

дополняться и поправляться одновременно с доброжелательной оценкой.

5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛЕКЦИЙ

Отечественная высшая школа предполагает диалектическое единство учебного процесса и воспитания студентов. Под воспитанием следует понимать не только привитие молодым людям навыков и правил хорошего тона, хотя уже одно это имеет чрезвычайно важное значение для формирования личности будущего специалиста. Воспитание, в первую очередь, – это передача социального опыта воспитателей своим молодым коллегам, которые еще не прошли горнила социальной закалки. Воспитание студенческой молодежи направлено на всестороннее, гармоничное развитие личности путем формирования научного мировоззрения, норм морали.

Если исходить из того, что мировоззрение и морально – этические нормы не передаются по наследству, а приобретаются в процессе жизнедеятельности человека, станет ясно, какая огромная задача стоит перед вузом в области воспитания студентов. Успешное решение этой задачи возможно только в том случае, когда воспитательную работу будут проводить все звенья университета, все сотрудники вуза. Несомненно, главная роль в воспитательном процессе принадлежит педагогическому коллективу, ведущим преподавателям, которые непосредственно соприкасаются с объектами воспитания во время учебного процесса. Форма воспитательной работы во время лекции может быть разнообразной и многогранной, однако показ и личный пример являются главным и эффективным приемом воздействия на сознание студента. Если студент видит а своем преподавателе – лекторе крупного ученого, социально зрелого, широко образованного педагога, обладающего профессиональными знаниями и владеющего всеми ценностями общечеловеческой культуры, воспитывающего в себе такие черты характера, как правдивость, честность, принципиальность, объективность, отсутствие индивидуализма и эгоцентризма, постигшего таинства человеческого общения, среди которых главным являются тактичность, интеллигентность, чуткость и внимание к окружающим, умение выслушать и понять собеседника, то такой лектор неизбежно в глазах студентов становится предметом подражания, своеобразным идеалом, к которому будет стремиться студенческая масса.

УДК 806.0(0.75)

Жданов А.А., Кучинская. Т.М.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Одним из основополагающих методических принципов обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе является принцип опоры на родной язык (РЯ) учащихся. Применительно к лексике и имея в виду прежде всего обучение чтению, осуществление данного принципа предполагает выявление на основе сопоставительного анализа лексических единиц сходных по форме и значению в ИЯ и РЯ, их количественно-качественное описание и методическую классификацию. Описание такой работы, выполненной, главным образом, на лексическом материале испанских общественно-политических текстов газеты и составляет содержание насто-

В этом – главный залог воспитательного воздействия педагога на личность студента. Посещаемость занятий такого лектора, усвоение преподаваемого им предмета, не говоря уже об эмоциональном восприятии его образа мыслей, мировоззрения, будут самыми активными.

И наоборот, если лектор работает формально и поверхностно, без эмоционального подъема, если он неискренен, нелогичен и непоследователен в изложении своих суждений, ограничен и не обязателен, он не может завоевать симпатий студентов. Интерес к такому лектору будет минимальным, что обязательно отразится на посещаемости, успеваемости, на моральном состоянии студенческой аудитории. В результате в сознании студентов образуется своеобразный вакуум, который может заполняться нежелательными явлениями. Ни для кого не секрет, что многие антиобщественные поступки студенты совершают в учебное время, пропуская занятия.

Очевидно, что учебно-воспитательная работа является динамичным процессом, в котором все время происходит передача научной информации, идей и социальных навыков воспитанному от воспитателя. И для того, чтобы система «воспитуемый – воспитатель» функционировала нормально, педагогу все время необходимо заботиться о пополнении своих знаний и умения вести воспитательную работу. Это может быть достигнуто как путем самовоспитания, так и активной воспитательной работой, которая должна вестись на кафедрах, факультетах и в других подразделениях университета.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изложенные методические основы чтения лекций написаны применительно к организации учебного процесса по дорожно – мостовым специальностям. Поэтому примеры, приведенные в тексте, связаны, главным образом, с мостостроительными дисциплинами. Однако, большая часть работы может быть использована при подготовке и чтении лекций и по другим техническим дисциплинам. Авторы не стремились изложить поставленную проблему во всей ее полноте – это заняло бы значительно больше места, а ограничилось освещением основных вопросов лекционного мастерства. Главная цель настоящей работы состояла в том, чтобы оказать методическую помощь молодым, еще недостаточно опытным лекторам.

