предварительное общее знакомство с таблицей преследует две цели: 1) дать представление об ее устройстве, необходимое для дальнейшей работы, и, следовательно, о масштабах и основных частях системы глагольных форм; 2) разъяснить значение основных грамматических терминов, подчеркнув, что

перевод слов Indefinite, Perfect и т. д. не передает всего их содержания.

На подготовительном занятии в тетрадях студентов должны появиться лаконичные, но исчерпывающие записи, раскрывающие значение терминов, разницу между правильными и неправильными глаголами, примеры глаголов в основных формах, общим числом 20—25. Занятие завершается беглым повторением всего материала, заучиванием записанных неправильных глаголов.

Вопрос о записях в тетрадях первокурсников по иностранному языку, возможно, заслуживает особого рассмотрения. Здесь же необходимо лишь подчеркнуть, что выпускники средней школы<sup>1</sup> вести конспекты не умеют и преподаватель должен держать эту часть их учебной деятельности под контролем, добиваясь, чтобы формулировки были предельно сжатыми, но понятными, примеры не содержали бы ошибок. Пристальное внимание преподавателя к записям в тетрадях встречает положительное отношение со стороны студентов, так как «чем взрослеет становится учащийся, тем меньше нравится ему объяснение, основанное на слуховом восприятии» (15, 81). По этой причине желательно, чтобы освоение первого блока второго этапа начиналось с таблицы. Преподаватель переносит на классную доску, а студенты в тетради ту часть схемы, которая относится к изъявительному наклонению. Воспроизведение таблицы на доске, а затем в тетрадях совершенно обязательно. Это дает студентам возможность, следя за преподавателем, соблюсти пропорции и избежать ошибок.

Объяснение значений и образования видо-временных форм не отличается от традиционных способов изложения, принятых авторами учебников и применяемых в практике преподавания. Особенность состоит в том, что презентация теоретического материала большого объема и его закрепления осуществляется в самом начале курса обучения и в предельно сжатые сроки, фактически в течение 5—6 академических часов.

Несколько необычным выглядит включение во второй блок сразу двух временных форм — Continuous и Perfect. Однако их одновременное рассмотрение дает больше возможностей для сравнений и противопоставлений. Объединение этих двух форм в одном блоке дает, например, возможность наглядно показать, что и в том и в другом случае действие глагола связано с определенным моментом. Только в Continuous действие *происходит* в момент речи, а в Perfect оно *предшествует* этому моменту и в большинстве случаев связано с ним своим результатом. В процессе объяснения в тетрадях студентов в соответствующих клетках таблицы записываются примеры.

На следующем занятии проводится закрепление материала, которое вплотную подводит к пониманию значения форм Perfect Continuous и облегчает объяснение их употребления и

образования. Основная цель работы над группой времен Perfect Continuous — их рецептивное усвоение, однако и это должно быть сделано в самом начале вузовского обучения.

Третий этап комплексного изучения видо-временных форм предусматривает повторение и закрепление изложенного материала путем выполнения различных тренировочных упражнений. Эта работа должна быть тесно связана с фонетической частью комплексного коррективного курса и проводится путем: 1) опознания и перевода соответствующих явлений в тексте, 2) условного перевода, 3) противопоставления и перевода контрастирующих форм: Present Indefinite и Present Continuous, Past Indefinite и Past Continuous, Past Indefinite и Present Perfect, Past Indefinite и Past Perfect, etc., 4) трансформационных упражнений (преобразование настоящего времени в прошедшее, утвердительной формы в отрицательную, постановка вопросов к отдельным членам предложения и т. д.).

Объем и группировка материала, приемы его подачи могут варьироваться в зависимости от состава слушателей, условий обучения, сетки часов и других нелингвистических факторов, но цель остается неизменной: в течение нескольких занятий создать у учащихся четкое представление об общей системе видо-временных форм изъявительного наклонения, которая должна стать основой для дальнейшего изучения конкретных языковых явлений. Таким важным явлением будет страдательный залог. Позднее таблицы в тетрадях студентов должны пополниться новыми записями о повелительном и сослагательном наклонении, времени Future-in-the-Past, неличных формах глагола. При успешном усвоении предложенная схема послужит опорой для усвоения синтаксических комплексов, прямой и косвенной речи и т. д.

Данная статья не претендует на полноту охвата проблемы. Вопрос о порядке и приемах наращивания новых звеньев после освоения основной схемы требует дальнейшего изучения. Здесь, возможно, пригодились бы идеи, высказанные В. М. Полонским (10), который в вузовском курсе химии выделил систему «узлов», вобравших в себя более частные сведения. Описанный им опыт показал, что усвоение основных «узлов» обеспечивает усвоение частностей. Хотелось бы также сослаться на опыт донецкого учителя физики В. Ф. Шаталова, который выдает весь теоретический материал по своему предмету в течение двух-трех месяцев, а затем до конца учебного года ученики занимаются только решением задач, по его словам, «вдоль и поперек по всему курсу». Характерно, что В. Ф. Шаталов тоже стремится объединить темы в блоки, давать как бы концентрат целого раздела: учащиеся таким образом легче постигают логику предмета (9).

В заключение необходимо добавить, что комплексный коррективный курс, основанный на сочетании модельно-фонетиче-

ского и системно-концентрированного способов презентации учебного материала, проверялся на факультете русского языка и литературы в течение нескольких лет. Оказалось, что его практическое применение способствует повышению эффективности учебного процесса не только на начальном этапе, но благотворно сказывается также и на усвоении материала на старших курсах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамкина Т. А. Сопоставительное системно-комплексное обучение видо-временной системе английского языка.—В сб.: Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. М., 1972, с. 5.
2. Беляева М. А., Королькова В. А. Учебник английского языка для неязыковых вузов. М., 1966.
3. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970, с. 44.
4. Богородицкая В. Н. Концентрическое и концентрированное изучение грамматики иностранного языка. М., 1974, ч. 2, с. 410.
5. Бонди Е. А. и др. Учебник английского языка для студентов вечернего отделения гуманитарных факультетов. М., 1963.
6. Бух М. А. К вопросу об исходном запасе слов у студентов, поступающих в технический вуз. М., 1972, вып. 69, с. 212.
7. Гаркун М. Г. О преемственности в преподавании иностранных языков между школой и вузом. М., 1970, вып. 6, с. 80.
8. Красинская М. С., Головина И. А. Учебник английского языка для вузов. М., 1957.
9. Лит. газ., 1977, 2 марта.
10. Полонский В. М. К исследованию процесса оценки знаний. К проблеме управления обучением и воспитанием. М., 1970.
11. Постоев В. М. Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики факультета.—ИЯВШ, 1974, № 9.
12. Решетов А. Г. Анализ результатов тестирования в ряде неязыковых вузов.—В кн.: Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1973, вып. 79, с. 475.
13. Суворов С. П., Шевалдышев А. Н. Учебник английского языка для студентов неязыковых вузов, изучавших язык в средних учебных заведениях. М., 1960.
14. Трухачев А. И., Тюменцев А. И. Опыт количественного анализа рецептивного словарного запаса учащихся.—ИЯВШ, 1969, № 5.
15. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков. М., 1963, с. 90.

Л. М. СУТЯГИНА  
Свердловск

**Частотный словарь  
английского подъязыка математики  
(отбор лексики  
для обучения студентов-математиков)**

При обучении иностранному языку студентов естественных факультетов университета возникает конфликт между малым количеством часов, отводимым на этот предмет, и обилием знаний, которые нужно усвоить. Только построение курса обучения на основе преемственности с изученным в средней школе и оптимизации процесса обучения может, на наш взгляд, помочь разрешить его.

Огромное значение при таком подходе приобретает количественный и качественный отбор лингвистического материала, используемого в учебных целях. Как указывается в статье коллектива авторов «Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков» (1), при отборе такого материала следует пользоваться лишь теми критериями, с которыми связаны пусть грубые, но реалистические оценки. Руководствуясь статистическими критериями, можно построить учебный базовый язык (УБЯ), овладение которым даст возможность учащимся более или менее свободно использовать его в заданных ситуациях. По данным, приведенным в вышеуказанной статье, статистическая оптимизация уже к концу первого года обучения может обеспечить около 70% покрываемости незнакомого текста активно усвоенными лексическими единицами, что, как известно, позволяет удовлетворительно понять смысл текста.

При отборе материала для УБЯ при статистической оптимизации обучения первостепенную роль играют частотные словари (ЧС), построенные на выборках, отражающих ту часть одностороннего или двустороннего общения, в которой будет работать будущий специалист.

На основе подобного словаря, составленного нами для английского подъязыка математики, планируется создать словарь-минимум для обучения студентов первого курса механико-математического факультета университета. В него, оче-

видно, войдет высокочастотная зона ЧС за исключением интернациональной лексики типа lemma, theorem, function и нефабульных слов словарей школьных учебников до 6-го класса включительно (например, the, we, have).

Ниже предлагается ЧС английского подъязыка математики, полученный в результате статистического обследования 200 текстов, взятых из периодических за последние 5 лет и непериодических источников, изданных в Великобритании и США, общей длиной 200 тыс. словоупотреблений (2). Словарь составлен вручную по методике, принятой в группе «Статистика речи» (2).

Поскольку в будущем предполагается использовать данный словарь для отбора лексического материала при статистической оптимизации обучения студентов-математиков, в основу распределения текстов выборки по разделам математики легко соотношение часов, отводимых учебной программой на каждый из них как учебный предмет (спецкурсы не учитывались) \*.

Общее число словоформ, обнаруженных в выборке, 7243. Из них здесь приводится 1121 с частотой не менее 20, что соответствует доверительному уровню 0.99 и относительной ошибке 0.44(3). Распределение ранг-частоты для словоформ с  $F \leq 20$  дается таблицей.

При расписывании текстов учитывались лексико-грамматические омографы. Части речи указывались лишь при возможности смешения. Если имеется более одного варианта написания, менее частотный указывается в скобках. Аббревиатуры с  $F \geq 20$  принимались за отдельные словоупотребления. Суммарная частота остальных дана под символом X. Суммарная частота имен собственных дана в строке Y.

Поскольку словарь предназначен для обучения английскому языку студентов-математиков, цифры, формулы и символы не учитывались.

---

\* Большую помощь в подборке литературы по соответствующим разделам выборки оказали сотрудники кафедры вычислительной математики УрГУ.

## ЧАСТОТНЫЙ СПИСОК

### Условные обозначения

<i>i</i>		
1	the	15 866
2	of	10 588
3	and	6351
4	a	5975
5	is <i>V aux</i>	5645
6	in	5116
7	for <i>prep</i>	3414
8	X	3002
9	that <i>conj</i>	2871
10	we	2456
11	to <i>prep</i>	2286
12	be <i>aux</i>	2243
13	by	2126
14	to <i>part</i>	1833
15	on	1755
16	are <i>V aux</i>	1683
17	if	1676
18	with <i>prep</i>	1638
19	this	1597
20	an	1387

i	Слово	F
21	as	1324
22	which	1277
23	then	1203
24	is <i>V</i>	1027
25	let	852
26	where	801
27	all	779
28	theorem	749
29	such	768
30	from	740
31	it <i>pron pers</i>	689
32	function	679
33	or	678
34	will <i>V aux</i>	673
35	can	642
36	space	610
37	set <i>n</i>	579
38	not	572
39	solution	558
40	there	551
41	Y	550
42—44	at, problem, given	546
45	it <i>pron impers</i>	532
46	functions <i>n</i>	521
47	each	493
48	any	460
49	some	452
50	point <i>n</i>	447
51	two	446
52	obtain <i>V</i>	442
53	case	435
54	equations	424
55	may	419
56	defined <i>P</i>	415
57	form <i>n</i>	414
58	equation	411
59	has <i>V</i>	401
60	proof	399
61	have <i>V</i>	398
62	one <i>num</i>	380
63	only <i>adv</i>	364
64	since <i>conj</i>	360
65—66	also <i>adv</i> , positive	359

i	Слово	F
67	finite	353
68	so <i>adv</i>	351
69—70	thus, when	348
71	continuous	341
72	results <i>n</i>	332
73	section	327
74	solutions	317
75	bounded <i>P</i>	315
76	these <i>pron dem</i>	310
77	our	301
78	but	300
79	shall	298
80	order <i>n</i>	297
81	follows	296
82	conditions	291
83	value	288
84	differential <i>adj</i>	281
85—87	lemma, linear, number	276
88	result	273
89	method	269
90	points	266
91	boundary	259
92	general	257
93	used	255
94	has <i>V aux</i>	252
95	problems	249
96—98	are <i>V</i> , called <i>P</i> , operator	248
99	now <i>adv</i>	247
100	first	246
101	been	245
102	theory	242
103—104	real, sets	240
105—106	paper, system	238
107—109	condition, more, into	234
110	every	232
111	have <i>V aux</i>	230
112	values	228
113—114	exists, same	227
115	between	224
116	example	223
117	definition	221
118	compact <i>adj</i>	215
119	line	211

