

синтаксической форме предложения. Таким образом, кроме семантического он подчеркивает важность и логико-грамматического аспекта смысла высказывания.

Так как высказывание в понимании Витгенштейна ни в коем случае не является именем ситуации (факта), есть всегда ее описание, поэтому в нем, как и во всяком описании, на первое место выступает не экстенциональное указание на существующий факт, а интенциональная содержательная информация о некоторой ситуации, т.е. смысл. Ввиду этого высказывания, описывающие несуществующие ситуации, могут быть осмысленными.

Витгенштейн неразрывно связал понятие смысла с логическими возможностями или условиями истинности высказывания, и идею отображения реальности посредством языка он применяет главным образом для решения проблемы смысла высказывания. Согласно его теории, понимание смысла высказывания, в отличие от значений истинности или ложности, не дает еще знания действительного положения вещей, а сообщает лишь о возможном положении вещей и предполагает две альтернативные возможности – существование и несуществование соответствующей ситуации. Какая из двух возможностей оказывается истинной зависит от того, что имеет место на самом деле, и выясняется сопоставлением смысла с действительным положением вещей. Получается, что смысл высказывания соответствует возможному факту и задается условиями его истинности, или, как писал Витгенштейн, «смысл предложения есть его согласование или несогласование с возможностями существования и несуществования атомарных фактов» [7, с. 55].

Следует отметить, что такая односторонне эмпирическая концепция смысла высказывания оказывается крайне узкой и ограниченной, чтобы выполнять роль всеобщей концепции смысла, поскольку сведение информативного смысла высказывания к чисто фактуальным эмпирическим сообщениям игнорирует специфику теоретического уровня знания, не имеющего непосредственно эмпирического характера. Кроме этого, употребление слова «смысл» у Витгенштейна различ-

но, а это в свою очередь ведет к противоречивому пониманию самого смысла высказывания [8], что убедительно подтверждает разработанная им позже развернутая функциональная теория смысла [9], оставшись на принципиально философских позициях логического позитивизма со всеми присущими ему трудностями.

Вместе с тем нельзя не отметить весьма важный для лингвистики вывод о том, что лексические единицы языка обладают своим семантическим содержанием – значением, а высказывание характеризуется в свою очередь только смыслом, которой не есть простая сумма значений составляющих высказывание лексем, а результат сложного взаимодействия значений лексических компонентов высказывания. Другое дело, что подходить к решению этой проблемы необходимо не с точки зрения строгого одностороннего соответствия структуре языка структуры реальной действительности, не с позиции только функции языковых элементов, а с учетом сложного комплексного взаимодействия всех сторон языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. См. Венкович М.С. Смысл высказывания в формальной логике.//Вестник БГТУ № 6. – Брест, 2003.
2. Dummet M., Frege. Philosophy of Language. – London, 1973.
3. Frege G. Über Sinn und Bedeutung.//Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. – Leipzig, 1892, № 100.
4. Черч А. Введение в математическую логику. – М., 1960, 31 с.
5. Russell B. An Inquiry into Meaning and Truth. – London, 1962.
6. Carnap R. Der logische Aufbau der Welt. – Wien, 1973, 86 S.
7. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М., 1958, 31 с.
8. Dietrich R.A. Sprache und Wirklichkeit in Wittgensteins Traktatus. – Tübingen, 1973, 87 S.
9. Wittgenstein L. Philosophische Untersuchungen. – Frankfurt am Mein, 1971.

УДК 802 (07)

Жданов А.А.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

(из опыта обучения английскому языку студентов экономического факультета)

Проблема совершенствования форм и методов обучения иностранным языкам (ИЯ) существует, по-видимому, с тех пор, как само обучение им сложилось в самостоятельный вид человеческой деятельности.

Однако, несмотря на богатейший (хотя, надо признать, отчасти и противоречивый) практический опыт, результаты, к которым приходят учащиеся к концу курса обучения – школьного, вузовского ли, – по-прежнему оставляют желать лучшего, что побуждает как самих преподавателей-практиков, так и методистов, психологов и языковедов, занимающихся проблемами обучения ИЯ, к поиску путей совершенствования существующих форм и методов обучения, повышения их эффективности.