ящей статьи.

Принимая во внимание то, что широко используемый в работах по лингвистике и методике термин «интернациональная лексика» касается, как правило, лишь слов общего происхождения, существующих во многих языках с одним и тем же значением, выделяемую на основе сопоставительного анализа лексических составов ИЯ и РЯ группу слов со сходными в плане выражения и в плане содержания характеристиками мы будем в дальнейшем называть «слова общего корня» (СОК).

Описываемая работа была выполнена в два этапа и на ос-

Жданов Александр Алексеевич. Ст. преподаватель каф. иностранных языков Брестского государственного технического университета.

Кучинская Татьяна Михайловна. Преподаватель каф. иностранных языков Брестского государственного технического университета.

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

нове текстовых материалов, отобранных по тематическому признаку из отдельных номеров испаноязычной периодической печати за 1985-1995 годы.

Основной целью первого этапа исследования явилось получение данных, характеризующих общую картину СОК в лексическом составе испанских газетных текстов общественно-политической тематики.

В результате обработки совокупного испаноязычного газетного текста объемом около 0,25 миллиона печатных знаков и длиной в 17686 словоупотреблений (без учета строевых слов, имен и названий) было зарегистрировано 2449 разных слов, 858 (35%) из которых относились к искомым словам с общим корнем. Сопоставительный анализ частотных характеристик СОК и лексических единиц остальной части словаря показал, что СОК относились в основном к средне- и высокочастотной части лексического состава выборки и на их долю приходилось около половины (42%) общего числа словоупотреблений.

Второй этап исследования заключался в проведении эксперимента, основными целями которого были:

1. установить, какое количество СОК узнается и понимается выпускниками средних школ, поступающими на первый курс технического вуза при чтении газетных публикаций;
2. установить, какое количество СОК потенциально доступно учащимся для узнавания и понимания при сформированных грамматических навыках чтения;
3. классифицировать СОК по трудности их усвоения на основе данных, полученных в ходе эксперимента и всего исследования.

Участниками эксперимента были студенты первого курса технического вуза, продолжавшие изучать испанский язык после окончания средней школы.

В качестве экспериментального материала были использованы:

- а) списки изолированных СОК, напечатанных в алфавитном порядке;
- б) списки СОК в составе различных словосочетаний;
- в) тексты, составленные в результате целенаправленной переработки ряда газетных публикаций и содержавшие в своем составе около 700 наиболее частотных СОК.

Эксперимент проводился в ходе ряда учебных занятий в начале и перед окончанием учебного года. Часть работы была выполнена испытуемыми внеаудиторно в виде домашних заданий.

После анализа экспериментатором ответов испытуемых, с последними проводилось собеседование для выяснения причин допущенных ошибок. СОК с неверно понятым лексическим значением или пропущенные испытуемыми, а также слова, ошибочно отнесенные к категории СОК фиксировались, однако никаких отдельных исследований и вычислений в отношении этих трех групп слов не производилось.

Эксперимент показал, что выпускники средних школ, поступающие на первый курс технического вуза, узнают в политических текстах газеты от 40 до 80% общего количества СОК, содержащихся в их лексических составах, однако в абсолютном выражении число узнаваемых СОК оказывается небольшим – всего лишь около 120-150 слов, главным образом из числа высокочастотных СОК, семантизируемых простой транслитерацией. При этом для 10-15% из них испытуемые либо не могли установить, либо неверно устанавливали лексическое значение, поскольку:

- а) не знали основных словообразовательных аффиксов испанского языка и их значений;
- б) не знали основных словообразовательных суффиксов испанского языка и их русских соответствий;

в) не имели навыка семантизации СОК посредством транслитерации с поправками на буквенные и морфологические расхождения в оформлении СОК и ИЯ и РЯ;

г) не знали значений коррелирующих с ними слов в РЯ;

д) не умели выводить значения СОК в ИЯ, исходя из значения их коррелятов в РЯ;

е) не умели ориентироваться в синтаксической структуре предложений на ИЯ.

Основными причинами неузнавания в текстах от 20 до 60% СОК явились:

а) отсутствие в долговременной памяти учащихся прочно сформированных «иноязычных» буквенно-звуковых связей, а также «иноязычных» буквенно-звуковых образов слов РЯ из числа СОК;

б) незнание основных звуко-буквенных и морфологических соответствий в оформлении СОК в двух языках;

в) неумение выделять общую корневую морфему в составе производных СОК в ИЯ и адекватно реконструировать ее буквенно-звуковой образ в РЯ;

г) незнание значительной части относительно малоупотребительных в РЯ иноязычных слов из числа СОК, имеющих в ИЯ ряд однокоренных образований из разряда высокочастотной лексики.

