

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ БССР

МИНСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ А. М. ГОРЬКОГО

.. На правах рукописи

ЗЮЗЕНКОВА Ольга Михайловна

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

/применительно к обучению чтению в аспирантуре /

13.00.02 — методика преподавания иностранных языков

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
ДИССЕРТАЦИИ НА СОБЛЮЩЕНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ
КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

МИНСК

1976

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ БССР
МИНСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ А.М.ГОРЬКОГО

На правах рукописи

ЗЮЗЕНКОВА Ольга Михайловна
ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ
НЕМЕЦКОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ВОЗМОЖНЫЕ
ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ
/применительно к обучению чтению в аспирантуре/

ИЗ.00.02 - методика преподавания иностранных языков

А в т о р е ф е р а т
диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Минск 1976

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

Работа выполнена на кафедре методики преподавания иностранных языков Минского государственного педагогического института иностранных языков.

Научный руководитель - кандидат педагогических наук,
доцент ЭКК Я.Г.

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,
профессор ПАНКРАЦ Г.Я.

кандидат педагогических наук
ХОТЯНОВСКАЯ Н.Н.

Ведущее учебное заведение - кафедра иностранных языков
АН СССР

Автореферат разослан "28" февраля 1976 г.

Защита диссертации состоится "31" марта 1976 г.
в 14 часов на заседании Совета по присуждению ученой степени
Минского ордена Трудового Красного Знамени государственного
педагогического института им. А.М.Горького по адресу:
г. Минск, 220809, ул. Советская, 18, главный корпус, актов
зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ СОВЕТА - ПРОФЕССОР Т.КУРИЛЕНКО

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

Методика обучения аспирантов чтению немецкой научной литературы является самостоятельной проблемой, которая приобретает особую актуальность ввиду резкого увеличения потока информации, поступающей в нашу страну из-за рубежа. Проблема становится все более острой в связи с ее неразработанностью и вследствие возрастающих требований к языковой подготовке кадров высшей научной квалификации.

В этой обширной проблеме малоизученным остается вопрос о трудностях в узнавании и понимании знакомого лексического материала и возможных путях их преодоления.

Аспиранты приступают к чтению оригинальной литературы с определенным запасом знаний по лексике. Однако у них часто возникают неправильные ассоциации относительно значений некоторых уже известных слов. Полагаясь на то, что слово известно, а оно действительно известно, только в другом значении или форме, аспиранты не считают нужным искать его в словаре. Они и не предполагают, что именно здесь ошибаются, поэтому перестройка в понимании знакомого слова крайне затруднительна, а иногда вообще невозможна.

Эти так называемые псевдознакомые слова и словосочетания осложняют процесс извлечения информации и вызывают множество ошибок в понимании немецкой научной литературы взрослыми, владеющими иностранным языком в объеме программы для неязыковых вузов. Ошибки такого рода опасны тем, что они приводят к нарушению или полному разрушению коммуникативного чтения. Такие ошибки отличаются значительной стойкостью и носят далеко не случайный характер, потому что они вызваны серьезными психо-

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

лингвистическими и методическими причинами.

В связи с этим в диссертации предпринята попытка решить следующие задачи:

1. Выделить лексические единицы, которые были предметом изучения в средней школе, неязыковом вузе и вызывают затруднения в понимании немецкой научной литературы на завершающем этапе обучения; раскрыть характер и причины этих затруднений.

2. Определить принципы обучения узнаванию и пониманию псевдознакомой лексики и на их основе разработать специальный комплекс упражнений.

3. Определить место предлагаемого комплекса упражнений в общей системе обучения аспирантов и соискателей чтению немецкой научной литературы.

4. Экспериментально проверить эффективность данного комплекса упражнений.

В ходе решения поставленных задач использовались следующие методы:

- анализ относящихся к теме теоретических и экспериментальных данных психологии, педагогики, лингвистики, психолингвистики, методики и других наук;

- наблюдение с целью выявления типичных ошибок;

- констатирующий тест с целью подтверждения или опровержения данных, полученных во время наблюдения;

- анализ упражнений в учебниках для средней школы и неязыковых вузов;

- количественный и качественный анализ результатов исследования;

- индивидуальные беседы с обучающимися в аспирантуре и преподавателями;

- обобщение собственного многолетнего опыта работы с аспирантами и научными сотрудниками;

- экспериментальное обучение.

Остановимся на рассмотрении основных задач исследования.

