

ЧИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦЯ (проблеми і перспективи)

Добровольська Л. В.



Проблеми інтелектуалізації праці майбутніх фахівців значною мірою залежить від ступеня заохочення сьогоdnішніх студентів вузу до читання іншомовних аутентичних статей, монографій, патентної й рекламно-комерційної документації, та від сформованості у них навичок до вибору професійно-значущої інформації із першоджерел.

Як свідчать дослідження вітчизняних і закордонних методистів, аутентичні тексти не часто використовуються для читання на немовних факультетах вузів.

Перевага віддається підручникам із змодельованими текстами.

Зрозуміло, що працювати з неаутентичними текстами легше, бо вони позбавлені “понятійно-концептуальних труднощів” [2, 17]. Більше того, мова текстів підручника штучна, семантико-синтаксичні засоби досить прості чи однотипні впродовж усього текстового поля. Читання змодельованих текстів проходить як процес, котрий не містить і не виявляє всієї багатогранності розумової діяльності реального читання літератури за фахом.

У деяких вузах читання аутентичних текстів практикується, але тільки як різновид домашнього читання. При цьому викладачі недостатньо використовують потенційні можливості першоджерел. Пояснимо, що ми маємо на увазі.

Аутентичні тексти фахової спрямованості, дібрані з монографій, журналів, патентів, з рекламно-комерційної документації, складні в мовному плані навіть для читачів, які непогано оволоділи лексикою повсякденного характеру і знаються на граматичних особливостях певної іноземної мови. Якщо такі тексти читатимуть студенти, не обізнані з питаннями кодування професійної інформації засобами іноземної мови (далі — ІМ), читання втратить процесуальний характер. Вилучення інформації з тексту стане проблематичним, тим паче, що середній

рівень оволодіння випускниками загальноосвітніх шкіл навичками читання іншомовних текстів знаходиться далеко за межами рівня, передбаченого шкільною програмою. На кожну сотню випускників виявлено приблизно 35—40% учнів, чиї навички читання достатні й відповідають програмним вимогам. У решти школярів ці навички відсутні [1, 29]. Коли і читання для цих осіб — складний процес, що ж тоді говорити про професійно-орієнтоване сприймання інформації, про її оцінку і обробку з метою подальшого використання? А саме такі завдання планується виконувати студентам на заняттях ІМ. Навіть коли студент знаходить і відрізняє в тексті вивчені чи потенційно знайомі слова, частково розуміє граматичні явища, зміст тексту в цілому залишається для нього не розкритим, а текст в цілому сприймається читачем як нагромадження мовних одиниць, мало пов'язаних між собою.

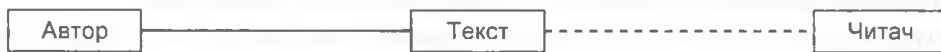
З методичного боку така ситуація може розглядатися як сукупність об'єктивних і суб'єктивних причин несформованості у читача навичок рецептивної текстуалізації, яку ми розуміємо як суму усталених стабільних мовних і мовленнєвих навичок читача у сприйнятті, декодуванні, оцінці лінгвістичної і понятійно-концептуальної інформації всього тексту [3, 67].

Коли рецептивна текстуалізація відбувається нормально, вилучена читачем інформація віддзеркалює ту, що закладена в текст автором [4, 19]. Якщо у читача занепадають навички читання, то цього не відбувається, і читання втрачає комунікативний характер (у методиці розрізняють поняття “комунікаційний” і “комунікативний”; “інформаційний” і “інформативний”; перший термін з пари використовується для процесів, пов'язаних з трансмісією, а другий — для процесів, пов'язаних з рецепцією інформації). Зобразимо обидва випадки графічно:

1. Читання як комунікативний процес відбувається:



2. Читання втрачає комунікативний характер:



Стрілками позначені зв'язки між компонентами триєдності: трансмісор інформації (автор тексту), текст (як матеріальний носій авторської інформації), реципієнт (читач як потенційний споживач інформації тексту). Опосередкованість спілкування між автором тексту і читачем відбувається тільки через текст і завдяки йому. А випадок, коли читання втрачає характеристики комунікативного процесу, можна назвати “нездійсненою рецептивною текстуалізацією”.