Морфологический анализ узнаваемых испытуемыми СОК показал, что в лексико-грамматическом отношении это, в основном, существительные и прилагательные из числа СОК, имеющих полное или почти полное сходство форм в обоих языках. При этом, малейшего изменения словом своей формы оказывается порой достаточно, чтобы испытуемые перестали его узнавать. Вот как выглядит «парадигма» возрастания трудностей узнавания изолированного слова на примере СОК “plan”: “plan” - узнавалось как СОК всеми без исключения испытуемыми; “planes” – узнавалось почти всеми испытуемыми; “planear” – узнавалось лишь отдельными испытуемыми; “planificación, planificar” – как правило, не узнавались испытуемыми. Что же касается СОК в форме глаголов и других частей речи, то они узнавались испытуемыми лишь в единичных случаях.

Эксперимент показал также следующую картину зависимости узнавания и понимания СОК от условий их презентации. Предъявление СОК в виде отдельных слов в составе списка сопровождается гораздо большим количеством узнаваний, чем в случае предъявления СОК в составе словосочетания или текста. Однако число правильно определенных лексических значений СОК в первом случае оказывается меньшим, чем во втором из-за отсутствия контекста и ограниченных возможностей использования языковой догадки и речевого опыта испытуемого.

Так, например, предъявленному в составе списка изолированному слову “materialización” почти все испытуемые указали в качестве коррелята в РЯ слово «материализация». Однако подавляющее большинство испытуемых не смогло дать вразумительного ответа на вопрос о значении этого слова до тех пор, пока оно не было предъявлено в составе словосочетания “materialización del programa”. Тогда и появились первые гипотезы о его лексическом значении: «составление», «реализация», «выполнение». Когда же это словосочетание было предъявлено в составе предложения в микротексте, то все без исключения испытуемые семантизировали данное слово как «выполнение», «осуществление».

Кроме того, узнавание СОК в тексте, просматриваемом без установок на понимание содержания, как и в составе списков изолированных слов, сопровождалось достаточно большим количеством случаев ошибочного отнесения слов к категории СОК или неверного определения их коррелятов в РЯ из-за возникновения ложных, порой неожиданных, межъязыковых и, в меньшей степени, внутриязыковых ассоциаций.

Так, в частности, словам “culpa”, “devisas”, “esfuerzo”, “espacial”, “mundial”, “obstáculo”, “parte”, “respeto”, “serie”, “datos”, “lustro”, “penal”, “rama” в качестве коррелятов в РЯ назывались соответственно слова: «купол», «девиз», «сфера», «специальный», «миндаль», «абстрактный», «парта», «аспект», «серьезный», «даты», «люстра», «пенал», «рама». Список этот можно было бы продолжить, в связи с чем напрашивается вывод о необходимости предусмотреть в учебном процессе какие-то действия, целью которых была бы выработка у обучаемых своеобразного «иммунитета» против указанных явлений отрицательной интерференции. Однако эти же слова, предъявленные в составе микротекстов для изучающего чтения, как правило, не вызывали «сбоев» в понимании читаемого в силу того, что возникновение подобных ассоциаций «автоматически» блокировалось, складывающейся речевой ситуацией.

Аналогичная картина наблюдалась и при предъявлении в изолированном виде слов из разряда «ложных друзей переводчика» типа: “artículo”, “avance”, “círculo”, “criterio”, “dirección”, “instrucción”, “lector”, “obligación”, “reportar” и др. При узнавании, последние семантизировались не иначе как посредством транслитерации, что при чтении газетных публикаций, естественно предположить, должно было бы приводить к смысловым ошибкам. Оказалось, однако, что при чтении такого рода текстов с установкой на извлечение информации большинство испытуемых либо вообще не воспринимали слова указанного выше типа как СОК, либо отвергали, в конечном счете, коррелирующие с ними в РЯ слова-транслитерации в качестве полноценных семантических эквивалентов как явно дисгармонирующие с окружающим лексическим контекстом.

Приведенные выше примеры наглядно свидетельствуют о том, что данные, относительно трудностей узнавания и понимания различных разрядов СОК, полученные в экспериментах на материале изолированных слов, нуждаются при переносе их на текст в критическом переосмыслении.