В последнее время такие поиски велись и ведутся преимущественно в двух направлениях. Во-первых, в направлении интенсификации и, если можно так выразиться, актуализации процесса обучения в целом (главным образом, за счет

использования современных технических средств обучения), а также активизации скрытых возможностей самого обучаемого; во-вторых, в направлении разработки более эффективных приемов обучения отдельным видам иноязычной речевой деятельности или их аспектам и создания на этой основе более эффективных, как узконаправленных, так и комплексных, учебно-дидактических материалов.

Что же касается обучения устной речи, то главной проблемой здесь, как известно, по-прежнему остаётся обучение тому, что называется свободным говорением – умению вести беседу на ИЯ спонтанно, без непосредственной предварительной подготовки.

На сегодняшний день, как показывает практика, студенты неязыкового вуза, в своем большинстве, по окончании курса ИЯ в состоянии достаточно уверенно пересказать иноязычный текст, сделать монологическое высказывание и сносно вести беседу на ИЯ в пределах так называемых “устных тем”

Жданов Александр Алексеевич, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

или “ситуаций”, выносимых на экзамен. Однако эти же студенты, как правило, теряются и замолкают (или вовсе переходят на родной язык), как только разговор выходит за пределы заученных фраз и выражений и требуется выразить свои мысли или чувства, своё суждение или отношение, либо просто описать предмет, явление или событие из числа тех, которые они не “проходили” или не “брали” на занятиях.

Существование подобных “ножниц” отчасти можно объяснить коммулятивным эффектом причин общего характера, о которых мы скажем ниже. Однако в значительной мере – это, по нашему мнению, еще и следствие преобладания в текущей практике обучения ИЯ в неязыковом вузе дидактических подходов, в рамках которых обучение говорению по-прежнему ведется, с одной стороны, на уровне изолированного от коммуникативной ситуации слова, грамматической структуры, речевого образца-клише и обезличенной разговорной темы, а с другой – как бы “на вырост”, “про запас”, в расчете на возможное использование умения когда-нибудь потом, в будущем, а не сейчас и сегодня. В результате, все речевые навыки и умения, которые удается сформировать на базе тренировочных упражнений, оказываются “стерильными” в коммуникативном смысле и с трудом переносятся на ситуации реального общения.

В этой связи нам хотелось бы упомянуть ещё об одной, психологической и, как ни странно, отчасти дидактически обусловленной, причине существования таких “ножниц”. Подобно тому, как у чрезмерно строгих родителей, держащих под контролем каждый шаг своего чада, нередко вырастают дети, боящиеся принимать самостоятельное решение, неусыпный контроль учителя за формальной правильностью иноязычной речи учащихся, его стремление с самых первых занятий к обязательному исправлению всех и всяких отклонений от языковой “нормы”, наряду с выставлением оценок в зависимости от количества допущенных при говорении фонетических и/или лексико-грамматических ошибок, неумолимо запускает механизм формирования так называемой “ошибкобоязни” – одного из труднопреодолимых, как известно, психологических барьеров на пути к свободному говорению, причём вне зависимости от того, к какому из психологических типов – “коммуникативному” или “некоммуникативному” – относится учащийся.

Получается так, что зло ошибкобоязни мостится ни чем иным, как добрыми намерениями педагога добиться безукоризненной “правильности”, в языковом отношении, иноязычной устной речи своих учащихся! Однако сами эти “добрые намерения”, увы, проистекают, с одной стороны, от обусловленной известными дидактическими принципами боязни уже самого педагога оставить ошибку в речи учащегося без исправления, а с другой – от господствующего не только у подножья, но и на самой вершине “методического Олимпа” представления о том, что языковая правильность иноязычной устной речи – если не самый главный, то один из главнейших показателей степени сформированности иноязычных речевых навыков и умений, апофеозом чего явилось организованное в 2004 году так называемое “централизованное тестирование по иностранному языку”, абсолютное большинство заданий в котором носило чисто языковой характер.