В психологической и методической литературе указывается на то, что трудными являются слова, объем значений которых не совпадает с объемом значений корреспондирующих слов родного языка, или которые имеют внешнее сходство внутри иностранного языка. Такие лексические единицы могут быть выявлены путем межъязыкового и внутриязыкового сопоставления. Однако трудности, предска-

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

занные в результате сравнительно-сопоставительного анализа, представляют собой лишь потенциальные трудности и по закономерностям вероятностного процесса не всегда реализуются в речи /И.И.Китросская/. Следовательно, одного этого анализа недостаточно для обеспечения эффективности отбора.

Трудности в узнавании и понимании знакомой лексики часто сопряжены с ошибками, значит, их можно обнаружить и через ошибки. Правда, этот путь предполагает некоторый субъективизм в оценке языковых явлений. Тем не менее можно опираться на данные, полученные в результате анализа ошибок, ибо "ошибка является одним из важных орудий исследования нормального, правильного функционирования речевого механизма: она - это как бы сигнал "разошедшегося шва" в речевом механизме и может помочь раскрыть номенклатуру и иерархию таких "швов"¹. Ошибки - реальное проявление фактических трудностей /Н.М.Сорокин/.

В своем исследовании при выявлении трудных лексических единиц мы использовали анализ ошибок, межязыковое и внутриязыковое сопоставление.

Ошибки в узнавании и понимании бывшего ранее в опыте аспирантов лексического материала были установлены путем наблюдения и констатирующего теста. Технические приемы учета ошибок заключались в регистрации обнаруженной ошибки на карточке. В итоге было получено 10734 карточки, составившие в совокупности 29000 неправильных ответов на 973 лексические единицы.

Для проведения количественного анализа потребовалось дать определение понятию "фактически трудная знакомая лексическая единица". Под фактически трудной лексической единицей понималось то известное аспирантам слово /словосочетание/, в отношении которого можно было утверждать, что по крайней мере одно из его распространенных в научной литературе значений может быть понято менее чем 50% аспирантов.

Вероятностно-статистическая оценка результатов наблюдения производилась по формуле $p \pm 2 \sqrt{\frac{p(100 - p)}{n}}$, где p - процент

¹Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970, с.78.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

аспирантов, которые не поняли данное слово в ходе наблюдения, n – количество аспирантов, переводы которых учитывались при вычислении p , а 2 – коэффициент, обеспечивающий 95,5% надежность данных наблюдения.

Распространенность лексической единицы устанавливалась по наличию ее в словаре наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков, а также в словарях-минимумах для чтения немецкой научной литературы.

Однако 48 лексических единиц не зафиксированы в используемых нами словарях. Тем не менее мы внесли их в список трудных слов и словосочетаний в связи с наличием высокого процента ошибочных решений. Он составляет в среднем 92%.

В итоге было выделено 346 лексических единиц, которые у большинства аспирантов вызывают затруднения в процессе чтения немецкой научной литературы.

Качественный анализ показал, что выделенные слова и словосочетания относятся в основном к общенаучной и нейтральной лексике. Дальнейшее, более детальное изучение позволило сделать вывод, что ошибки в узнавании и понимании связаны прежде всего с характерными особенностями самих слов и словосочетаний. С этой точки зрения все выделенные лексические единицы можно разделить на три класса:

А. Слова, узнавание и понимание которых затрудняется грамматической обусловленностью их значения: а/функциональные омонимы – *da, damit, als* и т.д.; б/многозначные слова – *rechnen, scheinen, die Erfahrung* и т.д.

Б. Слова, узнавание и понимание которых затрудняется внешним сходством их со словами родного или внутри иностранного языка: а/интернациональные слова – *die Produktion, extra* и т.д.; б/слова, внешне сходные внутри иностранного языка – *etwas-etwa, kürzlich-kurz, gelangen-gelingen* и т.д.

В. Устойчивые словосочетания, понимание которых затрудняется вследствие частичного или полного несоответствия их составляющих компонентов своим основным значениям – *es gibt* и т.д.

Главный источник затруднений – неразличение или недостаточное четкое разграничение форм и значений знакомых лексических единиц, вызванное относительным сходством, которое приводит к возникновению ошибок универсализации и ложной аналогии.

Скрытой первопричиной этих ошибок является интерферирующее

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

влияние русского или иностранного языка. В некоторых случаях наблюдается взаимодействие обоих видов интерференции, обуславливающих одну и ту же ошибку, что приводит к ее исключительной устойчивости. Иногда имеет место интерферирующее влияние и белорусского языка.