i	Слово	F
120	other	207
121	type	205
122	one <i>pron</i>	204
123	here	200
124	sequence	198
125	zero	196
126	hence	195
127	than	195
128	define <i>V</i>	192
129	analytic	190
130—131	define <i>V</i> , no	189
132	following <i>adj</i>	188
133	time <i>n</i>	186
134	obtained <i>P</i>	182
135—136	group, see <i>V</i>	181
137	closed <i>P/adj</i>	179
138—140	shown, was <i>V aux</i> , under <i>n</i>	177
141	class <i>n</i>	176
142	terms	175
143	series	171
144—145	methods, over	170
146—147	second <i>num</i> , variables	168
148	their	166
149	convergence	164
150	properties	163
151	algorithm	162
152—156	axis, complex <i>adj</i> , integral <i>n</i> , particular, subset	160
157	product	159
158—159	must, respect <i>n</i>	156
160—161	however, that <i>pron</i>	155
162—163	constant <i>n</i> . they	154
164	i. e.	153
165	vector	152
166	used <i>P</i>	151
167	open <i>adj</i>	150
168	corresponding	149
169	existence	146
170	introduction	145
171	simple	144
172—175	certain, coefficients, known, satisfies	143
176	suppose	141
177	algebra	139

i	Слово	F
178	operations	137
179	denote	135
180	obtain <i>inf</i>	133
181—182	consider <i>V</i> , well <i>adv</i>	132
183	large	131
184—186	elements, structure, uniformly	130
187	variable <i>adj</i>	129
188—189	element, spaces <i>n</i>	128
190—191	theorems, term <i>n</i>	125
192—196	different, fact, fixed <i>P</i> , representation, show <i>inf</i>	124
197	necessary	123
198	part	122
199—200	groups <i>n</i> , regular	120
201—202	assume <i>V</i> , respectively	119
203—205	program(me), use <i>n</i> , whose	118
206—203	both <i>pron</i> , plane, systems	117
209—210	data, limit	116
211	these <i>pron</i>	115
212—213	non-linear, transform <i>n</i>	114
214—215	be <i>inf</i> , three	113
216	therefore	112
217—218	asymptotic, identify	110
219—220	independent, property	109
221—224	constants, domain, matrix, polynomials	103
225—227	dimensional, map <i>n</i> , norm	107
228—230	axis, first <i>adv</i> , small	106
231—232	cither (... or), through	105
233—235	docs <i>V aux</i> , holds, possible	104
236—237	length, satisfying <i>P</i>	102
238—239	denote <i>inf</i> , sense	101
240—241	lim, special	100
242—245	about, generalized <i>P</i> , numbers, initial	99
246—248	equivalent <i>adj</i> , partial, similar	98
249—251	procedure, those <i>pron dem</i> , polynomial (polinomial) <i>n</i>	97
252—255	arbitrary, implies, see <i>inf</i> , specific	96
256—257	inequality, as <i>conj</i>	95
258—264	above <i>adj</i> , denotes, following <i>P</i> , gives, several, shows <i>V</i> , surface	94
265—268	modules, true, use <i>V</i> , value <i>P</i>	93
269—275	integer, new, process <i>n</i> , required <i>P</i> , ring, sin., work <i>n</i>	92

i	Слово	F
276—280	associated <i>P</i> , constant <i>adj</i> , determined <i>P</i> , distribution, measure <i>n</i>	91
281	analysis.	90
282—286	behavior, field, interval, notation, without	89
287—288	curve, proved <i>P</i>	88
289—291	denoted <i>P</i> , us, were <i>V aux</i>	87
292—293	convex, unique	86
294—296	family, local, prove <i>inf</i>	85
297—299	cos, many, normal <i>adj</i>	84
300—301	said <i>P</i> , topological	84
302—306	basis, cases, classes <i>n</i> , distance, way	83
307—309	equal <i>adj</i> , non(-)negative, string	82
310—314	category, made <i>P</i> , manifold, module, stability	81
315—318	completely, derivatives, Eq., uniform	80
319—324	applied <i>P/adj</i> , parameter, Ref, right <i>adj</i> , that <i>pron dem</i> , would	79
325—331	addition, assumption, complete <i>adj</i> , indefinite, invariant <i>adj</i> , relation, symmetric	78
332—336	again, hand <i>n</i> , integral <i>adj</i> , show <i>V</i> , written	77
337—341	application, exist, generated <i>P</i> , integrals, region	76
342—346	basic, free <i>adj</i> , satisfy <i>V</i> , sup., usual	75
347—356	becomes, common, contains, consider <i>inf</i> , co(-)ordinates <i>n</i> , natural, ordinary, proposition, state <i>n</i> , that <i>pron rel</i>	74
357—359	differentiable, dimension, while	73
360—362	algebras, finally, sufficient	72
363—367	easily, extended <i>P</i> , important, least, most	71
368—369	optimal, statement	70
370—376	algorithms, approximation, circle, definitions, error, examples, present <i>adj</i>	69
377—382	another, give <i>V</i> , topology, approach <i>n</i> , degree, find <i>inf</i>	68
383—384	pair, study <i>n</i>	67
385—392	assumed <i>P</i> , below <i>adv</i> , connected <i>P</i> , converges <i>V</i> , obtain <i>inf</i> , related <i>P</i> , relations, semi(-)group	66
393—394	expansion, lines	65
395—401	equivalence, established <i>P</i> , even <i>adv</i> , main, moreover, negative, unit <i>n</i>	64

i	Слово	F
402—407	always, clear <i>adv</i> , index, next <i>adj</i> , standard <i>adj</i> , vectors	63
408—413	direction, itself, left <i>adj</i> , mapping <i>n</i> , maps <i>n</i> , range <i>n</i>	62
414—421	based <i>P</i> , origin, random <i>n</i> , side, transformation, very, should <i>V mod</i> , studied <i>P</i>	61
422—431	ALGOL, along, chapter, discussed <i>P</i> , easy, energy, functor, he, his, size	60
432—436	clearly, developed <i>P</i> , difference, elliptic, provided <i>conj</i>	59
437—441	argument, center (centre), containing <i>P</i> , much, upper	58
442—449	classical, construction, extension, Fig., isomorphism, note <i>V</i> , numerical, step <i>n</i>	57
450—454	almost, elementary, rings, them, uniqueness	56
455—460	e. g., flown, less <i>adv</i> , machine, seen, techniques	55
461—468	collection, derived <i>P</i> , have <i>inf</i> , homotopy, integers, onto, represented <i>P</i> , useful	54
469—477	discussion, further <i>adv</i> , interest, parabolic, probability, structures, throughout, together, valid	53
478—488	curvature, described <i>P</i> , do <i>V aux</i> , estimates <i>n</i> , fundamental, language, maximum, neighborhood, purpose, singular, taken	52
489—501	assume <i>inf</i> , composition, control <i>n</i> , estimator, having <i>P</i> , information, maximal, operations, presented <i>P</i> , remark <i>n</i> , satisfied <i>P</i> , take <i>V</i> , use <i>inf</i>	51
502—509	being <i>P</i> , define <i>inf</i> , later, non-zero, optimization, process, programming <i>n</i> , sum <i>n</i>	50
510—517	whenever, matrices, output, (with) respect(to), simply, technique, various, write <i>V</i>	49
518—528	after, according (to), appropriate, approximate <i>adj</i> , assumptions, central, last <i>adj</i> , principal, stated <i>P</i> , subgroup, those <i>pron rel</i>	48
529—539	abstract <i>adj</i> , application, concerning <i>P</i> , direct <i>adj</i> , intersection, inversion, max, notion, orthogonal, question <i>n</i> , symbols	47

i	Слово	F
540—552	angle, cannot, closure, consists, full, graph $n$ , integration, lower, need $V$ , perturbation, say $V$ , sign $n$ , single	46
553—565	although, because <i>conj</i> , bound $n$ , expression, estimate $n$ , ideal $n$ , just <i>adv</i> , metric $n$ , needed $P$ , out <i>prep</i> , relative <i>adj</i> , sufficiently, tout	45
566—574	absolutely, connection, furthermore, input, locally, minimal, objects $n$ , transformations, yields $V$	44
575—591	admissible, base, belongs, commutative, continuity, eigenvalue, exact, exactly, introduced $P$ , inverse <i>adj</i> , measurable, node, referred $P$ , sequences, subsequence, torsion, what	43
592—608	abstract $n$ , approximations, both (... and), characteristic <i>adj</i> , component, continuously, done, eigenvalues, hypothesis, metric <i>adj</i> , model $n$ , obvious, original, parts $n$ , proofs, total <i>adj</i> , using <i>ger</i>	42
609—624	axes, computer, dynamic, Euclidean, exponential <i>adj</i> , expressed $P$ , four, image, integrable, involving $P$ , often, radius, recent, subsets, suitable, trajectory	41
625—633	course, essentially, inner, manifolds, stable, strings, up, upon, within	40
634—647	algebraic, arc, cf., concerned $P$ , definite, directly, distributions, further <i>adj</i> , means $n$ , namely, replaced $P$ , sections, similarly, whether	39
648—660	additional, before <i>prep</i> , complement $n$ , conic $n$ , dense, explicit, for <i>conj</i> , holomorphic, how, member, usually, words, write <i>inf</i>	38
661—679	appears, accuracy, asymptotically, available, correspondence, find $V$ , chosen, harmonic <i>adj</i> , hypotheses, make $V$ , necessarily, note $n$ , object $n$ , operation, period, products, prove $n$ , restriction, smooth	37
680—695	actually, change $n$ , concept, constructed $P$ , defines $V$ , derivatives, empty, mappings, morphism, otherwise <i>adv</i> , polar, potential, rather <i>adv</i> , requires, segment, union	36

i	Слово	F
696—714	arguments, bounds <i>n</i> , bundle, consequently, coordinate <i>n</i> , construct <i>inf</i> , essential, except <i>prep</i> , formal, lies, means <i>V</i> , minimum, plant <i>n</i> , position, represents, situation, statements, symbol, third	35
715—728	computation, contained <i>P</i> , convenient, conversely, density, extensions, following <i>n</i> , formulars, inverse <i>n</i> , locus, make <i>inf</i> , parallel <i>adj</i> , storage, tape <i>n</i>	34
729—746	analogous, consequence, could, depending <i>P</i> , determine <i>inf</i> , feasible, fraction, instead(of), makes <i>V</i> , rate, reader, row, solved <i>P</i> , solving <i>ger</i> , strictly, subject <i>adj</i> , unbounded <i>P</i> , unless	33
747—766	closely, contraction, diameter, file <i>n</i> , final, fourth, give <i>inf</i> , imply, lemmas, material <i>n</i> , previous, procedures, strategy, strongly, study <i>V</i> , table, takes, that (is), translation, whereas	32
767—788	block <i>n</i> , body, call <i>V</i> , categories, choice, contact <i>n</i> , cost <i>n</i> , cycle, desired <i>P</i> , geometry, latter <i>n</i> , leads, mentioned <i>P</i> , morphisms, note <i>inf</i> , only, others, rotations, self(-)adjoint <i>n</i> , specified <i>P</i> , states <i>n</i> , transforms <i>n</i>	31
789—801	applying <i>ger</i> , attention, distinct, fields, Hamiltonian <i>n</i> , invariant <i>n</i> , integration, languages, minimax, once, take <i>inf</i> , though, view <i>n</i>	30
802—827	apply <i>V</i> , canonical, choose, comparison, cosymplectic, figure, depend, depends, equilibrium, evaluation, generality, greater, homomorphisms, homogeneous, increasing <i>P</i> , parameters, physical, rational, reference, set <i>V</i> , still, surface, terminology, vanish, variation, variational	29
828—853	arcs, character, convergent <i>n</i> , critical, directed <i>P</i> , etc., finitely, formulation, geometric, indeed, indicated <i>P</i> , instance, knapsack, limiting <i>P</i> , out <i>adv</i> , projection, quadratic, recently, relationship, remainder, representations, restricted <i>P</i> , resulting <i>P</i> , triangle, whole, zeroes	28

i	Слово	F
854—871	area, coefficient, current <i>adj</i> , duality, ellipse, estimators, form <i>V</i> , gauge, generalization, get <i>V</i> , held <i>V</i> , Hom., mean <i>V</i> , next <i>adv</i> , sphere, tensor, until, variety	27
872—889	able, authors, cylinder, decimal, false, gradient, infinitesimal, largest, motion, multiplication, normalized <i>P</i> , propositions, provides, quotient, remains <i>V</i> , strip <i>n</i> , study <i>inf</i> , subspace	26
890—918	calculation, concepts, consisting <i>P</i> , constraint <i>n</i> , constraints, coordinate <i>adj</i> , diagonal <i>adj</i> , differentiation, everywhere, expansions, facts, functional <i>n</i> , functionals, global, included <i>P</i> , invariance, like <i>adv</i> , monotonic, nature, ordered <i>P</i> , projective <i>adj</i> , quantity, reduces, rule <i>n</i> , solve <i>inf</i> , steps <i>n</i> , support, unified <i>P</i> , unknown <i>P</i>	25
919—951	being <i>P aux</i> , adiabatic, assuming <i>P</i> , being <i>ger</i> , conclusion, consideration, contain <i>V</i> , describe <i>V</i> , directions, explicitly, filter, functional <i>adj</i> , half, hyperbola, induced <i>P</i> , literature, logic, long, path(e)s, perpendicular <i>adj</i> , reduced <i>P</i> , restrictions, satisfy <i>inf</i> , smallest, spectrum, symmetry, symplectic, tangent <i>n</i> , test <i>n</i> , transitive, triple, weakly, wish <i>V</i>	24
952—986	among, curves <i>n</i> , decomposition, discrete, details, difficulty, dual <i>n</i> , employed <i>P</i> , end <i>n</i> , establish <i>inf</i> , finding <i>ger</i> , follow, functors, harmonics, homomorphisms, immediately, interested <i>P</i> , law, level, loss, obviously, occur, possibly, previously, proper, role, rotation, salesman, seems, suppose <i>inf</i> , tangent <i>adj</i> , too, unstable, velocity, word <i>n</i>	23
987—1028	action, author, binary, complements <i>n</i> , completion, convege, determines, dimensions, due(to), enough, growth, (co)homology, I., identification, include <i>V</i> , including <i>P</i> , infinitely, infinity, intervals, involved <i>P</i> , isotropic, lie <i>V</i> , log, manner, mathematical, mean <i>adj</i> , nearly, potentials, practical, precise, purposes, refer <i>V</i> ,	22