Но и до 2004 года, например, в далёком уже 1999 году, в “Критериях оценки знаний абитуриентов”, направленных Министерством образования Республики Беларусь ректором вузов, самую высокую по тем временам оценку “5” рекомендовалось выставлять на вступительном экзамене по ИЯ только “при отсутствии смысловых и грамматических ошибок во всех заданиях”, а отметку “3” – при наличии 11-14 ошибок.

Оставляя в стороне вопрос о том, в какой мере языковая правильность иноязычной устной речи может служить показателем степени сформированности иноязычных речевых навыков и умений и, тем более, об обоснованности корреля-

ции последних через произвольно устанавливаемое количество фонетических, лексических и/или грамматических ошибок, заметим лишь, что такой подход психологически понятен и вполне естественен при обучении ИЯ “ради самого языка”, а не в качестве средства коммуникации и/или познания.

Действительно, поскольку информационная ценность, скажем, текста, пересказываемого очередным учащимся, близка к нулю, как для преподавателя, так и для самого учащегося, то практически всё внимание обоих направлено не на содержательную, а на формальную сторону речи, которая и становится главным объектом внимания, а количество допущенных языковых ошибок – мерилем степени сформированности речевых навыков и умений.

Однако даже простое наблюдение за нашей собственной речью показывает, что спонтанно возникающие в процессе живого и непринужденного общения непреднамеренные огорки или прямые нарушения языковой нормы – явление скорее нормальное, чем исключительное, не говоря уже о специально вводимых порой в речь таких “нарушениях” или о том, что такое броское нарушение языковой нормы как, например, акцент в речи иностранцев большинство людей находит скорее привлекательным, чем отталкивающим [1], – факт, как известно, охотно эксплуатируемый сегодня агрессивной рекламой.

Решение возникающей в связи с этим проблемы, когда абсолютный отказ от исправления языковых ошибок в речи учащихся не представляется разумным, а исправление всех ошибок без исключения приносит больше вреда, чем пользы, а порой оказывается просто физически невозможным, состоит, на наш взгляд, во введении определенного, в зависимости от условий и этапа обучения, динамического порога их толерантности при безусловном исправлении, желательно в форме общения, тех из них, которые вызывают непонимание, что, естественно, приемлемо и осуществимо лишь при построении всего курса научения ИЯ, начиная со школы и кончая вузом, на коммуникативных началах и высоком уровне профессиональной подготовки самого педагога.

Эффективность обучения иноязычной устной речи в неязыковом вузе, несомненно, оказалась бы гораздо выше, если бы удалось развязать и тот “Гордиев узел” застарелых проблем, с которыми “традиционно” связан курс ИЯ в неязыковом вузе в целом. К числу таких проблем мы, прежде всего, относим:

- отсутствие преемственности в обучении ИЯ между школой и вузом, выражающееся, в частности, в резком расхождении между относительно низким средним уровнем иноязычной и общелингвистической подготовки выпускников средних школ, поступающих в неязыковые вузы, и конечным, достаточно высоким уровнем практического владения ИЯ, устанавливаемым для них вузовской программой, являющейся, по сути, концентрированным выражением “социального заказа” в отношении ИЯ как учебной дисциплины;
- противоречие между программными требованиями относительно качества речевых навыков, которые должны быть сформированы у учащихся к концу курса обучения (при довольно низком, как уже отмечалось, изначальном уровне владения ИЯ и общелингвистической подготовки) и количеством учебных часов, отводимых программой на их формирование;
- противоречие между необходимостью, заданной программными установками, формирования профессионально ориентированных навыков говорения и отсутствием не только какого-либо практического опыта работы по избранной специальности, но и даже четкого представления о ней у большей части студентов первых лет обучения, когда собственно и изучается ИЯ как общеобразовательная учебная дисциплина;