Причиной ошибок являются также недочеты на предшествующих ступенях обучения. В неязыковых вузах основное внимание уделяется изучению специальной лексики. Очевидно, этим можно объяснить отсутствие упражнений на узнавание и понимание многих исследуемых лексических единиц, а имеющиеся в учебниках упражнения не всегда отвечают требованиям, вытекающим из лингвистических особенностей данной лексики и психологических закономерностей ее усвоения.

Выделенные слова и словосочетания вызывают значительные затруднения в понимании научного текста. Поэтому представляется необходимым разработать специальный комплекс упражнений для преодоления трудностей в узнавании и понимании выделенных лексических единиц.

Решение этой задачи связано с определением принципов, которые могут быть положены в основу предлагаемого комплекса упражнений.

Изучение педагогической, психологической, лингвистической, методической литературы и многолетний опыт работы с аспирантами и научными сотрудниками позволяют нам высказать предположение о целесообразности применения дидактического приема противопоставления в обучении узнаванию и пониманию псевдознакомой лексики.

Под противопоставлением понимается процесс сравнения, направленный на выделение того, от чего следует отвлекаться при выявлении существенных признаков /Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская/.

Психологическую основу противопоставлений составляет закономерность, выражающаяся в том, что чувствительность человека изменяется под влиянием одновременного раздражителя иного качества. Это вызывает перестройку первичных неправомерно широких обобщений, которая совершается благодаря расчленению комплексного раздражителя на части и выделению его существенных признаков /Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская/.

Представляется, что прием противопоставления может широко

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

использоваться в обучении узнаванию и пониманию интерферирующих лексических единиц, так как он отражает глубинные процессы соотношения их значения и формы. Ценность противопоставления как приема обучения заключается в том, что оно способствует осознанию своеобразия интерферирующих лексических единиц, их различию, распознаванию и точному пониманию.

По своему характеру противопоставление может быть оппозиционное и свободное.

Суть оппозиционного противопоставления заключается в одновременном предъявлении интерферирующих друг с другом явлений. Ядро такого противопоставления, его сущность составляют оппозиции, представляющие собой отношение частичного различия между частично сходными элементами языка /Н.С.Трубецкой, И.Б.Хлебникова, Ф. де Соссюр, R.Lado /.

Следовательно, понятие оппозиций предполагает разложимость противопоставляемых лексических единиц как на общие, так и на различительные элементы, называемые обычно дифференциальными признаками.

Наиболее веским аргументом в пользу правомерности использования оппозиционного противопоставления в обучении узнаванию и пониманию псевдознакомой лексики является необходимость выделения дифференциальных признаков, применение которых позволяет аспиранту правильно и уверенно ориентироваться в сходных языковых явлениях. Именно оппозиции дают возможность выделить дифференциальные признаки интерферирующих лексических единиц.

Целесообразность использования оппозиционного противопоставления объясняется также данными физиологии, которая уже давно установила факт повышенной чувствительности нервной ткани к противоположному раздражителю, следующему непосредственно за первым. Исключительно большое значение одновременному воздействию взаимосвязанных явлений придавал И.П.Павлов. Он со всей определенностью подчеркивал, что при дифференцировке процесс тысячекратного повторения условных раздражителей не дает того положительного результата, который можно получить путем **п е р е м е ж а в щ е г о с я** противопоставления одного постоянно подкрепляемого условного раздражителя другому, близкому к нему по качеству.

В методической литературе также подчеркивается, что количество повторений какой-либо единицы не так уж существенно, как

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

количество противопоставлений ее с другими единицами, с которыми ее могут смешивать.

Устойчивость навыка, однако, обуславливается не только оппозиционным, но и свободным противопоставлением, суть которого заключается в одновременном предъявлении изучаемого явления с другими, не входящими с ним в одну систему противопоставляемых, подчиняясь целям коммуникативного чтения /П.Б.Гурвич, В.Н.Карасева/. Практически это означает, что помимо оппозиционного следует предусматривать и свободное противопоставление, которое конкретизирует возможность употребления псевдознакомой лексики в научной литературе и тем самым увеличивает вероятность ее правильного узнавания, что имеет большое значение для точного понимания научного текста.

Исходя из дидактического приема противопоставления и основываясь на психологических этапах формирования навыка – ознакомительный, подготовительный, стандартизирующий и варьирующий¹ – в комплексе упражнений для преодоления трудностей в узнавании и понимании псевдознакомой лексики можно выделить следующие этапы:

1. Оппозиционное предъявление интерферирующих лексических единиц и их дифференциальных признаков в виде схем;

2. Оппозиционное противопоставление этих же лексических единиц в дифференцировочных упражнениях на уровне разрозненных предложений и на уровне микротекстов²;

3. Свободное противопоставление, приближающееся к естественному процессу чтения на уровне текста.