i	Слово	F
1029—1077	relatively, require, search <i>n</i> , sides, starting <i>P</i> , tends, times <i>n</i> , uniquely, version, via absolute, alternative <i>adj</i> , appear <i>V</i> , associative, blocks <i>n</i> , born, columns, complexity, corresponds, deformation, dependence, describe <i>inf</i> , diagram, differences, entire, event, far <i>adv</i> , frequently, generally, heat <i>n</i> , implicit, indices, interesting <i>adj</i> , knowledge, logarithm, maps <i>V</i> , might, null, obtaining <i>ger</i> , orbits <i>n</i> , positively, precisely, preliminaries, pseudogroup, quantities, questions <i>n</i> , rank <i>n</i> , ratio, read <i>P</i> , regarded <i>P</i> , sample, setting <i>ger</i> , significant, spectral, static, stationary, stiff, successive, suppose <i>inf</i>	21
1078—1121	added <i>P</i> , already, apply <i>inf</i> , a priori, being, inf., belong <i>V</i> , branch <i>n</i> , circular, computational, conclude <i>V</i> , conditional, convention, countable, difficult, else, extend <i>V</i> , homological, ideas, inequalities, interior, kind <i>n</i> , optimum, orbit <i>n</i> , papers, perturbations, phase, plate, possess <i>V</i> , rates, reason <i>n</i> , recall <i>V</i> , remarks <i>n</i> , requirement, right <i>adv</i> , round <i>adj</i> , say <i>inf</i> , scalar <i>adj</i> , source, straight, taking <i>P</i> , types <i>n</i> , unital, unitary	20

#### Распределение ранг-частоты для словоформ с $F \leq 20$

i	F	i	F
1122—1193	19	1403—1481	14
1194—1237	18	1482—1550	13
1238—1293	17	1551—1657	12
1294—1330	16	1658—1755	11
1331—1402	15	1756—1866	10

i	F	i	F
1867—1995	9	2855—3302	4
1996—2170	8	3303—3849	3
2171—2338	7	3850—4798	2
2339—2560	6	4799—7243	1
2561—2854	5		

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П. М., Герман-Прозорова Л. П., Пиогровский Р. Г., Щепетова О. П. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков.—В сб.: Статистика речи и автоанализ текста. Л., 1974, с. 219.
2. Алексеев П. М. Частотные словари и приемы их составления.—В сб.: Статистика речи. Л., 1968, с. 62.
3. Алексеев П. М. Статистическая лексикография. Л., 1975, с. 49.

Т. С. СЕРОВА, С. А. ЗЕЛЕНИНА  
Пермь

## О некоторых трудностях в самостоятельной работе студентов при изучении иностранных языков

Правильная организация студентами самостоятельной работы является важным вопросом не только методики обучения иностранному языку в техническом вузе, но и методики его изучения.

Очень важно знать в этом отношении, как осуществляют студенты свою самостоятельную работу по иностранному языку, какие трудности они при этом испытывают.

В 1971/72 учеб. г. в Пермском политехническом институте был проведен анкетный опрос студентов, которым были охвачены 1100 обучающихся I—II курсов дневного отделения.

Целью анкетного опроса было определить:

а) какие виды домашних заданий являются для студентов наиболее трудными и требуют много времени;

б) почему те или иные виды заданий для самостоятельной работы являются трудными;

в) что мешает студентам своевременно и правильно выполнять трудные самостоятельные задания;

г) что может облегчить выполнение самостоятельных заданий, повысить эффективность самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

Анализ ответов на первый вопрос показал интересную закономерность: самым трудным видом самостоятельной работы, требующим большого количества времени, был назван студентами перевод. На это указали 70% опрошенных.

На втором месте по трудности стоят задания типа *рассказать, пересказать, сообщить устно*, что отметили 49% опрошенных.

Далее идут грамматические и лексические упражнения (22%). На четвертое место по трудности поставлен диалог (18%), на пятое — ответы на вопросы (10%), чтение и понимание как вид задания занимает последнее место (6%).

В ответах на второй вопрос, почему те или иные конкретные задания для самостоятельной работы являются трудными, сту-

денты назвали несколько причин. Одной из основных причин они считают незнание лексики (58%).

Сопоставление таких фактов, что самым трудным заданием явился перевод, а причиной особых затруднений в его выполнении явилось незнание лексики, заставило нас глубже вникнуть в характер самостоятельной работы студентов, провести с ними собеседование и проверочные эксперименты.

Выяснилось, что из-за нечеткости формулировок любое задание по чтению студенты выполняют как обязательный перевод. И всякий раз эта работа превращается в отыскивание всех слов в словаре. Замедление скорости самостоятельной работы в таких случаях вызывается непроизвольной установкой на анализ языкового материала.

С целью узнать, насколько отрицательно влияет на скорость и посильность выполнения самостоятельного задания по чтению отсутствие четких и полных формулировок, нами была проведена специальная проверка, в которой участвовали студенты II курса. Им было предложено выполнить под контролем преподавателя домашнее задание, которое формулировалось следующим образом: «Прочтите текст объемом в 2,5 тысячи знаков, используя словарь» (5). Не указывались ни время, отводимое на задание, ни цель его, ни последовательность операций (7).

Половина студентов работала более 2,5 часов, три студента — 2 часа и три студента — в пределах 60—70 минут. Задание оценено всеми как трудное. После окончания работы с каждым студентом была проведена индивидуальная беседа, в которой ставилась задача выяснить, почему задание оказалось трудным, несмотря на то, что текст по своей теме и языковому материалу был составлен с опорой на пройденное.

Прежде всего выяснилось, что студенты не понимали задач и целей, а отсюда и характера самостоятельной работы. Они делали подробный пословный перевод, поэтому работа шла на уровне анализа каждого предложения текста, что еще раз подтвердило данные анкетного опроса.

Методисты отмечают (6), что добавление к заданию по чтению задания перевести существенно меняет весь характер работы. Вместо того чтобы углубиться в чтение, студенты осуществляют операции по замене иноязычного текста русским.

И, наконец, большинство студентов выписывали слова безотносительно к содержанию текста, не думая о теме, искали их значение в словаре, а затем только обращались к тексту. Причина выписывать все слова, направлять свое внимание на все незнакомые, непонятные или отличающиеся особенности формы слова иностранного языка, на что неоднократно указывает З. И. Клычникова (3), уменьшила скорость выполнения задания в 3—4 раза и сделала его трудным. Выделение этих слов создавало психологический барьер у студентов при чтении, уводило их от задачи проникновения в основную информацию текста.

Можно было предположить, что большое количество времени положительно скажется на качестве выполненной работы. Но такого не обнаружилось. Каждому студенту было предложено составить вопросы по основному содержанию текста. Оказалось, что вопросы были составлены к более понятным предложениям, без логической связи и последовательности.

Выяснилась основная причина неудовлетворительного выполнения заданий, а именно **неумение правильно работать**, на что указали 76% опрошенных из 1100 человек.

Итак, чтение и понимание текста вызывает затруднения, впервых, из-за недостаточного знания лексики; неумения правильно работать, во-вторых; отсутствия четкой и полной инструкции, в-третьих.

Студенты выполняют любое задание по чтению прежде всего как подробный, пословный перевод.

Второй вид заданий (пересказ текста, сообщение по тексту) также отмечен как очень трудный и отнимающий много времени. Как выяснилось из бесед со студентами, эти задания они часто связывают с подробным переводом текста.

Необходимо отметить, что такие устные формы работы, как краткая передача содержания, пересказ, ставят целью проверить понимание прочитанного. В них, однако, из-за отсутствия четкой и полной формулировки задания кроется только запоминание языковой формы высказывания.

Мы согласны с теми (1, 2, 8), кто предостерегает от постоянного употребления устной речи для проверки понимания прочитанного без соответствующей к этому подготовки, высокоразвитых умений употреблять языковой материал в устной речи. Вот почему студенты называют основными трудностями в выполнении подобных заданий незнание лексики, грамматики (33% опрошенных) и низкий уровень подготовки по языку (25%).

Когда речь пошла об общих причинах неправильного выполнения самостоятельной домашней работы, то на первый план были выдвинуты такие трудности, как неумение правильно и систематически работать (76%). Незнание лексики и грамматики отходит на второй план, становится следствием первого (36%). Именно потому, что студенты неправильно и несистематически выполняют самостоятельные задания, они не знают лексического и грамматического минимума.

Студенты понимают, что неактивность на занятиях ведет к увеличению объема домашней работы. В ответе о трудностях выполнения конкретных заданий «неактивность» стоит по значимости на пятом месте (13%), в ответе вообще о трудностях в самостоятельной домашней работе она занимает уже третье место (22%). В ответе на вопрос, что может облегчить выполнение самостоятельных заданий, «активность на занятиях, выполнение большей части работы в аудитории» студенты назвали одним из

основных условий (33 %), сразу после умения правильно и систематически работать (52 %).

Студенты понимают, насколько важна для совершенствования самостоятельной работы их активная речевая практика на занятиях, выполнение всех заданий под контролем преподавателя. Рассмотрим выдвигаемые студентами условия, необходимые для успешного и своевременного выполнения самостоятельных заданий.

Первое условие — умение правильно и систематически выполнять каждое задание. В формулировке каждого задания должно быть дано «алгоритмическое предписание, однозначно детерминирующее действия обучающегося, управляющее его деятельностью» (4).

Алгоритмические предписания в задании очень важны в различного вида упражнениях для самостоятельной работы студентов в лаборатории и дома, пока не развито умение правильно работать. В противном случае ситуация неопределенности, в которой оказывается студент, не позволяет ему быстро и уверенно выбрать путь выполнения задания, вынуждает самого определять цель задания, последовательность его выполнения, т. е. создавать самоинструкцию, оказывающуюся часто неверной.

Помимо алгоритмических инструкций к каждому конкретному заданию, студентам нужно указывать каждый раз последовательность всех операций в домашнем задании: когда читать теоретический материал, как и когда учить слова, когда сделать лабораторную работу, а уже после этого выполнять конкретные задания. Очень важно в любом самостоятельном задании учитывать фактор времени: продолжительность, ритм и темп самостоятельной работы. Они должны задаваться преподавателем. Только в этом случае студент научится укладываться во времени, соблюдать темп, выполняя любое задание.

Второе условие — выполнение большей части работы каждым студентом в аудитории, активность студентов на занятии. Задача преподавателя — так организовать занятие, чтобы каждый студент работал активно все 90 минут, участвовал в выполнении всех упражнений в устной речи и в чтении. При этом очень важно, чтобы выполнение самостоятельной работы было подготовлено на занятии. Здесь возможны различные пути. Во-первых, необходимо выполнять аналогичные виды работ на занятии, во-вторых, надо убедить студентов, что языковой материал для домашней работы усвоен. Если имеются незнакомые слова, то нужно дать их значения, за исключением тех случаев, когда дается задание работать со словарем. В-третьих, на занятиях не следует жалеть времени на разъяснения правильных методов работы, последовательности выполнения самостоятельной домашней работы.

С целью поднятия активности студентов необходимо широко

использовать технические средства обучения, наглядность, чтобы наряду с контролем со стороны преподавателя за активной речевой деятельностью студентов имели место самоконтроль и взаимоконтроль. В анкетах студенты так сформулировали это условие: «Правильно выполнять самостоятельные задания помогает работа с техническими средствами обучения или с хорошо знающим язык товарищем, который может исправить неверный, подсказать правильный ответ», т. е. они подчеркнули важность постоянной обратной связи при изучении языка (15% опрошенных).

Следующим условием успешного выполнения самостоятельной работы по иностранному языку студенты называют необходимость иметь устойчивый словарный запас, знать минимум слов, а также получать списки незнакомых слов к каждому конкретному заданию от преподавателя (25% опрошенных).

Это ставит перед преподавателем серьезную задачу проводить постоянную работу по закреплению и усвоению лексики для чтения и устной речи. С этой целью следует широко применять лабораторные упражнения, лексические обучающие и тренировочные программы, вести постоянный контроль усвоения лексики, борясь против языковой неуверенности студентов и предотвращать их постоянное желание отыскивать каждое слово в словаре. Все это, в свою очередь, должно быть непосредственно связано с высокой активностью студентов во всех видах работы по иностранному языку.

Четвертое условие — наличие хорошего единого учебника и учебных материалов (17% опрошенных). Следует указать, что это условие является едва ли не самым главным, так как именно учебник должен определять систему самостоятельной работы студента, содержать конкретные задания с полными алгоритмическими предписаниями-инструкциями, т. е. учить правильно работать, иметь строго очерченный словарь-минимум, разделенный для усвоения на части, и многое другое, что обеспечивает эффективность самостоятельной работы в необходимом темпе и ритме.