- изначальное отсутствие у большинства студентов выраженной установки на изучение ИЯ, а то и вовсе негативное отношение к нему как к учебному предмету, “успешно” привитое ещё за время обучения в средней школе;
- комплектация учебных групп, как правило, без какого-либо учета исходного уровня иноязычной подготовки студентов или каких-либо иных, релевантных для изучения ИЯ, психологических качеств;
- обучение ИЯ вне естественной языковой среды и, за редким исключением, вне прямой практической необходимости со стороны студентов прибегать к нему во внеурочное время для познавательных или каких-либо иных целей;
- относительно скудная техническая и учебно-методическая база, что, в последнем случае, выражается не только в отсутствии апробированных учебно-методических комплексов со сквозным и комплексным использованием технических средств обучения, но и отдельных качественных компьютерных программ, учебных пособий и разработок;
- формулирование целей и задач обучения не в виде конкретных навыков и умений, которые должны быть сформированы к концу отдельных этапов обучения и курса в целом, а в виде перечня разного рода тем, текстов и видов работы;
- отсутствие какой-либо хорошо налаженной системы обмена опытом между отдельными кафедрами ИЯ неязыковых вузов и практики обобщения такого опыта в целом.

В отношении двух из указанных выше проблем – преемственности и мотивации – мы хотели бы сделать несколько дополнительных замечаний, имея в виду, прежде всего, обучение говорению.

Дальнейшее проведение централизованного тестирования (ЦТ) по ИЯ, о котором уже упоминалось выше, на тех принципах и в той форме, в которых оно осуществлялось в 2004 году, равно как и подобная организация вступительных экзаменов непосредственно в самом вузе, грозит, на наш взгляд, сделать проблему преемственности ещё большей, поскольку будет изначально нацеливать учащихся на овладение ИЯ “в безмолвии” – как системой знаков и правил, а не как средством общения и познания, несмотря на то, что именно последнее является, в конечном счете, тем, ради чего ИЯ изучаются как в общеобразовательной школе, так и в неязыковом вузе. В этой связи нам представляется сомнительной возможность достижения той цели тестирования, которая была заявлена организаторами ЦТ, а именно: “определение уровня владения (Прим: разрядка наша) иностранным языком” через знание соответствующих “разделов программы” вообще, и “социокультурных знаний о реалиях страны изучаемого языка” [2], в частности. Каким образом чиновники от образования определяли и собираются определять, например, уровень практического владения английским языком у выпускников средних школ в зависимости от того, знает ли учащийся местонахождение кладбища, где похоронены знаменитые поэты Великобритании или названия ее, все той же Великобритании, самой протяженной реки (см. [2], задания А35 и А38) – остается только догадываться. А ведь это все равно, что определять исполнительское мастерство музыканта через знание им месторасположения Кортеева органа слуха, скажем, у млекопитающих или же проводить проверку умения управлять автомобилем исключительно через знание его материальной части или “голых” правил дорожного движения! Кроме того, организаторы ЦТ нарушили свое же обещание не выходить при составлении тестов ни на шаг за пределы школьных программ [3],* не говоря уже о том шоке, который испытали учителя, учащиеся выпускных классов и их родители, когда узнали, что те значительные усилия, которые были затрачены на становление предусмотренных школьной программой навыков произношения, понимания ИЯ на слух и говорения, вдруг оказались напрасными, а сами навыки –

“излишними”, поскольку не уместились в Проскурово ложе тех сомнительных принципов, которые были положены разработчиками тестов в их основу.

