



И.П. Макаренко

Об уровне владения рецептивной лексикой студентами неязыковых вузов и путях его повышения

Интенсивное развитие сельскохозяйственных наук, внедрение новых технологий в сельскохозяйственное производство требует постоянного обращения к иноязычной литературе по специальности, что делает чтение реально востребованным в деятельности специалистов аграрного профиля. Одним из условий, позволяющих использовать чтение как средство получения необходимой профессиональной информации, является овладение студентами аграрных вузов специальной лексикой, так как она является «главной действующей силой, несущей смысловые, содержательные связи» [1]. Следовательно, уровень владения специальной лексикой, объем рецептивного лексического словаря будут в значительной мере определять степень понимания текста. Имеются данные о том, что коэффициент корреляции, выражающий взаимозависимость между знанием пассивного словаря и умением читать, составляет 0,91 [2]. Опосредованное общение – чтение – на иностранном языке может состояться как вид речевой деятельности только при условии сформированности навыков, на основе которых функционирует эта деятельность. Все они действуют как взаимосвязанное целое и образуют единый комплекс, но при этом сохраняют свою специфику, существенно отличаясь по своей лингвистической и психологической природе. Учитывая сложность и исключительную значимость лексического аспекта чтения, следует выделить его из общего комплекса с целью изучения и организации целенаправленной работы по его овладению.

Для того, чтобы определить пути оптимизации овладения рецептивной лексикой студентами аграрных вузов, необходимо, прежде всего, выяснить, насколько эффективно у них функционируют лексические навыки чтения, установить уровень понимания прочитанного. С этой целью на втором курсе агрономического факультета нами был проведен диагностический тест-срез. Студентам был предложен английский текст с заданием, который предназначался для изучающего чтения. При чтении текста допускалось пользование словарем. Смысл текста предварительно определялся методом компетентных судей, в качестве которых выступали преподаватели кафедры английского языка БГСХА.

Высший уровень понимания текста не был достигнут значительной частью студентов. Понимание главной мысли и деталей возможно только в том случае, если языковые средства текста не представляют трудностей для чтеца. Так как лексика играет ведущую роль в понимании прочитанного, полученные результаты объясняются, в первую очередь, лексическими трудностями, с которыми столкнулись студенты, и, как мы предполагаем, неумением преодолевать их.

Для того чтобы выявить характер данных трудностей, узнать мнение студентов по поводу их причин, выяснить, какие способы работы с текстом, облегчающие понимание, они используют, мы провели анкетирование. Оно также преследовало цель выяснить, умеют ли студенты пользоваться словарем, самостоятельно определять значение слов, пользоваться догадкой, умеют ли преодолевать лексические трудности.

Наши предположения о том, что студенты испытывают значительные лексические трудности и часто не умеют самостоятельно справляться с ними, подтвердились. Значительная часть лексических единиц рецептивного словаря является недостаточно упроченной. Их эталонные образы хранятся в памяти обучаемых в «расплывчатом» виде, а связь «форма-значение» неустойчива. Нередко наблюдается рассогласование сенсомоторной и семантической сторон лексических навыков чтения. Это проявляется либо в том, что изученные лексические единицы не опознаются вообще, либо опознаются как зрительно знакомые, но не соотносятся с нужным значением, либо в том, что узнавание и понимание лексических единиц осуществляется на основе развернутых аналитических операций, что нарушает непосредственность и целостность восприятия и понимания. Кроме того, слова часто не осмысливаются в контексте всей фразы. При чтении текста студенты часто обращаются к словарю из-за того, что многие слова воспринимаются ими как незнакомые, несмотря на то, что текст содержит, главным образом, изученный лексический материал. Это свидетельствует о том, что лексические навыки чтения студентов-агрономов не обладают достаточным уровнем автоматизированности и устойчивости.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что лексические навыки чтения студентов аграрного вуза недостаточно эффективно функционируют в умении читать, препятствуя, таким образом, пониманию прочитанного.

По нашему мнению, это обусловлено целым рядом причин. Прежде всего, сказывается отсутствие адекватных учебно-методических материалов, рассчитанных именно на данный контингент студентов. Обучение осуществляется на основе устаревших учебников, содержащих искусственно созданные учебные тексты, тематика и содержание которых не учитывают специфику конкретной специальности – агрономии – и те дисциплины, которые изучаются на данных курсах. Подбор текстов из дополнительных источников литературы не носит системного и целенаправленного характера. Не осуществляется интеграция иностранного языка и дисциплин аграрного профиля. В связи с этим у студентов отмечается снижение мотивации к учебной деятельности на основе предложенных текстов. Материал, используемый в процессе обучения, должен представлять для студентов профессиональный и познавательный интерес и отражать реальное функционирование подъязыка агрономии. Это осуществимо только при установлении органичной связи иностранного языка с предметами специального цикла, учете отраслевой специфики, которая выражается в соотношении дисциплин, составляющих данную специальность, степени привлечения данных смежных наук, определенной последовательности и глубины изучения специальных дисциплин [3]. На практике чаще наблюдается несогласованность с предметно-тематическим содержанием профилирующих дисциплин, что выражается либо в недостаточной профессиональной ориентированности текстов, либо в их чрезмерной сложности из-за того, что они опережают специализацию студентов. В случае если информация иноязычных текстов предваряет учебный материал специальных дисциплин, учащимся трудно проникнуть в смысл читаемого из-за незнания фактов, отно-