И, наконец, последнее условие, которое выдвигают студенты, — наличие определенных личностных характеристик (10% опрошенных). К таковым они относят целеустремленность, усидчивость, организованность, волю, а также интерес, желание изучать иностранный язык. На наш взгляд, учет названных личностных характеристик обучающегося и прежде всего таких, как интерес и желание изучать иностранный язык, должен занимать ведущее место в процессе планирования и организации самостоятельной работы студента по иностранному языку.

Весь учебный процесс по иностранному языку должен быть построен таким образом, чтобы вызвать у студентов интерес к изучению языка, к тем материалам на языке, которые несут

важную и новую информацию, с тем чтобы постоянно поддерживать желание заниматься языком дома, самостоятельно, чтобы студент видел в этом необходимость. Только в этом случае мы можем положительно воздействовать на развитие таких качеств студента, как воля, целеустремленность, организованность, усидчивость.

В заключение краткого анализа ответов студентов о трудностях в самостоятельной работе по иностранным языкам мы бы хотели еще раз подчеркнуть следующее. Для организации учебного процесса по иностранному языку важно исследовать не только вопросы работы преподавателя, т. е. вопросы методики преподавания, но и вопросы организации работы студента, а именно вопросы методики изучения, овладения умениями и навыками по иностранным языкам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вяземская Л. О. Иностранный язык в высших технических учебных заведениях. Докт. дис. М., 1952.
2. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков.—ИЯШ, 1969, № 6.
3. Клычникова З. И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного текста.—ИЯВШ, 1968, № 4; Она же. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973, с. 179.
4. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966; Она же. Некоторые проблемы алгоритмизации и программирования в обучении иностранным языкам.—ИЯШ, 1968, № 1; Она же. Прием, метод, алгоритм.— Вопросы психологии, 1973, № 4.
5. Otto N. A. Der Erfinder des 4-Takt-Motors. Beilage der Zeitschr. DaF N2, 1972, S. 15—16.
6. Рогова Г. В., Мануэльян Т. И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы.—ИЯШ, 1973, № 5.
7. Серова Т. С. О формулировании самостоятельных заданий по чтению текстов, несущих новую информацию.—Материалы конф. молодых науч. работников «Вопросы методики использования текста в обучении иностранным языкам». Моск. пед. ин-т им. М. Тореза, 1975.
8. Hellmich H. Mehr Aufmerksamkeit dem selbständigen Lesen in der Fremdsprache.—Fremdsprachenunterricht, 1965, N. 10.

---

Г. И. КРИКУНОВА  
Воронеж

## К вопросу о разработке системы занятий по иностранному языку в начинающих группах (начальный этап)

В соответствии с указаниями действующей программы по иностранным языкам для групп, начинающих изучение языка в вузе, предусматривается дополнительно начальный этап, который является органической частью всего вузовского курса обучения иностранным языкам и в то же время его фундаментом. Поэтому данный этап требует всестороннего анализа и детальной разработки как в плане отбора минимума учебного материала и поиска наиболее благоприятной для его активного усвоения организации, так и в плане выбора методических приемов, позволяющих увеличивать активное время каждого студента в условиях коллективной работы и ведущих кратчайшим путем к овладению конкретным учебным материалом и действиями реализации.

Результаты выборочного анкетирования, предварительных бесед и многолетних наблюдений дали возможность получить четкое представление об индивидуально-психологических особенностях тех студентов, которые по тем или иным причинам вынуждены заниматься в группах начинающих. Это довольно пестрая аудитория и по возрасту, и по опыту изучения иностранного языка, и даже по степени желания изучать язык. Группам начинающих в силу их разного отношения к изучению иностранного языка характерна мотивационная неоднородность. У большинства студентов данных групп изучение иностранного языка вызывает состояние «эмоциональной напряженности» (7), что способствует созданию особых трудностей в работе с ними.

Задача преподавателя, работающего в начинающих группах,— создать такую обстановку благоприятного «психологического климата», дающего почву для «психологической готовности» к изучению иностранного языка, которая препятствовала бы созданию у обучающихся состояния «эмоциональной напряженности» и, напротив, стимулировала бы возникновение «операционной напряженности». Индивидуально-психологические особенности оказывают влияние на структуру курса обучения ино-

странныму языку и на специфику системы занятий на каждом его этапе, и прежде всего на начальном. Указанные в программе задачи могут успешно реализовываться только при создании максимально благоприятных для этого условий, которые возможны при разработке управляемой системы занятий с учетом конкретных условий обучения иностранному языку в том или ином вузе.

Разработка такой системы занятий требует некоторого изменения традиционных организационных форм на основе рационального использования ТСО и программирования отдельных видов учебного материала, подлежащего самостоятельному усвоению студентами в аудитории, лаборатории и дома. Объем самостоятельной работы на занятии увеличивается с помощью управления и регулирования процесса усвоения студентами учебного материала. Это приводит к более высокому уровню интенсивности каждого практического занятия — основной единицы учебного процесса.

Практическое занятие — сложная структурная единица, имеющая свою динамическую систему, которая развертывается в ограниченный отрезок времени и компоненты которой «обладают заранее определенными свойствами с фиксированными между собой отношениями» (10). Система практического занятия взаимообусловлена как системой занятий, так и сложной динамической структурой всего учебного процесса. Система занятий по иностранному языку отвечает прежде всего требованию речевой (практической) направленности. В свою очередь, это требование, выражющееся в цели практического занятия, является основным системообразующим свойством компонентов занятия, действующим на его структуру, содержание и средства обучения. Цель любого практического занятия находится в непосредственной зависимости от цели системы занятий, которая является составным элементом конечной цели обучения, ее отражением как в плане обучения чтению, так и устной речи. Следовательно, оба эти компонента составляют содержание цели практического занятия. Поэтому в основу системы занятий на начальном этапе положено параллельное развитие устной и письменной речи. Практическое занятие преследует взаимодействие компонентов процесса обучения: объяснение-показ, разъяснение, речевая практика, организация самостоятельной работы студентов и контроль (самоконтроль). При условии четкого определения и рациональной методической организации действий преподавателя и студента, приводящей к их активизации, наступает взаимодействие компонентов процесса обучения. Построение практического занятия, каждого его звена (этапа) определяется логикой работы над языковым материалом и логикой общения, которая устанавливается разными методическими приемами, в частности мотивированным переходом от одного звена (этапа) занятия к другому. Отработка стройности прак-

тического занятия требует последовательной реализации цели и задачи занятия, на котором языковой материал применяется в логически связанных ситуациях, объединенных единым смысловым стержнем и подчиненных логике общения.

Стройность каждого практического занятия и всей их системы вполне осуществима при наличии учебного пособия, содержащего хорошо разработанную систему упражнений, и специальных дополнительных учебных материалов (разнообразных небольших программ, обеспечивающих управление отдельными операциями, отдельными учебными действиями и отдельными видами деятельности), концентрически входящих в единую систему и занимающих в ней определенное место.

Учебные средства, создание которых является одним из этапов разработки системы занятий, могут быть подготовлены на основе правильно проведенного отбора учебного материала и его рациональной методической организации. Учитывая, что развитие речевых умений осуществляется на определенном языковом материале (лингвистическая основа занятия), при его отборе необходимо исходить из деятельностного характера обучения иностранному языку. При выделении единиц иноязычного учебного материала следует соотносить с ними действия реализации — действия оформления и оперирования (4), которые должны найти определенное место в структуре и содержании практического занятия.

При организации отобранного языкового материала крайне продуктивным является уровневый подход (2), так как каждой из единиц учебного материала соответствуют свои специфические действия реализации.

Осмысливая уровни лингвистической организации языка в учебных целях, правомерно принять за основные, исходные и вместе с тем конечные следующие единицы учебного материала: слово (звуки, морфемы), словосочетание, предложение (в его методической интерпретации), текст и тему. Отнесение темы к основным единицам учебного материала, т. е. к предмету деятельности, обусловлено ее значимостью для обучения иностранному языку (2). Отбор единиц учебного материала для курса обучения в начинающих группах следует проводить с учетом тех рекомендаций, которыми располагает в настоящее время методика обучения иностранному языку. Исходя из того, что начальный этап создает основную базу по языку без особого учета тематической специфики вуза, а отсюда вытекающей вообще лингвистической специфики, целесообразно при разработке системы занятий для данного этапа руководствоваться предложенными программой фонетическим, грамматическим и словообразовательным минимумами. Что касается отбора лексического минимума, вошедшего в учебное пособие для начального этапа, то он производился на основании существующих лексических минимумов наиболее употребительной лексики, характер-

ной для живой речи и ограниченной рамками учебных речевых ситуаций по темам, предусмотренным программой для данного этапа. В основном, это базовый словарь, прочное усвоение которого может стать успешной предпосылкой для экономного и эффективного овладения лексикой на последующих этапах.

Каждая единица отобранного для усвоения учебного материала имеет свои аспектные особенности при организации правильной выработки действий в ее употреблении. На начальном этапе основной акцент делается на звуковую сторону языка, на выработку правильных произносительных навыков. Правильное произношение, оказывающее большое влияние на владение языком в целом, должно быть поставлено сразу в начале изучения иностранного языка, так как надеяться на то, что произношение со временем улучшится, нереально. Правильное произношение предполагает правильную артикуляцию. Обучающимся иностранному языку в старшем возрасте наряду с языковой наглядностью, подражанием нужны и теоретические объяснения артикуляции каждого звука и интонации. Различные виды наглядности (таблицы, схемы, слуховые вспомогательные средства: магнитофонные записи, пластинки) и другие дополнительные средства в виде информационно-тренировочных, контрольно-тренировочных и контрольных программ (безмашинного типа и с использованием машины (КИСИ-Б) по овладению и контролю правил чтения призваны помочь студентам овладеть произношением, которое лишь приближается в начинающих группах к пределам нормы, и в дальнейшем поддерживать его на нужном уровне. В работе над произношением упражнения с изолированными звуками занимают минимальное время, и большая часть остальной работы по их усвоению ведется на материале связных языковых комплексов (1, 6, 11). При усвоении звуковой формы слов, словосочетаний, предложений, а также при обучении чтению вслух на данном этапе широко используется хоровое проговаривание, хоровое чтение как за преподавателем, так и за диктором в ЛФК. Эта форма работы позволяет увеличить активное время тренировки для каждого студента при одном «руководителе тренировкой».

В течение всего начального этапа следует периодически возвращаться к повторной отработке отдельных звуков, используя постепенно накапливающийся «произносительный» опыт и предъявляя все более высокие требования к произношению, добиваясь более глубокого осознания необходимости правильного произношения, доводя овладение правилами чтения до автоматизма. Овладение лексикой на начальном этапе имеет свои особенности, поэтому многие методические вопросы приобретают здесь особое значение, в частности вопрос о поурочном минимуме, от того или иного решения которых зависит как определение общего количества слов, подлежащих усвоению на данном этапе и за весь период обучения, так и наиболее прочное их усвоение.

С психологической точки зрения всякое слово обладает довольно сложной структурой, вследствие чего и запоминание слова оказывается довольно сложным процессом. Существенные трудности восприятия и запоминания слова вытекают как из особенностей формы слова, так и из его значения. Трудности могут также возникать из-за влияния интерференции, которая в начинаящих группах, особенно на начальном этапе, проявляется чаще, чем на последующих этапах. Поэтому каждое слово отобранныго лексического минимума нужно оценить с этих позиций, а при определении поурочного минимума нужно принимать во внимание не только количество слов, но и трудности их усвоения. Такой подход к организации словаря в обучении позволяет правильно выбрать и методический прием работы с тем или иным словом, обеспечить каждому слову нужную степень повторяемости и правильной методической совместимости новых слов в одном уроке, тексте и т. д.\*

При организации эффективной работы над лексическим материалом необходимо в максимальной степени опираться на *введение слова в контексте*, так как овладение словом в предложении значительно эффективнее, чем словом изолированным, и в тексте — эффективнее, чем в предложении. Однако из этого не следует, что нужно оставить работу над усвоением изолированного слова, тем более на начальном этапе, целесообразно вводить новые лексические единицы в системе, причем не формально-языковой, а функциональной (например, ввести одновременно различные языковые способы обозначения времени действия, организовав их в своеобразное «семантическое поле»: hier — aujourd’hui — demain; le matin (tôt) — le soir (tard) etc.). Системное представление лексики для запоминания позволяет широко использовать схемы в качестве наглядных материалов, что особенно важно в плане общих закономерностей усвоения языкового материала (8).

Сказанное выше о лексике справедливо — с определенными поправками — и для запоминания грамматических конструкций на данном и последующих этапах. Ограниченный объем языкового материала, предусмотренный для начального этапа, компенсируется увеличением количества комбинаций, в которых студенты имеют возможность употребить этот материал. Формой, объединяющей иноязычный учебный материал и конкретные действия с ним, выступают упражнения, воплощающие в себе способ взаимодействия обучающего и обучаемого. Упражнения упорядочивают не столько сам языковой материал, сколько предметные действия с этим материалом, и на их основе — умственные действия, т. е. деятельность студента по его усвоению. Поэтому эффективное и экономное развитие речевых умений

\* В этом плане заслуживает особого внимания проведение классификации трудностей на основе методической индексации (3).