Мотивация, как известно, является одним из важнейших компонентов как учебной, так и педагогической деятельности. Похоже на то, что канули в Лету те времена, когда недоуменно-раздражительный, почти что риторический вопрос: “Да кому нужен этот ваш иностранный язык?” звучал не только в аудиториях в устах нерадивых студентов, но и явно читался в глазах “начальства” в кабинетах и залах заседаний. Психологическое состояние преподавателей ИЯ в то время легко представить: кому в радость заниматься тем, что, как кажется, никому не нужно и говорить спасибо только за то, что тебя терпят! Не удивительно, что тема мотивации в те годы поднималась практически в каждом из номеров таких журналов как, например, “Иностранные языки в школе” в попытке найти ответ на “проклятый” вопрос: “Зачем знать, если не уметь, и зачем уметь, если этим не пользоваться?” Сегодня иное дело. Сегодня ИЯ нужен если не всем, то многим. В их числе и те, кто, искренне недоумевавши когда-то, сегодня не менее искренне сожалеет о безвозвратно упущенных возможностях. Однако произошедшее в общественном сознании изменение отношения к необходимости владения ИЯ отнюдь не гарантирует ИЯ, как может показаться, статус желанного, любимого предмета ни в средней школе, ни в неязыковом вузе и не трансформируется само по себе в страстное стремление к его изучению. За примерами далеко ходить не надо. Опросы, проведенные Социологическим Центром Российской Академии Образования показали, что 65% учащихся г.Москвы и 59% учащихся г.Санкт-Петербурга относят ИЯ к самым нелюбимым учебным предметам, и это – в условиях, когда, по данным Госкомстата РФ, всего лишь 0,98% россиян способны сегодня более или менее сносно общаться на одном из ИЯ[4], а процесс интеграции России в международный рынок, экономику и бизнес стал, как считается, необратимым! Отсюда становится понятным, что стремление изучать ИЯ следует, как и раньше, а может быть еще и в большей степени, всячески вырабатывать и поддерживать. Вырабатывать и поддерживать не только и не столько через регулярное напоминание о тех гипотетических дивидендах, которые возможно получить в будущем от владения ИЯ, сколько через такую организацию учебного процесса, которая вовлекала бы обучаемого на каждом занятии в участие в иноязычном речевом общении как виде деятельности, как способе и возможности самореализации. Поэтому, в условиях, когда спрос на рынке труда на специалистов со знанием ИЯ непрерывно возрастает, прямая обязанность учебных заведений состоит, на наш взгляд, не только в том, чтобы, в частности, выделять достаточное количество учебных часов на ИЯ, но и в том, чтобы всячески мотивировать студента, помогать ему в овладении ИЯ. Помогать не только грамотной организацией всего учебного процесса, техническим оснащением кабинетов и аудиторий, эффективным использованием учебного времени, требовательным контролем над качеством формируемых навыков и умений, их объективной оценкой, но и, что не менее важно, системой прямых стимулов к овладению ИЯ, с одной стороны, и привлечением к обучению высококвалифицированных специалистов-педагогов, с оплатой их труда не только по количественным, но и по качественным показателям, с другой.

Подводя итог нашим рассуждениям о путях повышения эффективности обучения говорению на ИЯ в неязыковом вузе, мы хотели бы сказать, что эта эффективность, как нам представляется, будет тем выше, чем в большей степени для учебного процесса будут, в частности, характерны:

- коммуникативная направленность, предполагающая, среди прочего, исключение этапа изолированного овладения языковой формой вне её связи с коммуникативной функцией и формирование соответствующих навыков и умений на основе “парадигм” типичных ситуаций общения;

- системность, последовательность и преемственность в формировании речевых навыков и умений на базе аутентичного языкового материала, оформленного в виде учебно-методического комплекса с широким использованием возможностей современных технических средств обучения;
- дифференциация и индивидуализация процесса обучения с учетом не только возрастных особенностей, но и личностных характеристик, интересов, жизненного опыта и исходного уровня языковой подготовки обучаемых;
- внутренняя положительная мотивация в овладении ИЯ, обеспечивающая внимательность и активность обучаемых на занятиях и регулярную, глубокую подготовку к ним дома;
- исключительно иноязычная учебная среда и всяческое продление ее за пределы кабинета и аудитории, что достижимо лишь при живой, беглой, безукоризненной и стопроцентно иноязычной речи самого преподавателя и разнообразных формах как аудиторной, так и внеаудиторной работы, дающих учащимся максимум возможности использовать ИЯ в качестве средства общения;
- занимательная, лежащая в сфере личных интересов учащихся тематика и благоприятный психологический климат, раскрепощающие обучаемого, “провоцирующие” его на активное участие в иноязычном общении, позволяющие ему быть самим собой, говорить “изнутри себя”, как получается, подобно тому, как, скажем, рисуют дети;
- отказ от формально-языковых подходов при оценке степени сформированности речевых навыков и умений в пользу содержательно-функциональных и переход, в частности, на коррекцию речевых ошибок преимущественно в форме общения с одновременным введением некоторого, зависящего от этапа и условий обучения, подвижного порога их толерантности.