Що нам дає методична інтерпретація моделі “нездійсненої рецептивної текстуалізації”? По-перше, вона показує, що викладачеві ІМ варто дослідити, які саме мовні й мовленнєві труднощі тексту заважають читачеві виявити і зрозуміти зміст інформації повідомлення. По-друге, модель спонукає викладача проаналізувати, на якому саме етапі рецептивної текстуалізації (перцепція, рецепція, ймовірне прогнозування, вилучення змісту, інтерпретація декодованого повідомлення та ін.) у читача можуть виникнути проблеми і які заходи слід застосовувати, щоб пропедевтично не допустити цих проблем.

Знаючи причини **нездійсненої рецептивної текстуалізації** (які за нашим спостереженням є об'єктивними і суб'єктивними, можна організувати процес навчання професійно-орієнтованого читання так, щоб уникнути потенційних помилок при доборі, ранжуванні матеріалів для навчання читання, забезпечити поступовий напрямок формування мовних і мовленєвих навичок опосередкованого спілкування.

Ми вважаємо, що навички професійно-орієнтованого читання в обох його різновидах (референтному та інформативному) слід формувати у студентів тільки на матеріалі цілих текстів фахової спрямованості, і кожне завдання (незалежно від того, носитиме воно мовний чи інформативно-комунікативний характер), повинне відбуватися як читацька діяльність.

Текст, як “одиниця комунікації” [2, 101] має значну перевагу і над окремими реченнями, і над фразовими єдностями. В тексті не тільки сконцентровані всі підпорядковані мовні одиниці різних рівнів (фонетичні, лексичні, граматичні, просодичні та ін.), але йому й властива комунікативна спрямованість, якої не вистачає окремим реченням, фразам, фразовим єдностям.

У ході теоретико-експериментального дослідження ми не тільки обстежили значний масив аутентичних текстів з економічної географії, екології Світового океану, комп'ютерної технології, не тільки проаналізували семантико-синтаксичні особливості цих текстів, не тільки виявили однакові і нетотожні характеристики, але й запропонували методику навчання професійно-орієнтованого читання в двох його різновидах (референтному й інформативному). Ефективність методики була перевірена експериментально. Вважаємо, що деякі результати нашої роботи, подані в скороченому вигляді нижче, стануть у пригоді викладачам мови та всім, хто намагається поліпшити свої навички читання іншомовної фахової літератури.

1. При написанні тексту автор, який є носієм, наприклад, “англійської мови і в той же час фахівцем з певної галузі науки, керується правилом максимальної точності висловлювання думки за допомогою мінімальної кількості слів” [3, 75].

Для розкриття професійно-значущої інформації з фізики, математики, економічної географії, хімії, комп'ютерної технології та багатьох інших дисциплін використовуються прийоми компресії та експансії. Утворюються вислови, подібні до постулатів точних наук і логіки. Часто такі вислови супроводжуються ідеограмами та піктограмами різних видів. Такому аутентичному тексту притаманні об'єктивність, логічна послідовність, безособовість (що досягається за допомогою певних лексичних, граматичних і навіть нелінгвістичних засобів).

2. При дослідженні 3000 сторінок англomовних аутентичних текстів з економічної географії, екології Світового океану, комп'ютерної технології нами виявлені такі специфічні засоби кодування думки:

— безособові й неозначено-особові конструкції, які виділяють об'єкт або ставлення до нього, не називаючи суб'єкта мовлення;

— називні речення з групами переліку які утворюють так звані паралельні конструкції (термін Т. С. Серової) [4, 18]. Їх може бути до шести в одному реченні;

— пасивні звороти, які деперсоніфікують висловлювання автора, логічно поділяють речення на окремі змістові групи;

— прості дієслівні форми з високою частотністю вживання як-от: Present

Indefinite — для описування послідовних процесів, ствердження об'єктивних істин у конкретній галузі науки, Past Indefinite — для посилань на результати попередніх досліджень;

— модальні дієслова з високим рангом частотності, особливо в тих частинах тексту, які висвітлюють перспективи використання нових технічних засобів, технологічних процесів;

— висловлювання, організовані як силогізми, закони математики; з широким використанням при цьому в них, крім вербальної інформації, ідеографічної (форми та символи);

— невербальні засоби тексту, які мають не тільки вигляд “чистих” ідеограм і піктограм, але й залучаються до змішаних груп, особливо, коли невербальні засоби походять з грецької або латинської мов (наприклад: β -region — зона, місце розповсюдження β -часток, j-gaуs — j-випромінювання);

— скорочення вербального характеру, серед яких превалюють: **літерні** (m. v. — maximum velocity — максимальна швидкість, FACE — field alterable control element — керуючий елемент, який програмується користувачем), **складові** (maxcap — maximum capacitance — максимальна потужність); **змішані** (tltr — translator — повторювач); **стягнення** (mashion — mass fashion — масова мода на вишуканість і оригінальність дизайну технічного обладнання й устаткування); **усічені слова** (demo — demonstration — показ, демонстрація, виставка).