ний и навыков может быть достигнуто разработкой системы упражнений. Согласно последним теоретическим исследованиям по вопросу системы упражнений, любое упражнение должно удовлетворять следующим основным методическим требованиям: 1) обязательно принадлежать к одному из двух возможных типов (доречевые упражнения и речевые упражнения), 2) находиться в системе отношений с другими упражнениями на базе операции акта речи. Однако для того чтобы практически составить упражнение, отвечающее этим требованиям, необходимо располагать рядом дополнительных характеристик (требования относительной простоты, однонаправленности, полноты, динамичности и др.) (5).

При разработке системы упражнений важно учесть их возможность допускать построение и применение алгоритмических предписаний.

К программируемым упражнениям, которые могут иметь место на начальном этапе обучения, относятся, в основном, упражнения доречевого типа (на узнавание, различение и понимание в устной речи и чтении при отсутствии особых трудностей проникновения в глубокий подтекст и т. д.).

Таким образом, при разработке системы упражнений следует учитывать их возможность решать разные методические задачи (в плане формирования навыков и умений), осуществляться на разном материале в различных условиях (под руководством преподавателя, самостоятельно), в разной форме (устно, письменно), различным способом (беспереводно, с помощью перевода и т. д.).

В учебное пособие для работы на начальном этапе включается лишь необходимый минимум упражнений, который обязательно дополняется рядом специальных упражнений, вошедших в лабораторные работы и программируемые материалы. В основном это:

**1. Упражнения, способствующие автоматизации произносительных навыков:**

- а) произнесение отдельных звуков, слогов, слов, предложений;
- б) ритмическое членение текста и постановка правильной интонации утвердительного и вопросительного предложения;
- в) анализ текста на фонетическом уровне (для закрепления и контроля знаний правил чтения) и т. д.

**2. Упражнения, способствующие овладению лексико-грамматическим материалом:**

- а) заполнение пропусков нужной грамматической формой (или нужным по смыслу словом, словосочетанием);
- б) перевод предложений, содержащих изучаемый лексико-грамматический материал;
- в) употребление в предложении нужного лексико-грамматического материала;

г) узнавание в предложении, микротексте изученного лексико-грамматического материала;

д) анализ словообразовательной структуры слова;

е) постановка вопросов, ответов и т. д.

### **3. Упражнения, способствующие автоматизации речевых моделей:**

а) замещение подстановочных компонентов;

б) вопросно-ответные (постановка речевых образцов в вопросительной форме, ответы на вопросы в отрицательной и утвердительной форме);

в) составление микроситуаций на бытовую тематику с изученными речевыми моделями;

г) способствующие восприятию речи на слух (постановка вопросов, ответов, пересказ, диалог) и т. д.

Предпосылкой системы занятий в начинающих группах является тематический концентризм, предусматривающий развитие умений и навыков на ограниченном объеме языкового материала в пределах тематических концентров (речевых тем и подтем) и способствующий лучшему усвоению материала за счет его большого «круговорота» или «оборачиваемости». Значение темы особенно велико в условиях начинающих групп. С одной стороны, она выступает в качестве одного из исходных критериев для отбора и организации лексического материала, с другой стороны, она является важным средством для упорядочивания и организации в содержательном плане развития устной и письменной речи, а также чтения и аудирования (2). Правильное дробление на подтемы позволяет шире осуществлять принцип новизны, так необходимый во взрослой аудитории, но трудно достигаемый на начальном этапе.

Другой важной предпосылкой системы занятий на рассматриваемом этапе является цикличность построения учебного процесса. Организация учебных действий по циклам способствует отработке материала и операций с ним в последовательности, отражающей процесс выработки речевых умений (9). Система занятий включает в себя сочетание занятий первичного, повторительного, тематического и завершающего циклов. Система занятий в неязыковом вузе имеет комплексный характер в связи с комплексным развитием речевых умений и навыков. Повышению эффективности занятий, созданию условий для индивидуализации самостоятельной работы студентов, сочетанию групповой работы с индивидуальной способствует комплексное использование ТСО и элементов программированного обучения. Программирование объяснения и значительной части тренировочных упражнений (создание информационно-тренировочных программ) с привлечением технических средств и без их использования облегчает прием и усвоение учебной информации в процессе самостоятельной работы и позволяет повысить удельный вес речевой практики в аудитории и увеличить время речевой

практики каждого студента за счет того, что знакомство с новым материалом и подготовительная тренировка будут осуществляться студентами самостоятельно в лаборатории и дома.

Таким образом, разработка научно обоснованной системы занятий должна включать решение ряда вопросов, определяющих ее конкретные параметры, т. е. вопросы структуры, содержания и оснащенности каждого практического занятия, системы упражнений, отбора и методической организации учебного иноязычного материала, разработки системы средств управления и т. д. Оснащенность учебного процесса системой средств для управления самостоятельной работой студентов вызывает необходимость перехода к новым методам планирования, в частности к сетевому плану, который покрывает всю систему занятий и является особенно рациональным для организации учебного процесса в начинающих группах.

Таким образом, система занятий, разработанная с учетом рассмотренных основных положений о каждом составляющем ее компоненте, позволит установить оптимальный режим и темп работы над языком, что послужит в дальнейшем более успешному достижению поставленных целей обучения иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
2. Бим И. Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам — важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности.— ИЯШ, 1975, № 6.
3. Гнаткевич Ю. В. Некоторые вопросы отбора и организации словаря в неязыковых вузах.— В сб.: Анализ содержания курса иностранного языка. Томск, 1973, вып. 11.
4. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Технологические особенности начального овладения иностранным языком.— В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.
5. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
6. Кувшинова Е. С. Теоретические основы учебника по французскому языку. Канд. дис. М., 1965.
7. Леонтьев А. А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком.— ИЯШ, 1975, № 6.
8. Леонтьев А. А. Память в усвоении иностранного языка.— Там же, № 13.
9. Савенко Е. Н. Система занятий как основа для повышения эффективности обучения на первом этапе в неязыковом вузе.— В сб.: Анализ содержания курса иностранного языка. Томск, 1973, вып. 11.
10. Уемов А. И. Система и системные параметры.— В сб.: Проблемы формального анализа систем. М., 1968.
11. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. М., 1957.

И. И. ТРИЛИНСКИЙ, Г. И. СЛАБА  
Тернополь

## Согласованность программ и учебников — важный фактор осуществления преемственности между школой и вузом

В решениях XXV съезда КПСС намечены величественные планы и перспективы дальнейшего развития всех отраслей народного хозяйства, науки и культуры нашей страны. Важные задачи поставлены также перед высшей и средней школой, которые призваны готовить кадры будущих специалистов (1).

При осуществлении всеобщего среднего образования и дальнейшего увеличения приема в вузы важным является обеспечение преемственности как в содержании, так и в формах и методах обучения в средней и высшей школе.

Иностранные языки относятся к тем немногим дисциплинам, которые последовательно изучаются на протяжении 10—11 лет. Кроме того, они введены в учебные планы всех общеобразовательных средних школ, техникумов и вузов. Поэтому преемственность и согласованность по всем аспектам играют здесь очень важную роль для обеспечения высокого уровня знаний учащихся и студентов.

Как подтверждают наши исследования данного вопроса, эта проблема решена в настоящее время далеко еще не полностью, хотя в школьном курсе обучения иностранному языку принцип преемственности практически уже осуществлен. Он соблюдается в распределении учебного материала по классам, в структуре учебников, в организации учебного процесса. Однако между школой и вузом такая преемственность еще не достигнута. Между тем программа для неязыковых специальностей рассматривает первый из трех этапов обучения иностранному языку в вузе как переходную ступень. Он ставит перед собой цель сформировать у студентов основные навыки чтения и устной речи именно на базе школьной подготовки, т. е. вузовский курс строится не как самостоятельный, а является фактически продолжением изученного учащимися в школе.

Несомненно, что для обеспечения такой преемственности очень важным является, в первую очередь, единство и взаимосогласованность всех программ и учебников. В этом направле-

нии пока сделано и сейчас делается, на наш взгляд, еще недостаточно. Анализ и сопоставление программ школы и вуза подтверждают, что между ними, как в отношении требований к знаниям и практическим навыкам, так и содержания учебного материала существует заметное расхождение (2).

Так, например, программа для неязыковых специальностей высших учебных заведений предусматривает к концу первого этапа обучения иностранному языку довести лексический минимум студента до 800 слов и словосочетаний. В то же время норма словарного запаса в 800 слов устанавливается и программой восьмилетней школы. Выпускник 10-го класса должен владеть общим лексическим запасом в 1200 слов и фразеологических выражений. Согласно требованиям программы, он должен понимать речь продолжительностью звучания в 4 мин. В то же время программа для неязыковых специальностей определяет нормативы контроля навыков и умений аудирования студента первого этапа обучения продолжительностью звучания 1,0—1,5 мин. Аналогичные расхождения можно наблюдать в требованиях к чтению, письму и др. Недостаточно четко определен в программе для высших учебных заведений перечень грамматических тем, которые необходимо усвоить как новые. Более того, программа указывает изучение новых и таких грамматических явлений, усвоение которых предусмотрено в средней школе. Например, согласно программе по английскому языку для 8-го класса, учащиеся должны изучать такие темы, как Past Continuous, Past Perfect, Present Passive, которые обобщаются потом в старших классах. В то же время изучение их планируется на протяжении первого этапа вузовского курса. Учащиеся 9-го класса средней школы знакомятся с такими грамматическими явлениями, как инфинитив и три типа условных предложений. Этот материал обобщается в 10-м классе, где наряду с упражнениями поданы обобщающие схемы и правила. Он же предусмотрен для изучения как новый в вузовском курсе.

Правда, многолетний опыт работы со студентами I курса подтверждает, что далеко не всегда грамматический и лексический материал, предусмотренный школьной программой, усвоен ими качественно и прочно. В частности, для дальнейшей работы над устной речью приходится снова основательно повторять спряжение глаголов to be, to have, построение общих и специальных вопросов, в том числе с модальными глаголами can, may, must, употребление артиклей, образование степеней сравнения прилагательных (основы этих знаний и навыков закладываются уже в 5-м классе). Заметные трудности для первокурсников создает употребление форм Continuous Tenses, Perfect Tenses, Present Participle и Past Participle, которые изучаются в 7-м и старших классах.

Дальнейшее развитие умений и навыков устной речи и чтения на первом этапе обучения успешно осуществляется в том

случае, если выпускники школ усвоили определенный лексический минимум. На это и рассчитывают преподаватели вузов, изучая такие, например, темы, как «Жизнь студента», «Наш город», элементы которых закладываются уже в 6-м классе («Режим дня», «Моя семья», «Описание города и деревни», «Путешествие по городу»). К тому же они обобщаются в 10-м классе, охватывая соответствующий материал предыдущих тем («Школьная жизнь», «Ты и другие» и т. п.). Казалось бы, учащиеся должны хорошо усвоить лексический минимум этих тем, изученных по принципу тематического расширения. Например, в учебнике для 10-го класса А. П. Старкова и Р. Р. Диксон имеется серия речевых упражнений, включающих большое количество слов и словосочетаний, необходимых для изучения темы «Наш институт», в частности: specialist; economics; higher school; general sciences; part-time; full-time; to include; all-round development; to receive higher education; final examination; to carry out; to enter the institute; day, evening or correspondence departments of the institute; to bring up young people и др. Однако почти все эти лексические единицы на практике требуют повторной отработки.

Известно, что в высшем учебном заведении роль чтения по сравнению со школой увеличивается. Преподавателю необходимо при организации учебного процесса учитывать обе стороны целевой установки программы, т. е. продолжать обучение иностранному языку как в плане развития навыков устной речи, так и для выработки навыков беспереводного понимания общественно-политической, а затем специальной литературы.

Между тем даже вчерашние учащиеся не всегда достаточно владеют навыками чтения английских гласных, буквосочетаний ow, ew, igh, wh, ph, rh, qu, kn, wr; чтения согласных, имеющих два и больше звуковых значений (c, g, s, x); неверно делают ударения при чтении многосложных слов, не всегда умеют пользоваться словарем, путают знаки транскрипции. Часть студентов имеет недостаточный запас слов и выражений аудиторного употребления.

Преподаватели нашей кафедры постоянно знакомятся с программами и учебниками средней школы, а также тщательно изучают уровень подготовки вновь принятых студентов. Результаты этой работы учитываются при планировании и распределении материала, в частности при проведении вводно-коррективного курса. Его продолжительность — от 10 до 20 часов, в зависимости от подготовки студентов группы. В процессе проверки мы стараемся обнаружить и устранить пробелы в подготовке абитуриентов, укрепить основы грамматики, устной речи и чтения, обеспечивая таким образом также в некоторой степени преемственность между школой и вузом. Чаще всего вводный коррективный курс не ограничивается 10—20 часами, а длится на протяжении всего первого этапа обучения.

Для успешного проведения вводного курса наши преподаватели разработали пособие «Фонетико-грамматический минимум», включающее серию тренировочных упражнений. Например, первое занятие коррективного курса состоит из таких разделов:

1. Общие сведения о языке. Алфавит. Звуки и буквы. Четыре типа чтения гласных. Серия фонетических упражнений.
2. Спряжение глаголов to be, to have. Упражнения на закрепление грамматики.
3. 6—7 выражений аудиторного употребления.

К каждому занятию имеются таблицы, содержащие соответствующие фонетические или грамматические правила и примеры. Преподаватели используют эти пособия творчески, учитывая уровень подготовки каждой конкретной группы.

Важным мероприятием было создание новых учебников и комплексов учебных пособий для всех классов средней школы. Для написания серии этих учебников по каждому языку были созданы единые авторские коллективы, что обеспечило преемственность учебного материала от класса к классу, единство методического замысла на весь курс обучения.