К сожалению, полная реализация этих положений в практике обучения ИЯ в неязыковом вузе – дело, по-видимому, будущего, поскольку это предполагает коренные изменения содержания всех главных составляющих учебного процесса: от дидактических принципов до учебных планов и программ, от учебных материалов до уровня профессиональной подготовки самого педагога, тем более что само осуществление

УДК 802.0

Трифонюк А. Ф.

СИСТЕМА ПРЕДЛОГОВ И ПРОБЛЕМА ЕЁ УСВОЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При обучении английскому языку одной из самых трудных задач является овладение системой предлогов. Каждому преподавателю известно, сколько сил тратится на то, чтобы избежать интерференции при закреплении таких случаев употребления предлогов как в сочетаниях **at 3 o'clock**, **depend on somebody**, **look at something**, и т.п. Традиционно употребление предлогов включается в списки слов для заучивания.

Считается, что у предлога нет своего лексического значения, даже самого общего, поскольку предлог выражает исключительно отношения между объектами: “In the most general terms, a preposition complement” [1]. Соответственно, предлоги относятся к синтаксису, где лексическое “наполнение” объекта исследования в принципе не играет роли. Отсюда следует и подход к материалу об употреблении предлогов, о глагольном управлении и т.д.

Однако правомерно ли вообще выделение предлогов в

таких изменений в учебном процессе далеко не всегда зависит от воли и желания его непосредственных участников. Однако дорожку, как известно, может осилить только идущий.

* Какова истинная валидность результатов, полученных с помощью оценочного теста, построенного на заданиях, полностью или частично выходящих за пределы изученного – знает каждый, кто хотя бы мало-мальски интересовался вопросами теории или практики тестирования. В эксперименте, например, проведенном несколько лет назад преподавателями кафедры иностранных языков БГТУ, группе выпускников средних школ, поступивших на первый курс экономического факультета, были предложены два проверочных теста, резко отличавшиеся друг от друга по уровню сложности. Результаты выполнения тестов оказались следующими: “сильные” и “слабые” студенты выполнили первый, усложненный, тест одинаково плохо, поскольку большинство ответов, как выяснилось, было сделано наугад, а неполное знание в этом случае, как известно, оказываются хуже незнания. И только второй, упрощенный, тест расставил студентов по местам – в соответствии с фактическим уровнем владения ИЯ. Теперь становится отчасти понятно, почему результирующая оценка по ИЯ у многих из тех слушателей вечерних подготовительных курсов при БГТУ, которые решили пройти ЦТ, оказалась, несмотря на совершенно разный уровень владения ИЯ, одинаково невысокой!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Thomson A. Words into Speech.– Ontario: Pitman, 1991.– С.18.
2. Інструктыўна-метадычныя пісьмы Міністэрства адукацыі. Рекомендацыі па падрыхтоўке выпускнікоў к централизованнаму тэставанню па англійскаму мове за курс сярэдняй агульнаадукацыйнай школы // Настаўніцкая газета.– 2003.– 4 снежня.– С.3.
3. Юдциц А. Результат ошеломил//Знамя Юности.– 2004.– 5 мая (№14102).– С.6
4. Derzhavina O. Breaking through the Language Barrier//The Moscow News.– 2004.– №22.– С.10.

класс синтаксических, формообразующих единиц? В филологии господствовало мнение, что предлог относится к классу аффиксов, что отражено в самой этимологии используемых терминов. Но подлежит сомнению генетическое родство основного корпуса префиксов, постфиксов и предлогов в индоевропейских языках. С фонетической точки зрения все они связаны с предыдущими или последующими полнозначными словами. Для предлогов в меньшей мере, чем для приставок и суффиксов, характерна словообразовательная роль.

Признание словообразовательной роли за предлогами позволяет отказаться от механического заучивания; студенту следует объяснить принципы построения словосочетаний в английском языке. Внимательное исследование предлогов с предполагаемой точки зрения показывает, что все случаи их употребления являются не более чем включением слова в иную словообразовательную модель.

Трифонюк Анатолий Фомич, кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного технического университета. Белаарусь, БГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.