Основная задача первого этапа заключается в обеспечении осознания разницы между формой и значением интерферирующих лексических единиц, которое основано на осмыслении дифференциальных признаков в процессе их оппозиционного предъявления.

Психологические особенности взрослых учащихся обуславливают необходимость предъявления интерферирующих лексических единиц и их дифференциальных признаков в виде схем.

Схемы как бы подтверждают тот вывод, к которому должен прийти аспирант вследствие выполнения специальных упражнений.

¹Ительсон Л.Б. Общая характеристика деятельности личности. – В кн.: Общая психология. М., 1970, с.155.

²Цель психологических – подготовительного и стандартизирующего – этапов достигается на втором этапе нашего комплекса упражнений.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

трудных лексических единиц и отыскание оптимальных путей для их усвоения. Полученные данные позволяют более рационально подойти к конкретизации задач обучения чтению немецкой научной литературы на завершающем этапе, к поискам более эффективных форм управления учебным процессом как в аудитории, так и в условиях домашней работы взрослых учащихся.

Результаты исследования в настоящее время используются на кафедре иностранных языков АИ ЕССР при составлении учебного пособия для обучения аспирантов и соискателей чтению немецкой научной литературы.

Полученные данные могут быть реализованы также в учебниках и учебных пособиях для средней школы, неязыковых вузов и самостоятельно изучающих немецкий язык.

Композиция диссертации

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Во введении обосновывается выбор темы, определяются задачи и методы исследования.

В первой главе делается попытка выявить трудности в узнавании и понимании знакомой лексики, которые возникают в процессе чтения немецкой научной литературы на завершающем этапе обучения, раскрыть характер и причины этих затруднений.

Вторая глава посвящена обоснованию необходимости использования дидактического приема противопоставления в обучении узнаванию и пониманию псевдознакомой лексики, изложению других принципов, положенных в основу предлагаемого комплекса упражнений, определению его места в общей системе обучения чтению немецкой научной литературы в аспирантуре.

В третьей главе описано экспериментальное обучение по выявлению эффективности предлагаемых методических приемов предъявления и целенаправленного закрепления интерферирующих лексических единиц.

В заключении подводится итог результатов исследования, излагается возможность их практического применения.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

Приложение включает список выделенных слов и словосочетаний.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. К проблеме лексических трудностей понимания оригинальной научно-технической литературы. - В кн.: Тезисы докладов XVII научно-методической сессии, посвященной методике преподавания иностранных языков в системе АН и лингвистическим основам методики преподавания иностранных языков. М.- Кишинев, 1969.
2. К вопросу об использовании родного языка при обучении иностранному. - В кн.: Тезисы докладов XVIII научно-методической сессии, посвященной методике обучения иностранным языкам на основе сопоставительного анализа изучаемых языков /на материале научной прозы/. М.- Алма-Ата, 1970.
3. К проблеме лексических трудностей понимания оригинальной научной и технической литературы. - В кн.: Преподавание иностранных языков. Теория и практика. М., "Наука", 1971.
4. О роли родного языка при обучении иностранному. - В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. М., "Наука", 1972.
5. К системе упражнений для обучения пониманию псевдозначимых слов и словосочетаний немецкой научной литературы. - В кн.: Тезисы докладов XIX научно-методической конференции, посвященной вопросам теории перевода и методики преподавания иностранных языков в системе АН. М.- Душанбе, 1973.
6. Трудности понимания псевдопростых слов и сочетаний немецкой научной литературы и пути их преодоления. - В кн.: Методика обучения иностранным языкам. Минск, "Высшая школа", вып. 4, 1974 /совтор/.
7. О характере упражнений для обучения пониманию псевдозначимых слов и словосочетаний немецкой научной литературы. - В кн.: Методика обучения иностранным языкам. Минск, "Высшая школа", вып. 5, 1975.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ФРАГМЕНТ

8. Некоторые трудности понимания немецкой научной литературы и пути их преодоления. - В кн.: Обучение чтению научного текста на иностранном языке. М., "Наука", 1975.

9. Характер и причины некоторых лексических ошибок в понимании немецкой научной литературы и возможные пути их предупреждения. - В кн.: Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Минск, "Наука и техника", 1975.

10. Об эффективности комплекса упражнений для обучения пониманию псевдознакомой лексики /экспериментальная проверка/. - В кн.: Язык научной литературы /лингвистические проблемы и методика преподавания/. Тезисы докладов и сообщений XX научно-методической конференции 30 июня - 2 июля 1975 г. М., 1975.