

УДК 802.0–3(075.8)

И.П. МАКАРЕНКО

РЕЦЕПТИВНАЯ ЛЕКСИКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается роль лексического аспекта чтения в понимании иноязычной литературы по специальности, приводятся данные об уровне владения рецептивной лексикой студентами неязыковых вузов и трудностях лексического характера, которые они испытывают в процессе чтения специальной литературы, выявленные в результате диагностического теста-среза и анкетирования. Анализируются факторы методического, лингвистического и психологического характера, влияющие на уровень владения рецептивной лексикой студентами неязыковых вузов. Ставится вопрос об отборе и организации текстов для чтения как основных путей повышения эффективности усвоения рецептивной лексики. При отборе и организации текстов в систему предлагаются опора на дисциплины общеспециального цикла, соблюдение тематической и дисциплинарной преемственности, учет количественных и качественных характеристик аутентичных текстов.

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, с. 77]. 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 [2, с. 48]. Учитывая сложность и исключительную значимость лексического аспекта чтения, следует выделить его из общего комплекса с целью изучения и организации целенаправленной работы по его овладению.

При чтении текст является объектом, подлежащим восприятию и пониманию. Чтобы проникнуть в содержание сообщения, читающий должен извлечь из памяти те слова и грамматические структуры, в которых оформлен данный замысел. Чем быстрее и правильнее будет это извлечение, тем лучше будет проникновение в замысел, следовательно, будет достигнут более высокий уровень понимания. В трехуровневой схеме смыслового восприятия, выдвинутой И.А. Зимней (побуждающий, формирующий и реализующий уровни) [3, с. 31], особое значение имеет формирующий уровень чтения, так как именно здесь осуществляется проникновение в замысел автора. Этот уровень содержит четыре фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей и 4) фазу смыслоформулирования [3, с. 32]. Функция первой фазы заключается в актуализации семантического поля, соотносимого с общим смыслом гипотезы. Вторая фаза начинается с опознавания графических образов. Под воздействием сигналов, поступающих

из текста, в памяти читающего активизируются образы-следы знакомых слов. Далее происходит выделение и идентификация релевантных признаков предъявленного стимула, их интегрирование в единую перцептивную единицу и ее сличение с целостным эталоном памяти. В результате устанавливается факт их совпадения или несовпадения. Если совпадения нет, то актуализуются новые следы, выдвигается новая гипотеза [4, с. 39]. Когда на блоке сличения активизированный образ и образ воспринятого слова совпадают, этот процесс фиксируется в памяти как узнавание.

После идентификации зрительного образа и внутренней артикуляции воспринимаемого слова идут поиски в области его языкового значения. Такое разграничение сенсомоторной и семантической сторон чтения является условным, так как перцептивные и мыслительные процессы являются взаимообусловленными и взаимопроникают друг в друга.

После принятия решения о значении слова следует фаза установления связи между как минимум двумя словами, формируется определенное смысловое звено. Так, считываемые слова объединяются в словосочетания, синтагмы, предложения. Одновременно с пошаговым объединением слов совершается процесс перехода от заданных в словах лингвистических значений к смыслам.

Фаза смыслоформулирования представляет собой процесс "обобщения результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и перевода его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания – общий смысл" [3, с. 33] читаемого текста.

Исходя из вышесказанного, синтез смысла текста невозможен без отталкивания от значений слов, они служат пусковым звеном для смыслоформулирования. Очевидно также, что необходимым условием эффективного протекания деятельности чтения является наличие у читающего как можно большего количества эталонов слов. 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 [5, с. 158].

Ассоциативная связь между перцептивным образом слова и его значением должна быть рецептивно направлена и возникать без усилий и специальной фиксации на ней произвольного внимания. Для того чтобы обеспечить достаточную скорость чтения и адекватное понимание читаемого, характерные для зрелого чтеца, лексические навыки чтения должны обладать рядом качеств, важнейшими из которых являются автоматизированность, устойчивость и гибкость [6, с. 28].

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, в котором участвовало 42 человека. Студентам был предложен английский текст с заданием, который предназначался для чтения с детальным извлечением информации. При чтении текста допускалось пользование словарем. Смысл текста предварительно определялся методом компетентных судей, в качестве которых выступали преподаватели кафедры английского языка БГСХА. В результате тестирования были получены данные, которые приводятся в табл. 1.

Таблица 1

При чтении текста	кол-во человек	%
поняли основное содержание, детали и главную мысль	13	30,9
поняли основное содержание и главную мысль	3	7,14
поняли только основное содержание	21	50
не поняли текст совсем	5	11,9

Как видно из таблицы, 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 трудности для чтеца [7, с. 100]. 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. Результаты анкетирования приводятся в табл. 2.