— скорочення з наявними термінологічними словосполученнями, побудованими на метонімічному переносі значення слова (Ad Alley — “Медісон-авеню” як синонім будь-якого процвітаючого рекламного й комерційного бізнесу);

— розширені групи підмета — за рахунок модифікаторів з лівим означенням (їх буває до 7 в одній групі) або завдяки використанню розгалужених інфінітивних, герундіальних, дієприкметникових зворотів.

3. Цікаво, що в усіх досліджуваних текстах виявилася відносна константність розподілу лексичних засобів за групами вузькогалузових термінів, загальнозовживаної лексики, функціональних слів (відповідно — 21%, 70%, 9%). Майже однако-ве співвідношення між цими лексичними засобами простежується і в текстах з екології, і в текстах з комп'ютерної технології, і в матеріалах з економічної географії.

4. Варте уваги, на нашу думку, особливо широке використання в англомовних текстах галузевої спрямованості полікомпонентних термінологічних сполучень ендоцентричного, екзоцентричного та змішаного типів (наприклад: data handing capacity — обсяг оперативної пам'яті комп'ютера, Smith optical system — оптична система Сміта, bond notation system — термокомпресійна система запису інформації на п'єзокристалах).

Саме такі словосполучення викликають проблеми, коли читачі намагаються декодувати їх засобами української чи російської мов за звичними для них правилами — зліва-направо, в той час, коли зв'язок між елементами словосполучень може бути не тільки прямим, але й прямим перехресним (null-balance diode AC voltmeter — компенсацийний діодний вольтметр змінної напруги), і зворотним перехресним (transfer ratio measuring set — вимірювач коефіцієнтів передачі).

Виявивши ці (та інші) особливості аутентичних текстів, ми зрозуміли, що на теренах штучних, нескладних текстів підручника не можна не тільки навчити

студентів професійно-орієнтованому читанню, але й неможливо розвинути їх тезаурус, завдяки якому перш за все людина розуміє, оцінює, інтерпретує інформацію письмових джерел при самостійному читанні літератури за фахом.

Отже, вчити читанню слід у ході читання, і читацька компетенція буде розвиватися на природному матеріалі опосередкованого спілкування — на цілому тексті.

У нашій методиці аутентичні тексти були тематично й предметно пов'язані між собою, і разом з завданням до них утворювали блоки. В кожному блоці поступово зростали лінгвістичні та понятійно-концептуальні труднощі.

Завдання мали мовну й мовленнєву спрямованість. Деякі вправи передбачали вихід читача за межі тексту через завдання на операції отожднення, пошуку аналогій та ін. Кожне нове завдання при читанні мало вирішувати дві проблеми: формувати у студента фонетико-просодичні, лексико-граматичні навички й розвивати комунікативні навички читання як мовленнєвої діяльності. За допомогою метричних вправ й тестів типу Cloze читачі мали можливість контролювати рівень розвитку окремих груп навичок читання, оцінювати якісні характеристики засвоєння лексичних і граматичних засобів мови.

За нашою методикою навчання професійно-орієнтованому читанню працювали поки що студенти тільки п'яти вузів України та Росії. Результативність читацької діяльності у цих групах вища, ніж у студентів, які навчалися за умов використання штучних (змодельованих) текстів підручників. У майбутньому ми думаємо вдосконалити нашу методику, включаючи у збірку нові тексти, щойно надруковані в журналах і монографіях англomовних країн, а також розробляючи комп'ютерний варіант тих завдань, які пройшли експериментальне випробування.

Резюме

У статті досліджено умови, що сприяють формуванню мовних і мовленнєвих навичок читання аутентичної літератури з фаху.

Список цитованої літератури

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе. — М., 1970. — 240 с.
2. Гальперин И. Р. Информативность единиц речи. — М., 1974. — 176 с.
3. Добровольская Л. В. Методика обучения чтению литературы по специальности на основе серии градуированных по трудности текстов: Дис... канд. пед. наук. — Одесса, 1992. — 275 с.
4. Серова Т. С. Виды речевой деятельности в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. — Пермь, 1986. — 24 с.