В то же время нельзя не отметить несогласованности между школьными и вузовскими учебниками. Речь идет даже не о соблюдении пропорциональных норм лексического минимума, единства материала для разговорных тем или же содержания текстов, что тоже было бы полезно хотя бы на первом этапе обучения. Большим недостатком, на наш взгляд, является то, что учебники для высших учебных заведений принято начинать с элементарных сведений о языке и небольших упрощенных текстов.

Рядом с такими текстами даются фонетические, морфологические и синтаксические упражнения. Изучая предусмотренный программой учебный материал, преподавателю приходится использовать чаще всего то, что предлагает учебник. Поэтому у студентов-первокурсников возникает иногда впечатление, что требования к знаниям по иностранному языку в вузе ниже, чем в средней школе. Такое мнение, естественно, отрицательно скавывается на их отношении к самостоятельной работе.

Анализируя, например, познавательные тексты школьных учебников и некоторых учебников для неязыковых вузов, не трудно выявить, что последние значительно проще по языку и короче по размерам.

Аналогично положение также с количеством и содержанием разговорных тем. Конечно, такое расхождение в некоторой степени оправданно, так как оно вызывается в неязыковом вузе увеличением роли чтения по сравнению с устной речью. Однако эта разница подчас слишком велика. Скажем, программы средней школы предусматривают кроме других такие, на наш взгляд, довольно сложные темы, как «Природа родного края», «Природа Англии (США)», «Достижения СССР в отрасли про-

мышленности и сельского хозяйства», «Сведения из истории и географии стран английского языка», и др.

Большинство предусмотренных программами разговорных тем в средней школе изучается на протяжении всех или нескольких лет по принципу постепенного расширения и углубления. Уместен вопрос: целесообразна ли такая многоплановость в условиях ограниченного лексического запаса учащихся и недостаточного количества необходимых материалов в учебниках? Практика подтверждает, что абитуриенты слабо знают материал разговорных тем. Так, в соответствии с профилем нашего вуза студенты II курса довольно основательно изучают, например, тему «Экономика Великобритании». Согласно программе и учебникам средней школы, определенная работа по ней должна была проводиться уже в 10-м классе. К сожалению, изучать ее приходится как совсем незнакомую для большинства студентов, так как они не владеют необходимым лексическим материалом.

Как уже отмечалось, преподавателями нашей кафедры проводится определенная работа по осуществлению преемственности во время организации учебного процесса со студентами-первокурсниками. Преподаватели ознакомились с программами требованиями и материалом учебников средней школы, беседовали с учителями английского языка, подготовили ряд пособий, которые систематически используются во время занятий и в самостоятельной работе. В настоящее время коллективом преподавателей готовится учебник английского языка для экономических специальностей, где также делается попытка в некоторой степени решить эту проблему. Определенная работа в этом направлении проводится во многих вузах, о чем свидетельствуют публикации, причем это относится к различным дисциплинам, изучаемым в средней школе и вузе.

Однако путем отдельных изменений не может быть решена проблема в целом. На наш взгляд, необходимо полностью согласовать программы по иностранным языкам средней и высшей школы, а также коллективно выработать требования к будущим вузовским учебникам и пособиям. Это устранит имеющиеся расхождения и создаст необходимые условия для осуществления настоящей преемственности между обучением в школе и вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Отчет Центрального Комитета КПСС и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. Доклад Генерального секретаря ЦК КПСС товарища Л. И. Брежнева XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза 24 февраля 1976 года.— Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976; Основные направления развития народного хозяйства СССР на 1976—1980 годы. Доклад Председателя Совета Министров СССР товарища А. Н. Косягина XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза 1 марта 1976 года.— Там же.

2. Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1975; Программы восьмилетней и средней общеобразовательной школы. Английский язык, французский язык, немецкий язык, 5—10 классы. Факультативные занятия, 1—4 классы. Киев, 1974.

Н. М. ЛЕВИТАН  
Свердловск

## К ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последние годы в нашей стране все больше осознается социальная ценность иностранных языков. Вот что пишет, например, один из видных советских академиков: «Хочу сказать об одном предварительном требовании к абитуриентам. Точно так же, как сегодня все поступающие в вузы, независимо от избранной специальности, сдают экзамены по русскому языку, по моему мнению, абсолютно необходимо требовать от поступающих в вузы знания иностранного языка, умения читать и переводить с листа. Средняя школа должна поставить наконец эту задачу перед собой и решить ее» (1).

Безусловно, введение вступительного экзамена по иностранному языку во всех вузах, как это было ранее, существенным образом повысило бы уровень владения им выпускниками школ. Думается, однако, что многое здесь зависит и от личности учителя иностранного языка — центральной фигуры педагогического процесса. Преподавателям вузов, принимающим много лет вступительные экзамены, хорошо известно, что выпускники определенных школ (в том числе сельских) из года в год демонстрируют неплохие навыки и умения. Заслуга в этом полностью принадлежит, конечно, школьному учителю, сумевшему увлечь учащихся изучением иностранного языка и оказавшемуся в состоянии дать им требуемый уровень владения языком. К сожалению, нередки и противоположные факты.

Между тем методическая наука до сих пор игнорирует учителя как объект исследования, хотя все проекты, разрабатываемые ею, включая те, которые касаются вопросов преемственности обучения в школе и вузе, реализуются именно учителем. Возникают естественные вопросы: почему одни учителя учат хорошо, а другие плохо? Что мешает всем учителям успешно обучать школьников? Какие качества позволяют учителям добиваться высоких результатов? Поиск ответов на эти вопросы требует специального исследования проблемы учителя, типологии его личности.

Во многих отечественных и зарубежных трудах по методике и психологии обучения иностранным языкам авторы подчеркивают важную роль учителя, зачастую весьма преувеличивая ее.

Такая крайняя позиция нашла, в частности, свое выражение в известных словах французского методиста А. Пэнлоша: «...в педагогике нет ни хороших, ни плохих методов, а есть хорошие и плохие учителя» (2, 42). Каков же он, хороший учитель? На цейлонском съезде преподавателей в 1953 г. были сформулированы следующие требования к учителям иностранных языков: учитель должен хорошо практически владеть иностранным языком, знать теорию языка, знать жизнь народа, его искусство, литературу, фольклор, особенности быта, манеру одеваться и даже ходить и т. п. Учитель, не имеющий ни газет, ни журналов на преподаваемом языке, ни возможности посетить страну народа, говорящего на этом языке, нередко рискует оказаться в затруднительном положении (3).

Р. Ладо в предисловии к своей книге отмечает, что научный подход к преподаванию иностранного языка требует от учителя знакомства с определенным кругом проблем лингвистики, психологии, культуры и литературы народа, говорящего на данном языке, в области приемов обучения, соотношения родного и иностранного языков, тестирования, использования лабораторий устной речи, применения обучающих машин и программирования (4). Свой перечень требований к учителю, включающий кроме всего прочего необходимость знаний антропологии, философии и других социальных наук, предлагает Н. Брукс (5).

Советский психолог В. А. Артемов указывает на то, что «учитель должен быть современным, обладать достаточным запасом знаний и высоко культивированной речью (в психологическом, языковом и коммуникативном отношении), быть выразительным и воздейственным» (6, 147). Г. В. Рогова полагает, что учителю иностранного языка в большей степени, чем учителям других предметов, должны быть присущи такие качества: общительность, терпимость к ошибкам, доброжелательность, чувство юмора (7, 21—22).

Все перечисленные выше требования к личности учителя иностранного языка формулировались авторами, к сожалению, или чисто умозрительно, или на основе личного опыта и наблюдений без достаточного научного обоснования. В результате неизвестно, действительно ли этот набор качеств обеспечивает успешное обучение школьников, какие качества особенно необходимы, какие менее важны, какие вообще ни при чем.

Более адекватный путь решения проблемы избрал И. Ф. Комков, опросивший 635 учащихся 5—10-х классов городских и сельских школ. На основании ответов учащихся была составлена следующая шкала (в порядке уменьшения значения) качеств хорошего учителя иностранного языка: хорошо знает свой предмет; интересно проводит уроки; требовательный; любит детей; энергичный; проводит интересную внеклассную работу; использует технические средства; красивый внешне; справедливо ставит оценки; веселый (8, 296). Однако и этот ряд качеств вызы-

вает неудовлетворенность из-за отсутствия четкой методологической позиции при выделении профессиональных и личностных качеств учителя и недостаточной репрезентативности выборки. Интересную попытку выделить типы учителей (пусть чисто умозрительно) предпринял Дж. Б. Кэррол. По его мнению, на одном полюсе существует «консерватор-традиционист», который совершенно уверен в том, что он все делает наилучшим образом, а на другом — «впечатлительный авантюрист», который поддается любой моде в методике. Основная же масса учителей находится где-то между этими полюсами (9, 11). Отсутствие статистической, научно достоверной основы делает эту классификацию, естественно, весьма уязвимой.

Итак, краткий экскурс в имеющуюся по данному вопросу литературу позволяет сделать вывод о том, что типологии личности учителя иностранного языка как таковой не существует, несмотря на наличие многочисленных деклараций о ведущей роли учителя в процессе обучения. Не следует думать, что фигура учителя не привлекала внимание ученых-методистов вообще. Стоит вспомнить высказанную почти тридцать лет назад мысль И. В. Карпова о том, что «главным объектом изучения методистов должен являться учитель» (10, 59). Но методика — сравнительно молодая наука. В первую очередь изучаются цели, содержание, методы, средства обучения и учащиеся, что обусловлено нуждами практики. Видимо, сейчас настает и час учителя. В литературе встречаются различные попытки определить набор качеств идеального учителя иностранного языка.

Перейдем к изложению одной из возможных типологий личности учителя иностранного языка, разработанной на основании проведенного нами конкретно-социологического исследования, которым было охвачено 415 учителей иностранных языков городских и сельских школ Свердловской области. Различение людей по типам необходимо для того, чтобы правильно ориентироваться при анализе социальных процессов, управлять этими процессами (в нашем случае — обучением иностранным языкам). Что понимается под типом личности? Г. Л. Смирнов дает следующее определение: «...социальный тип личности — это способ осуществления человеком различных видов деятельности, определенная совокупность свойств личности, выражающих принадлежность индивида к социальной группе... Избираемый или, точнее, усваиваемый под воздействием социальных условий способ мышления и поведения человека дает нам определенный тип личности» (11, 54).

В качестве базовой характеристики и критерия типологии личности учителя иностранного языка нами была избрана установка учителя на профессию, поскольку именно от типа отношения учителя к своей профессии зависит тот или иной тип его ролевого поведения. Под установкой на профессию понимается готовность субъекта к исполнению тех обязанностей, норм,

предписаний и требований, которые вытекают из существа данной профессиональной роли. Установка на профессию выяснялась в нашей выборке на основе анализа ответов учителей на специальные и контрольные вопросы. В итоге вся выборочная совокупность была разделена на три группы: учителя с положительной установкой на профессию (29%); учителя с неопределенной (индифферентной) установкой (45%); учителя с негативной профессиональной установкой (26%).

Анализ содержания ответов, а также порядка и веса мотивирующих потребностей в зависимости от установки на профессию позволяет определить следующие характерные черты каждого из выделенных трех типов учителей иностранного языка.

Учителей с положительной установкой на профессию характеризуют: сравнительно высокая степень психологической готовности к выполнению профессиональной роли, восприятие творчества как главной трудовой ценности, профессиональная гордость, активная жизненная позиция, высокая степень удовлетворенности педагогическим трудом (индекс удовлетворенности трудом у учителей данного типа в два раза больше, чем у учителей-«индифферентов», и в четыре раза больше, чем у «негативистов»).

Характерными чертами учителей с индифферентной и негативной установками на профессию являются: невысокая степень психологической готовности к выполнению ролевых функций учителя, слабость профессиональных интересов, определенная социальная пассивность, невысокая степень удовлетворенности работой.

Ни один из выделенных типов не отличается какой-либо ярко выраженной профессионально-демографической характеристикой. Однако здесь можно отметить следующее.

Больше всего учителей с положительной установкой — среди преподавателей специальных школ, а с негативной установкой — среди учителей восьмилетних школ. По местожительству выделяются учителя районных центров, среди которых обнаруживается наименьшее количество учителей с положительной установкой и наибольшее — с негативной. Можно отметить также следующую тенденцию: чем ниже уровень формального образования, тем меньше в этой группе учителей с положительной установкой на профессию. В группах молодых учителей до 29 лет находится наибольшее количество учителей с негативной установкой, а начиная с 30 лет увеличивается число учителей с положительной установкой. Весьма невысок процент учителей-мужчин с положительной установкой: около половины попавших в выборку учителей-мужчин относятся негативно к своей профессии.

В настоящее время теоретически доказан и эмпирически проверен тот факт, что в обычных условиях работы учитель не может достичь относительно высоких показателей своей работы, не проделав необходимых предварительных шагов в своем

самообразовании (12). Какова же зависимость между типом личности учителя иностранного языка и самообразованием?

Факты социального поведения учителей в сфере самообразования говорят о большей активности учителей с положительной профессиональной установкой. Среди них занимается самообразованием 78,7% учителей, среди «негативистов» — лишь 48,6%, среди «индифферентов» — 51,1% учителей.

Весьма красноречивым свидетельством являются затраты времени учителей на самообразование (табл. 1).