сящихся к определенному кругу явлений и отсутствия системы понятий, характеризующих данную отрасль. Необходимо учесть тот факт, что узкая специализация студентов в аграрных вузах начинается с третьего курса, в то время как изучение иностранного языка приходится на I–II курс, поэтому следует опираться на предметы общепрофессионального характера, изучение которых осуществляется в первые два года обучения. В нашем случае такими предметами для студентов-агрономов являются: почвоведение, ботаника, генетика, физиология и биохимия растений. Овладение подъязыком специальности будет происходить успешнее, если исходить из уровня профессиональной подготовки студентов на данном этапе и соблюдать преемственность иностранного языка и специальных курсов. Это должно найти отражение в следующем. В качестве материала для чтения и обучения рецептивной лексике следует использовать аутентичные тексты, характеризующиеся жанрово-стилевой принадлежностью к типичным видам профессиональной литературы, используемой агрономами; исходя из количества часов, отводимых на изучение указанных общепрофессиональных дисциплин, следует установить пропорциональное соотношение количества часов, посвященных изучению каждого дисциплинарного раздела на иностранном языке; выделить наиболее значимые темы внутри разделов с помощью преподавателей специальных кафедр и соблюдать дисциплинарную и тематическую преемственность при организации текстов в систему.

Помимо содержательной стороны, учитывающей все вышеуказанные факторы, тексты должны обеспечивать прочное усвоение лексики, необходимой для понимания специальной литературы на иностранном языке, однако, как показывают опыт преподавания и результаты проведенного теста-среза, этого не происходит. Это связано с недооценкой следующих факторов. Успешность овладения иноязычной лексикой во многом зависит от условий запоминания, создаваемых в учебном процессе. Прежде всего, тексты должны обеспечивать адекватную частоту встречаемости лексических единиц для их усвоения. Однократное употребление слов недостаточно для формирования пассивного словаря [2, с. 71]. Быстрота и легкость узнавания известного слова связаны с его субъективной частотой – представлением читающего о частоте слова, которое складывается на основе собственного речевого опыта [4]. Слова, которые многократно встречались в речевом опыте учащегося, узнаются быстрее и легче, чем слова, имеющие низкую субъективную частоту. Отсюда вытекает необходимость обеспечить адекватную повторяемость отобранного словаря в учебных материалах, в противном случае обнаруживается большая разница между количеством вводимой и усвоенной лексики. По мнению П. Хэгболдта, количество необходимых повторений составляет не менее 3–5 [2, с. 73], Л.В. Марищук предлагает в среднем 15–25 [5]. И.В. Фельснер считает, что количество повторений зависит от степени трудности слов и колеблется от 10 до 45 [6]. Как видно из приведенных рекомендаций, они довольно противоречивы, реализация некоторых из них сопряжена со значительными трудностями. Кроме того, необходимо учесть то, что искусственное внедрение лексики в учебные тексты приводит к созданию текстов, которые по своим качествам значительно отличаются от аутентичных, следовательно, они не могут эффективно подготовить студентов к чтению аутентичной литературы по специальности. Требуется рассмотрения вопрос о том, какие аутентичные тексты обладают наиболее благоприятными характеристиками для овладения на их основе специальной лексикой. Лексическое наполнение текстов, насыщенность специальной лексикой изменяются в зависимости от их жанрово-

стилистических особенностей, а повторяемость терминологии зависит от характера изложения материала. Поэтому представляется перспективным на основе лингвометодического анализа аутентичной литературы по агрономии установить количественные и качественные характеристики представленных в ней текстов, рассмотреть лингвистические распределения специальных лексических единиц, сопоставить их, выяснить, какие типы текстов обладают более благоприятными характеристиками для овладения специальной лексикой, и на этой основе предложить методическую типологию текстов по агрономии. Учет полученных данных, взаимосвязь с предметно-тематическим содержанием профилирующих дисциплин при отборе и системной организации текстов для чтения позволят создать оптимальную базу для овладения рецептивной лексикой студентами-агрономами.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. – М., 1982. – С. 77.
2. **Хэбболдт П.** Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. – М., 1963. – С. 158.
3. **Постоев В.М.** Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики факультета // Иностранные языки в высшей школе, 1974, вып. 9. – С. 6.
4. **Фрумкина Р.М.** Вероятность элементов текста и речевое поведение. – М., 1967. – 74 с.
5. **Марищук Л.В.** Способности к изучению иностранного языка и новые подходы к накоплению лексического запаса. – Мн., 1997. – 111 с.
6. **Фельснер И.В.** Методика усвоения лексики для чтения на 1 курсе неязыкового вуза (английский язык): Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1976. – С. 19.

S U M M A R Y

The article deals with the level of students' lexical skills in reading foreign texts. It considers the problem of text selection and organization as one of the ways of improving the effectiveness of receptive vocabulary acquisition.

Поступила в редакцию 24.02.2005