В ходе эксперимента неожиданно обнаружилось, что для многих испытуемых характерным был интуитивно-эмоциональный уровень владения значением целого ряда ключевых слов языка газеты из числа СОК, что нередко приводило к непониманию читаемого. Не зная словарного значения этих слов, испытуемые не могли адекватно понять значение коррелирующих с ними слов испанского языка или понимали их неверно, так как исходили из «индивидуального» представления о семантике этих слов в РЯ.

Так, например, предъявленным для узнавания в составе списка словам: “concesión”, “declaración”, “discriminación”, “proclamación”, “radical”, “separatista” многие испытуемые уверенно и быстро называли соответствующие им однокоренные слова-эквиваленты в РЯ. Однако значения этих слов некоторые испытуемые определили следующим образом: «концессия» – «сбор»; «декларация» – «план, программа»; «дискриминация» – «угнетение, порабощение»; «прокламация» – «листовка»; «радикальный» – «маленький; общий, полный»; «сепаратистский» – «подпольный, тайный». Неверные определения значения, а также ответы-реакции на подсказки экспериментатора как: «Такое слово я слышал, но не знаю, что оно означает», «А разве существует такое слово в русском языке?» были даны испытуемыми и в отношении целого ряда других СОК, хотя специально изучением данного вопроса мы не занимались.

Следовательно, автоматическое отнесение той или иной лексической единицы ИЯ из разряда СОК к составу потенци-

ального словаря учащихся, без предварительной проверки знания ими коррелята этой единицы в РЯ и понимания ее лексического значения, является неправомерным, а повышение общего уровня лингвистической культуры учащихся может и должно стать одним из непременных условий, как и результатов, успешного обучения чтению на ИЯ в опоре на РЯ.

Проведенное нами исследование позволяет выделить, как итог, следующие группы СОК по трудности их усвоения:

1. Слова, узнаваемые и понимаемые практически всеми учащимися при любых условиях их презентации. Как показал эксперимент, первоначально данная группа состоит из 120-150 слов. Это именно те слова, на которые (наряду с прочно усвоенными «исконно испанскими» словами из числа школьного минимума) можно реально положиться при выполнении тех или иных учебных действий на начальном этапе обучения. Как показала вторая, проведенная в конце учебного года проверка, при целенаправленной и систематической работе с СОК на учебных занятиях возможно численное увеличение состава этой группы до 500-600 лексических единиц.
2. Слова, не предоставляющие трудности для понимания, однако не узнаваемые учащимися из-за незнания соответствий в буквенном оформлении СОК в двух языках. Данная группа слов существует только на начальном этапе обучения и уже к концу первого учебного года практически все слова этой (для данного подязыка) группы переходят в Группу 1.
3. Слова, узнаваемые учащимися как СОК, но не понимаемые ими из-за незнания, в первую очередь, значений коррелирующих с ними слов в РЯ. Усвоение слов этой группы связывается прежде всего с повышением общего уровня лингвистической культуры учащихся.
4. Слова, узнаваемые учащимися как СОК, однако точное значение которых остается закрытым из-за незнания учащимися либо словообразовательных средств испанского языка, либо суффиксов и их значений. Усвоение слов этой группы находится в прямой зависимости от степени сформированности грамматических навыков чтения.
5. Слова, не узнаваемые учащимися как СОК и не понимаемые даже при сформированных грамматических навыках чтения из-за резких расхождений в плане выражения и в плане содержания с коррелирующими словами в РЯ. Данная группа слов вычленяется главным образом с целью использования «общих» элементов в морфологических структурах этих слов в качестве опоры (конкретных ориентиров) для облегчения их запоминания.
6. Слова, ошибочно относимые учащимися к разряду СОК в результате межязыковой интерференции – так называемые «ложные друзья переводчика».
7. Слова, ошибочно относимые учащимися к разряду СОК в результате внутриязыковой интерференции. Выделение слов как этой, так и предыдущей группы должно производиться с учетом вероятности их появления в текстах на изучаемом подязыке.

В заключение следует отметить, что предложенная выше классификация СОК по трудности их усвоения может считаться, в известном смысле, общеметодической, поскольку проведенная нами проверка на материале английского языка (подязык вычислительной техники) также подтвердила ее валидность. Необходимо лишь наполнение выделенных групп СОК, в каждом конкретном случае, конкретным лексическим содержанием.