Таблица 1

Ежедневные затраты времени учителей иностранных языков на самообразование в зависимости от профессиональной установки, %

Время, час	Профессиональная установка		
	положительная	негативная	индифферентная
0	4,2	15,7	16,0
0,5—1	46,7	50,9	58,0
1—2	40,0	26,1	21,0
свыше 2	9,1	8,3	5,0

Как видно из таблицы, большинство учителей затрачивает на самообразование от 30 до 60 минут в день, что, безусловно, недостаточно, но, видимо, обусловлено весьма напряженным в настоящее время бюджетом времени учителя.

Влияние профессиональных установок обнаруживается в том, что среди тех, кто ни минуты не тратит на самообразование, учителей с положительной установкой в четыре раза меньше, чем учителей-«негативистов» и «индифферентов». Характерно также, что более 1 часа в день затрачивают на самообразование почти половина учителей с положительной установкой (49,1%), лишь треть учителей-«негативистов» (33,4%) и только четверть учителей-«индифферентов» (26%). В этом проявляется предпочтительное отношение учителей, находящихся в одинаковых условиях, к тому или иному способу использования свободного времени, который детерминирован ценностными ориентациями, профессиональными установками учителей.

В качестве социальных фактов ролевого поведения можно рассматривать также количество докладов, сделанных учителями на заседаниях школьных и районных методобъединений, на областных семинарах и конференциях (количество выступлений ограничивалось прошедшим учебным годом относительно периода анкетирования). Вообще с докладами выступили 89% учителей с положительной установкой, 75,9% учителей-«негативистов» и 77% учителей-«индифферентов». Отсутствие сведений

о степени актуальности затронутых проблем и информативности этих докладов не позволяет однозначно считать приведенные цифры показателями высокого уровня творческой активности учителей, хотя в определенном аспекте (количество выступающих) они об этом свидетельствуют.

Табл. 2 иллюстрирует зависимость между количеством выступлений учителей с докладами в школе, районе и области и типом личности учителя иностранного языка. На всех уровнях методической работы более активными являются учителя с положительной установкой.

**Таблица 2**

**Зависимость между количеством выступлений учителей с докладами и профессиональной установкой, %**

Кол-во докладов	Профессиональная установка		
	положитель- ная	негативная	индифферент- ная
На ШМО:			
1—2	65,0	52,8	57,8
3 и более	22,3	18,5	13,3
—	12,7	28,7	28,9
На РМО:			
1—2	35,0	25,9	23,5
3 и более	6,5	0,0	2,7
—	58,5	74,1	73,8
На областных семина- рах:			/
1—2	12,0	5,6	2,7
—	87,9	94,4	97,3

Естественно, что чаще всего учителя выступают на заседаниях школьного методобъединения, реже — на заседаниях районного (РМО) или кустового методобъединения (КМО) и еще реже — на семинарах областного масштаба. Ясно, что чем масштабнее методическое совещание, тем обычно качественнее представленные на нем доклады. В этом отношении характерно широкое участие учителей с положительной установкой в районных и областных методических мероприятиях, что еще раз свидетельствует о творческой активности учителей данного типа. На заседаниях РМО (КМО) и на областных семинарах выступили с докладами более половины учителей с положительной установкой (53,6%) и лишь около трети учителей «негативистов» (31,5%) и «индивидуерентов» (29,9%).

Интересно сравнить реализацию профессиональных установок учителей иностранного языка в различных аспектах их самообразования. Активность учителей в различных видах самообразования в зависимости от профессиональной установки отражает табл. 3.

Таблица 3

**Активность учителей иностранного языка в различных видах самообразования в зависимости от профессиональной установки, %**

Вид самообразования	Профессиональная установка		
	положительная	негативная	индифферентная
Чтение иноязычных книг и газет . . . . .	91,0	83,0	88,0
Беседы с коллегами на иностранном языке . . . . .	26,0	22,0	18,0
Слушание иноязычных текстов . . . . .	46,0	35,0	44,0
Совершенствование произношения с помощью ТСО . . . . .	25,0	19,0	16,5
Переписка на иностранном языке . . . . .	20,1	10,3	10,7
Упражнения во внутренней речи на иностранном языке . . . . .	32,2	30,4	27,8
Работа над методической темой . . . . .	51,0	41,0	38,0
Изучение методической литературы при подготовке к урокам . . . . .	73,0	65,0	71,0
Изучение опыта работы коллег . . . . .	62,5	51,8	55,5
Участие в экспериментальной работе . . . . .	4,2	2,3	2,7
Изучение марксистско-ленинской теории . . . . .	47,5	19,2	38,0
Знакомство с достижениями педагогики и психологии . . . . .	55,0	41,4	46,0

Во всех видах самостоятельной работы по повышению квалификации более активными являются учителя с положительной установкой. Так, четвертая часть из них совершенствует устно-речевые умения в беседах на иностранном языке с коллегами, произносительные навыки — с помощью технических средств, тогда как среди учителей-«негативистов» этими видами самообразования занимается лишь пятая часть, а в группе «индивидуальных» — еще меньшее количество. Число учителей с положительной установкой, состоящих в переписке на иностранном языке, в два раза больше, чем среди учителей двух других типов. Значительно больше количество учителей с положительной установкой по сравнению с «негативистами» и «индивидуальными», которые работают над определенными методическими темами, изучают вопросы педагогики, психологии и марксистско-ленинской теории, знакомятся с опытом работы коллег.

Полученные данные позволяют сделать вывод о прямой зависимости самообразования учителей иностранного языка от типа личности: учителя с положительной установкой на профес-

сию ведут более активную и самообразовательную работу, нежели учителя с негативной и индифферентной установками.

Таким образом, от типа личности учителя иностранного языка в решающей степени зависят успехи школьников в овладении языком. Как можно увеличить количество учителей первого типа, т. е. с положительной установкой на профессию? Видимо, определенную роль здесь должно сыграть совершенствование методики профотбора абитуриентов, развитие педагогической генетики.

По свидетельству социологов, малоэффективны попытки директивно предписывать, навязывать людям заданные нормы поведения. Чтобы изменить деятельность человека в нужном направлении, следует, в первую очередь, изменить условия этой деятельности. Можно предположить, что удовлетворение основных, выявленных в ходе нашего исследования, мотивирующих потребностей учителей увеличит количество положительно ориентированных на свою профессию. К этим условиям относятся:

1) рационализация бюджета времени учителя (урегулирование недельной нагрузки, сокращение количества профессионально-ролевых функций, устранение «окон» в расписании, внедрение в школах научной организации труда);

2) благоприятная социально-психологическая обстановка в школьном коллективе (предоставление большей самостоятельности учителю, уважительное непредвзятое отношение администрации школы к учителям, наличие атмосферы взаимопомощи и товарищества в коллективе); в связи с этим недопустимо назначение на руководящие должности в школе людей замкнутых, придирчивых, с неуравновешенным характером.

3) наличие хорошей учебно-материальной базы по иностранному языку (оборудованный необходимыми техническими средствами и лингафонной аппаратурой кабинет, обеспечение учителей и учащихся всеми составными частями учебных комплексов, литературой, фонозаписями на иностранных языках, необходимым дидактическим материалом и методической литературой);

4) достаточно высокий престиж предмета иностранный язык в школе.

Представляется, что решение названных вопросов будет способствовать увеличению количества учителей с положительной установкой на профессию и, следовательно, повышению качества и эффективности преподавания иностранных языков в средней школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Петров Г. Шаг в науку.—Лит. газ., 1976, 8 дек.
2. Pinloche A. La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Р., 1940.
3. L'enseignement des langues vivantes. UNESCO, 1955.
4. Lado R. Language Teaching: a Scientific Approach. N. Y., 1964.

5. *Brooks N.* The Ideal Preparation of Foreign Language Teachers.— In: *Foreign Languages and the Schools*. Iowa, 1967.
6. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
7. Методическая подготовка студентов на факультетах иностранных языков педагогических вузов. М., 1972.
8. *Комков И. Ф.* Обучение иноязычной речи. Минск, 1973.
9. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976, вып. 2.
10. *Карпов И. В.* О взаимосвязи психологии и методики в обучении иностранным языкам.— ИЯШ, 1950, № 6.
11. *Смирнов Г. Л.* Советский человек. М., 1971.
12. *Котляр В. Н.* Исследование взаимообусловленности педагогического самообразования и практической деятельности учителей. Автореф. канд. дис. М., 1970.

---

А. А. ВЕЙЗЕ, Т. В. КОНОНЕНКО  
Минск

## Методика формулирования главного смысла текста

Работа с иноязычным текстом в средней школе и вузе предполагает изложение его главного смысла. Мы исходим из определения смысла, по А. А. Леонтьеву (8), как характеристики деятельности. Согласно этой концепции, смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия. В нашем случае мы рассматриваем проблему извлечения смысла из прочитанного учебного текста. Понимание идейного содержания отрывка приходит как результат мыслительного анализа произведения. Результат понимания фиксируется в словесной формулировке идеи. Идея — это главная мысль, замысел, определяющий содержание данного произведения. Идея в одних типах текстов эксплицирована, т. е. выражена в одном из ключевых фрагментов текста, в других типах текстов она имплицита (не фиксируется в конкретных языковых построениях).

В первом случае формулирование идей связано с анализом логической структуры текста и нахождением необходимых ключевых фрагментов. Во втором читатель обобщает содержание крупного массива текста и сам формулирует идею. Подобная словесная формулировка идеи выражает ее логический костяк.

Следует признать, что при формулировании главного содержания текста для преподавателя часто бывает трудно отличить идею от темы. В то же время четкое их разграничение необходимо для проникновения в механизм смыслообразования текста. Попробуем разобраться в этом вопросе.

Тема — это субъект высказывания, предмет мысли. С точки зрения логических категорий ей соответствует понятие. Лингвистическим выражением темы служит существительное или номинативное словосочетание. Элементарным методическим приемом выявления темы является вопрос *What (who) is the text about?* Например, в тексте “The Worker Poet” (11) повествуется о Джо Хилле. Это и есть его тема. Понятие, выражаемое тематическим словосочетанием, всегда связано с целым рядом признаков, которые неизменно всплывают в сознании читателя при упоминании предмета мысли. В нашем примере имя (понятие) Джо Хилл легко ассоциируется с такими признаками,

как author of many songs, lost his life in the struggle against the bosses, the working-class leader, etc. Среди возможного набора признаков удается выделить главный признак. В данном случае в этом качестве может выступать тот факт, что Джо Хилл был рабочим лидером.

До тех пор, пока главный признак субъекта остается невыраженным (имплицитным), мы имеем дело с темой; как только главный признак находит словесное выражение, иначе говоря эксплицируется, высказывание превращается в формулировку идеи. Что касается языковой формы выражения идеи, то это может быть как номинативное сочетание, так и двучленное высказывание (предложение), включающее логический субъект и логический предикат. В нашем примере соответственно следующие две формулировки: *The working-class poet and leader Joe Hill; Joe Hill — a working-class leader and worker poet*.

Таким образом, заголовок в той форме, в которой он приводится в учебнике, передает перефразированный вариант темы текста, в котором тем не менее имплицитно присутствуют некоторые признаки субъекта (рабочий, поэт). Главный признак (рабочий лидер) в формулировке отсутствует.

Проследим методику работы по формулированию темы и идей на примере текста на с. 158 того же учебника. Начальный этап этой работы складывается из выделения следующих ключевых фрагментов: 1. An old man ... seven sons; 2. seven sticks tied together ... couldn't break the sticks; 3. untied them ... each boy immediately broke the sticks; 4. you are strong when you are united ... let this serve as a lesson to you. Основной этап — это беседа с классом, например:

Who is the story about? (the old man and his sons). What did the old man give to one of his sons? (several sticks tied together). Could the boy break the sticks? (he could not). What did the old man do then? (untied the sticks). Could each boy break one stick? (he could do it easily). Think over the sentence: "Let this serve as a lesson to you." What does "this" mean? What fact? (the fact that the boy could not break seven sticks tied together but each boy could easily break one stick). What did the old man call this (fact)? Look up the same sentence (a lesson). This is the theme (тема) of the story. Now say what is the text about? (the text is about a lesson). What lesson? (the old man's lesson to his sons). Look up the last paragraph of the text and try to explain the meaning of the lesson. Use the old man's words (you are strong when you are united). This is the idea of the text.

Процедура выделения главного смысла существенным образом зависит от характера текста. Необходимо прежде всего отграничивать нехудожественный текст от художественного. Нехудожественный текст передает преимущественно интеллективную информацию, извлечение смысла из него связано с ана-

лизом его логической структуры. С нашей точки зрения, наилучшим способом анализа сегментации речевого потока в случае нехудожественного текста является методика, предложенная Л. П. Доблаевым (выявление иерархии субъектов разных рангов) (3) и Т. М. Дридзе, В. Д. Тункель (выявление иерархии разнорядковых предикаций) (4). Отправной точкой этой методики служит концепция Н. И. Жинкина (5). Суть ее в том, что предмет сообщения неизвестен читателю (иначе не было бы смысла передавать сообщение), и задача состоит в том, чтобы путем модификации предикатов изложить основные, второстепенные и третьестепенные признаки этого предмета. В случае изложения только наиболее существенных признаков (предикаций первого ранга) сообщение сводится к наиболее обобщенному и краткому суждению. Для создания более детализированного понятия о текстовом субъекте используются рассуждения и доказательства, которые связаны с модификациями признаков, упомянутых в предикатах 1-го ранга. Эти модификации воплощаются в ряде суждений (предложений) 2-го, 3-го и последующих рангов, которые включаются в текст. Таким образом, каждая из основных тем, развиваемых в тексте, представлена линией модификации, каждое последующее суждение в которой является менее важным и представляет меньшую степень обобщения. Проиллюстрируем сказанное на примере текста «Great Britain» в учебнике для политехнических вузов (12).