Таблица 2

При чтении специальной литературы		Кол-во человек	%	
обращаются к словарю	часто	21	50	
	не очень	17	40,5	
	редко	4	9,5	
умеют правильно вы- брать значение слова в словаре	да	18	42,9	
	нет	2	4,8	
	не всегда	22	52,3	
умеют использовать сло- вообразовательный ана- лиз при семантизации	да	14	33,4	
	нет	28	66,6	
умеют использовать кон- текстный анализ при семантизации	да	27	64,2	
	нет	15	35,8	
встретив незнакомое слово в тексте	сразу пользуются словарем	14	33,3	
	стараются понять его значение, пользуясь	контекстом и язы- ковыми подсказка- ми	17	40,4
		только контекстом	10	23,8
		только языковыми подсказками	1	2,4
при чтении текста стара- ются	понять каждое слово	26	61,9	
	выделять ключевые слова и не обра- щают внимания на незнакомые слова, не являющиеся ключевыми	16	38	
в понимании текста опи- раются	на интернациональные и часто встре- чающиеся слова	16	38	
	только на интернациональные слова	21	50	
	только на часто встречающиеся слова	5	11,9	
обычно при чтении лите- ратуры по специальности	стараются понять текст без перевода	3	7,1	
	обязательно переводят весь текст	13	31	
	выписывают отдельные слова с перево- дом	26	61,9	

Окончание табл. 2

При чтении специальной литературы		Кол-во человек	%
лексика, вызвавшая наибольшие затруднения	агрономические термины	17	40,5
	общеупотребительные слова	16	38,1
	служебные слова	9	21,4
причины трудностей	недостаточный базовый словарный запас и неумение определить значение незнакомых слов	13	30,9
	непрочное усвоение изученных слов и неумение определить значение забытых слов	14	33,3
	недостаточный базовый словарный запас и непрочное усвоение изученных слов	15	35,7

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 обучающихся 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, который содержит изученный лексический материал в новом окружении, студенты часто обращаются к словарю из-за того, что многие слова воспринимаются ими как незнакомые. Это свидетельствует о том, что лексические навыки чтения студентов-агрономов не обладают достаточным уровнем автоматизированности, устойчивости и гибкости.

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 соотноше-

нии дисциплин, составляющих данную специальность, степени привлечения данных смежных наук, определенной последовательности и глубины изучения специальных дисциплин [8, с. 6]. На практике чаще наблюдается несогласованность с предметно-тематическим содержанием профилирующих дисциплин, что проявляется 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, относящихся 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 1–2 курс, поэтому следует опираться на предметы общеспециального 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. Владение подъязыком специальности будет происходить успешнее, если координировать обучение иностранному языку с профессиональной подготовкой студентов на данном этапе. Необходимо выделить наиболее значимые темы внутри предметных разделов с помощью преподавателей специальных кафедр и соблюдать дисциплинарную и тематическую преемственность в процессе обучения иностранному языку. В качестве материала для чтения и обучения рецептивной лексике следует использовать аутентичные тексты, принадлежащие к типичным видам профессиональной литературы, используемой агрономами.

Помимо содержательной стороны, учитывающей все вышеуказанные факторы, тексты должны обеспечивать прочное усвоение рецептивной лексики, однако, как показывает 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. Однократное употребление слов недостаточно для формирования рецептивного словаря [5, 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 [9, с. 74]. 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, иначе обнаруживается большая разница между количеством вводимой и усвоенной лексики. По мнению П. Хэболдта, количество необходимых повторений составляет не менее 3–5 [5, с. 73], Л.В. Маришук предлагает в среднем 15–25 [10, с. 111], И.В. Фельснер считает, что количество повторений зависит от степени трудности слов и колеблется от 10 до 45 [11, с. 19]. Как видно, приведенные рекомендации довольно противоречивы, реализация некоторых из них сопряжена со значительными трудностями. Кроме того, искусственное внедрение лексики в учебные тексты приводит к созданию текстов, которые по своим качествам значительно отличаются от аутентичных и 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 подвергнуть тщательному анализу массив имеющихся текстов по указанным дисциплинам с целью выявления их особенностей и возможностей формирования с их помощью лексических навыков чтения; отобрать и системно организовать необходимое количество текстов; также разработать комплекс упражнений для формирования лексических навыков чтения на их основе. Учет всего вышесказанного позволит создать оптимальную базу для овладения рецептивной лексикой студентами аграрных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М., 1982. – 159 с.
2. *Шатилов, С.Ф.* Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке / С.Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 4. – С.44-51.
3. *Зимняя, И.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М.: Наука, 1976 – С. 5-33.
4. *Шехтер, М.С.* Психологические проблемы узнавания / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
5. *Хэзболдт, П.* Изучение иностранных языков: некоторые размышления из опыта преподавания / П. Хэзболдт. – М., 1963. – 159 с.
6. Обучение чтению: Учебное пособие // Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.
7. *Клычникова, З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М., 1973 – 223 с.
8. *Постоев, В.М.* Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики факультета / В.М. Постоев // Иностранные языки в высшей школе. – 1974. – Вып. 9. – С. 4-13.
9. *Фрумкина, Р.М.* Вероятность элементов текста и речевое поведение / Р.М. Фрумкина. – М., 1967. – 168 с.
10. *Марищук, Л.В.* Способности к изучению иностранного языка и новые подходы к накоплению лексического запаса / Л.В. Марищук. – Мн., 1997. – 188 с.
11. *Фельснер, И.В.* Методика усвоения лексики для чтения на 1 курсе неязыкового вуза (английский язык): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Фельснер; Московский гос. пед. ин-т иностр. языков им. М. Тореза. – М., 1976. – 26 с.