Субъект 1-го ранга (выражен в заглавии): Great Britain; один из субъектов 2-го ранга (ключевой фрагмент): mineral resources; 3-го ранга: deposits of iron and ore, 4-го ранга: coal — the main source, 5-го ранга: The main coal-fields.

При извлечении главного смысла анализ смысловой структуры приводит к выделению ряда ключевых фрагментов (предложений), которые, как правило, выступают в качестве субъектов 2-го (частично 3-го) ранга. Эти фрагменты используются, во-первых, для составления логического плана текста, во-вторых, как материал, включаемый в реферат. В качестве примера приведем текст реферата, составленный на основе описанной методики по тексту «Soviet Economy Since the War», заимствованному из того же учебника (с. 107).

The war held back the development of production in our country. But since the war high rates in increasing production and accumulating national wealth have been a feature of the Soviet economy. The industrial capacity of the USSR grew 13 times in the post-war years (by 1974). Agricultural production also increased several times. This was made possible by the tremendous creative endeavours of the Soviet people. The task of raising the people's well-being is now given top priority. To achieve the new aims, it is necessary to make the optimum use of accumulated material wealth, of manpower and natural resources.

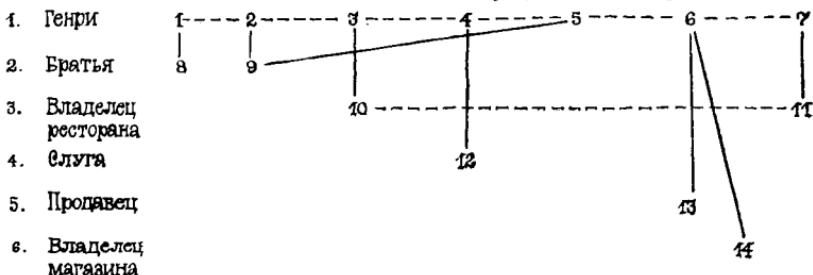
Извлечение главного смысла из художественного текста и

предшествующий этому анализ гораздо сложнее прежде всего потому, что художественный текст неоднороден. В нем представлены оба типа информации\*, причем всегда преобладает информация эмоциональная. С точки зрения средств выражения художественный текст является сочетанием авторского повествования, диалога (прямой речи) и несобственно-прямой речи. В роли одного из основных компонентов, являющимся носителем интеллективной информации в художественном тексте, выступает сюжет. Мы понимаем сюжет как действие произведения во всей его полноте, как всю последовательность изображаемых событий. Наряду с понятием сюжет существует понятие схема сюжета. Схема представляет собой основной событийный костяк произведения. Основные и побочные сюжетные линии выступают как скрепляющий стержень для целой цепи движений и жестов, образующих реальный сюжет (7).

При общении смысла художественного отрывка мы предлагаем прием графической презентации сюжетной схемы. В качестве примера рассмотрим текст «The One-million Pound Banknote» в учебнике для 10-го класса школы (11).

На схеме указываются все действующие лица, все линии повествования и эпизоды. Схемы могут соответствовать как тексту в целом, так и отдельным его частям. Они дают возможность оценить важность каждой линии повествования, каждого эпизода, выделить основное. При оценке важности каждого эпизода или сцены учитывается участие персонажей, количе-

Схема событийного ряда (1 часть рассказа)



ство связей с другими линиями повествования и персонажами. Расшифровка схемы. 1. Генри оказывается в Лондоне. 2. Генри получает конверт. 3. Первый обед в ресторане. 4. Генри разговаривает со слугой. 5. Генри читает письмо. 6. Генри покупает костюм. 7. Генри в роли миллионера. 8. Приглашение к братьям.

\* Психологи (например, З. И. Ключникова) учитывают также третий тип информации — побудительную информацию. Однако для учебных иноязычных текстов она менее характерна, и при рассмотрении нашей проблемы ее можно опустить (6).

9. История банкнота. Пари. 10. Владелец ресторана счастлив видеть миллионера. 11. Владелец ресторана богатеет благодаря Генри. 12. Слуга сообщает Генри об отъезде братьев. 13. Разговор с продавцом. 14. Владелец магазина счастлив видеть миллионера.

С сюжетными схемами ученикам могут быть предложены следующие задания: 1. Внимательно изучите предложенную схему, найдите основные и побочные линии и эпизоды, обоснуйте свой выбор. 2. Проследите, как обозначенные сцены и эпизоды связаны по сюжету, проведите недостающие линии, которые должны объединить их в сюжетную схему. 3. Заполните схему, вписав сцены и эпизоды в соответствующие клетки (ученикам предлагается контурная схема и список действующих лиц). 4. Начертите схему текста и выделите ключевые эпизоды. Составьте по ним пересказ. 5. На основании схем частей текста составьте схему всего текста. Выделите ключевые эпизоды и по ним кратко перескажите текст.

Проникновение в смысл художественного отрывка не ограничивается выделением событийного костяка. Понимание художественного текста — это эмоционально-образный процесс. О. И. Никифорова выделяет в нем следующие две основные стадии: а) воссоздание образов, б) понимание идейного содержания отрывка в целом (9). Первый из указанных компонентов связан с извлечением из текста информации, которая характеризует героев. Формами характеристики являются: а) прямые авторские высказывания и описания (внешности героя, его образа жизни и т. д.); б) изображение поступков героя. Это косвенная характеристика, и читателю дается возможность из описаний сделать собственный вывод; в) речевая характеристика (в диалоге), обусловленность поведения героя окружающей обстановкой и т. д.

Ведущим способом изображения персонажей всегда остаются их поступки. Именно они дают основной материал для обобщений, направленных на выявление характерных черт действующих лиц. Анализ поступков персонажей удобно вести по следующей схеме: а) само действие или поступок, б) ситуация, в которой он был совершен, в) позиция героя, г) мотивы и цели поступка, д) последствия поступка, исход ситуации.

В соответствии с этой схемой приводим примерное содержание анализа действующих лиц отрывка из романа «Айвенго» В. Скотта в учебнике для неязыковых вузов (1).

*Ivanhoe*. The situation was critical. The life of Ivanhoe's friend (Rebecca) was in danger. The hero (Ivanhoe) was ready to come to her rescue. His motive: he was grateful to Rebecca. He came and took part in the combat although his wounds were not healed. As a result of his action Rebecca was saved.

*Rebecca*. The situation was critical for her. The girl was condemned to die as a sorceress. She accepted Ivanhoe as her

champion. Then she thought of his wounds that were not healed and she did not want him to meet his opponent. Her motive: She loved him and she was grateful to him for his readiness to save her. She asked him not to combat because he was too weak and tired. She was finally saved.

*Brian de Bois-Guilbert.* He was a knight of the Order of the Temple. In the tournament he was to prove that the maiden was a sorceress. He was ready to combat. He thought that Rebecca had justly deserved to die as sorceress (He was angry with her because she did not return his love). He fought with her champion and died in the combat.

Подобный анализ, заранее продуманный и подготовленный преподавателем, может быть использован как материал для беседы, связанной с содержанием отрывка, т. е. нацелен на развитие навыков устной речи на изучаемом языке. В то же время работа по анализу персонажей произведения готовит этап извлечения главного смысла (идей) текста.

Наши исследования выявили следующие основные закономерности обобщенного изложения смысла: 1. Формулировки могут обладать различной степенью обобщенности. 2. Обобщение может проходить по разным линиям — по линии темы, персонажей, идеи произведения или ее более абстрагированной формулировки. 3. Варианты обобщения сюжета характеризуются различной полнотой охвата сюжетных линий. 4. Обобщение может быть эксплицитным и заимствовано из оригинала. Если оно имплицитно, то формулируется самими учащимися. 5. При формулировании различных вариантов обобщения одних и тех же фактов широко используется перефразирование (2). Одна и та же методика может быть использована в данном виде деятельности как в средней школе, так и в вузе.

Покажем этапы работы по обобщению и формулированию главного смысла (идей) художественного отрывка на примере текста “Oscar Wants to Know” (10). Трудности может вызвать деление текста на смысловые отрезки, особенно при наличии в них диалога. В данном случае целесообразно считать концом первого абзаца слова “Now go out and play ...”, said Mr. Finkelbottom. Последующие абзацы начинаются со слов: abs. 3: Who would do the work...? abs. 4: How many people...? abs. 5: Then most of the people...?

Следующий этап — выделение ключевых фрагментов в каждом смысловом отрезке. Если рассказ оказывается трудным для понимания учащихся и класс не особенно подготовлен, ключевые фрагменты могут быть попросту сообщены учителем. Ниже приводится их примерный перечень.

Par. 1: What does opportunity mean? ... Opportunity is a chance to make some money; par. 2: can everybody go into business? ... then who would do the work? ... par. 3: have the money; par. 4: How many people could be businessmen? ... Then

most of the people don't have any opportunity; par. 5: If most of the people are workers and will always be workers they won't ever be able to make any money.

Далее следует беседа с классом, подводящая учащихся к пониманию идеи рассказа. Учителю необходимо в доступной форме раскрыть сатирический характер текста. Приводим примерный текст объяснения.

This is a satirical story (слово satirical переводится). Why is it satirical? Because it is an exaggerated (преувеличенная) situation. Why exaggerated? Because the child asks questions which are unusual for a young boy. They are too logical. He makes conclusions like a grown-up man. By asking questions he makes his father (a businessman) say true things about capitalist America. At first Oscar's father says things which are bourgeois propaganda (буржуазная пропаганда). By his questions Oscar makes his father say things that show how false (фальшивы) this propaganda is. Now what is the author's purpose? The exaggerated situation (his satirical description — описание) helps the author (to) show his critical opinion about American life.

Now you will try to say in English what the idea of the story is. I'll help you with my questions. First of all, let us find those things which Mr. Finkelbottom said — things which are bourgeois propaganda. Look up par. 2 and 4.

Учащиеся должны указать следующие утверждения:

Everybody can go into business (par. 2); In America every man has equal opportunity (par. 4); they can be businessmen... if they show the initiative (par. 4).

Now point out the word that is used very often in American bourgeois propaganda. It starts the dialogue between the father and the son (see par. 1). This word is again repeated in par. 4.

Ответ: Opportunity.

What does Mr. Finkelbottom say about the meaning of this word (see par. 1). What does Mr. Finkelbottom say about opportunity for every man in America (par. 4)? What conclusion does Oscar make about most of the people in America? Do they really have any opportunity? Do the rich and the poor in America have equal opportunity in life? Then the boy's questions show that bourgeois propaganda about opportunity for every person (man) is false. This is the idea of the story.

Формулирование главного смысла текста возможно в двух основных вариантах:

1. Краткое изложение сюжета с последующим формулированием идеи: This is a satirical story — a dialogue between an American businessman and his little son. The boy asks his father many unusually logical questions about American life. The purpose of the questions is to show that propaganda about equal opportunity for the poor and the rich is all false.

2. Формулирование идеи рассказа без упоминания фактов сюжета:

The statement that the poor and the rich in America have equal opportunities in life is (false) bourgeois propaganda.

Следующие три примера обобщения главного смысла отрывка из романа «Айвенго» Б. Скотта (1) представляют собой конденсацию основного смысла по линии а) сюжета, б) идеи, в) более абстрагированной формулировки идеи.

a) Ignorant and wicked people condemned the young woman (one of the principal characters of the novel) to die. But in return for her good action in the past her friend, a good noble knight, came in time to save her life.

b) In those dark times people were ignorant. But there were good people who were ready to perform noble actions.

v) Good actions are rewarded.

Итак, привитие учащимся умений и навыков по извлечению и формулированию главного смысла иноязычного текста выступает как один из важных аспектов преемственности между средней школой и вузом. Как было показано выше, методика работы над текстом в этом плане сходна на обоих этапах обучения иноязычной речи. Поэтому основные умения по конденсированию основного смысла, заложенные в средней школе, могут и должны постоянно находиться в центре внимания вузовских преподавателей. Обобщению опыта по разработке специальной методики, необходимой для осуществления указанной линии преемственности, и посвящена эта статья.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бонди Е. А. Учебник английского языка для студентов-историков. М., 1977.
2. Вейзе А. А. Методика работы по формулированию главного смысла текста.— В сб.: Методика обучения иностранным языкам. Минск, 1977, вып. 7.
3. Доблаев Л. П. Логико-психологический анализ текста. Саратов, 1969.
4. Дридзэ Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ.— В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.
5. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл.— В кн.: Язык и человек. М., 1970.
6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
7. Кожинов В. В. Сюжет, фабула, композиция.— В кн.: Теория литературы. М., 1964, т. 2.
8. Леонтьев А. А. Смысл как психологическое понятие.— В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
9. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы. М., 1972.
10. Старков А. П., Диксон Р. Р. Учебник английского языка для 10 класса средней школы. М., 1975.
11. Уайзер Г. М., Фоломкина С. К., Климентенко А. Д. Учебник английского языка для 9—10 классов средней школы. 5-е изд. М., 1977.
12. Чистик М. Я. Учебник английского языка для политехнических вузов. М., 1975.