

---

## ОБ ОДНОМ ИЗ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С ТЕРМИНОМ В ВУЗЕ

Ю.В. Сложеникина

Кафедра общего языкознания  
Самарский госпедуниверситет  
ул. Л. Толстого, 47, Самара, Россия, 443010

Статья посвящена рассмотрению учебно-методических задач работы с термином в структуре высшего образования и вопросам мотивированности терминологических проблем в обучении.

В качестве эпиграфа.

Доктор философских наук Г.Ф. Сунягин: «В чем несвобода нашей высшей школы? По-моему, в первую очередь, она выражается в авторитарности стиля преподавания, существующего от века: лектор с умным видом читает с кафедры, а студент — пишет».

Доктор экономических наук, профессор Н.С. Бабинцева: «Чисто методологический момент: лекция должна быть процессом взаимного мышления».

Студент О.Е. Прокопенко: «Из минимума информации — максимум выводов. Вот выход на творчество. Форму наполняют содержанием преподаватель со студентами вместе, во взаимодействии».

Это выдержки из дискуссии преподавателей, студентов, всех заинтересованных специалистов, состоявшейся в Санкт-Петербургском университете, цель которой — начать поиск новых форм и методов обучения, готовящих студентов самостоятельно мыслить [1. С. 17, 19, 20]. Развитие умения самостоятельно продуцировать и формулировать научную мысль должно быть одной из практических задач, стоящих перед всеми преподавателями высшей школы, в том числе и при подготовке будущих учителей-словесников.

Рассмотрим один из конкретных приемов, реализуемых в курсе введения в языкознание при работе с лингвистической терминологией.

Термин обладает свойством системности: он всегда соподчинен с понятиями более широкой или более узкой семантики, то есть с гиперонимами и гипонимами. Понятийную структуру любой отрасли знания можно представить в виде таксономических древ, вершина которого — слово максимально обобщенного содержания, а ветви — это термины-конкретизаторы, видовые обозначения.

Возможность составления *гиперонимических* древ напрямую связана с реализацией в обучении методологического принципа наглядности — *зрительные* образы способствуют более глубокому усвоению учебного материала благодаря включению в процесс запоминания оптических зон головного мозга. Кроме то-

го, последовательное вычленение видовых терминов позволяет логически осмыслить иерархию понятий, ввести в научную речь студентов не только сам термин, но и его дефиницию, так как большинство определений, строящихся по принципу «родовое понятие + видовое отличие», учитывает взаимосвязь определяемого слова с другими терминологическими единицами.

Думается, что детальному усвоению любой темы в курсе введения в языкознание мог бы предшествовать глобальный, обобщенный взгляд на предлагаемый материал, то есть лекционный курс может строиться не только по модели «от частного к общему», но и наоборот, дедуктивно.

Цель такого вводного в тему занятия — отражение базовых понятий какого-либо раздела языкознания в виде схемы.

Эта цель может быть реализована при решении более конкретных задач, как-то:

- определение терминологического минимума, соотнесение терминов и их дефиниций, осмысление и запоминание;
- лексикографический практикум, работа с терминологическим словарем по учебно-методическому комплексу «Введение в языкознание»;
- уяснение иерархии понятий, вычленение родовых и видовых терминов;
- развитие научной речи студентов, в частности, способов формулирования дефиниций;
- организация научного диалога по предложенной проблематике.

Еще одной не менее важной задачей является развитие у студентов творческого мышления. О.М Андрухина замечает: «Способность учителя к самостоятельному творчеству не приходит сама собой. Довольно часто встречаются учителя, хотя обладающие техникой преподавания, но работающие неинтересно; они не способны зажечь своих учеников страстью познания. Такие учителя и сами не получают от своей деятельности удовлетворения.

Чтобы избежать этого, будущий учитель уже на студенческой скамье должен начать работу над собой, воспитывать в себе те качества личности, те умения, которые сделают его работу в школе творческой и дадут ему высокий уровень удовлетворения» [2. С. 87].

Педагогика высшей школы предлагает новые типы лекций: проблемные, лекции-пресс-конференции, с заранее запланированными ошибками и др. Эти «типы лекций означают отказ от традиционного информирования обучающихся и реализацию диалогических отношений между преподавателем и слушателями» [3. С. 117]. Диалогическое общение способствует развитию творческого мышления студентов. Такой способ обучения будет эффективным, если преподаватель входит в контакт не как «законодатель», а как собеседник, пришедший поделиться своими знаниями; контакт строится таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам, сделать соучастниками педпроцесса, поиска и нахождения научной истины; вопросы, обращенные к студентам, стимулируют самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции, так, что в конечном итоге, студент начинает думать совместно с преподавателем.

Приемы использования всевозможных схем, графиков, таблиц не новы в методике преподавания. Однако в большинстве случаев таблицы и т.д. являются лишь графическим отображением текстового учебного материала. Мы же хотим обратить внимание студентов на систематизирующую, классифицирующую функцию терминологических иерархических «деревьев».

Рассмотрим данное положение на примере темы «Фонетические процессы».

Программа курса «Введение в языкознание» предусматривает овладение студентами следующей терминологией: фонетический процесс (комбинаторный, позиционный), редукция гласных (полная, неполная, количественная, качественная, степень редукции), протеза, оглушение звонких согласных в конце слова, аккомодация (прогрессивная, регрессивная), ассимиляция (полная, неполная, контактная, дистактная, прогрессивная, регрессивная), диссимиляция (контактная, дистактная, прогрессивная, регрессивная), метатеза, диереза, эпентеза, гаплогия.

Вниманию студентов предлагается следующая опорная схема с вершиной «Фонетический процесс» (рис.).

**Порядок работы со схемой.** Сообщается, что фонетическим процессом называется изменение звука. В качестве абсолютного синонима данного термина используется сочетание *звуковой процесс*. Изменение звука может быть обусловлено двумя причинами: либо положением звука в слове, либо влиянием соседних артикуляций, то есть взаимодействием с рядом стоящими звуками. Можно предложить студентам, опираясь на схему, самостоятельно определить термины *позиционный* и *комбинаторный фонетический процесс* и сравнить с дефиницией по учебно-методическому комплексу. Следовательно, родовой термин *фонетический процесс* уточняется двумя видовыми: *процесс позиционный* и *комбинаторный*.

Переходим к блоку позиционных процессов. На схеме видно, что изменению звучания могут подвергаться как гласные, так и согласные звуки.

Для гласных такой слабой позицией является безударное положение, вызывающее *редукцию* звука. Студентам предлагается найти термин *редукция* в словаре и выписать его определение.

Термин *редукция* уточняется. Студентам предлагается назвать виды редукции.

Они знакомятся с дефинициями понятий *редукция качественная, количественная*, преподаватель дает определения I и II степени редукции, студенты отображают в тетрадах таблицу качественной редукции после твердых и мягких согласных.

Все рассмотренные ранее виды редукции являются *неполными*, гласный продолжает существовать в слове, правда, в измененном виде. При очень сильной редукции безударные гласные могут сокращаться до нуля, то есть перестают произноситься, как, например, в словах *жав[о]ронки, провол[о]ка, сутол[о]ка, все-т[а]ки*. Преподаватель просит студентов сформулировать данное положение в виде строгой дефиниции и записать определение *полной и неполной редукции*.

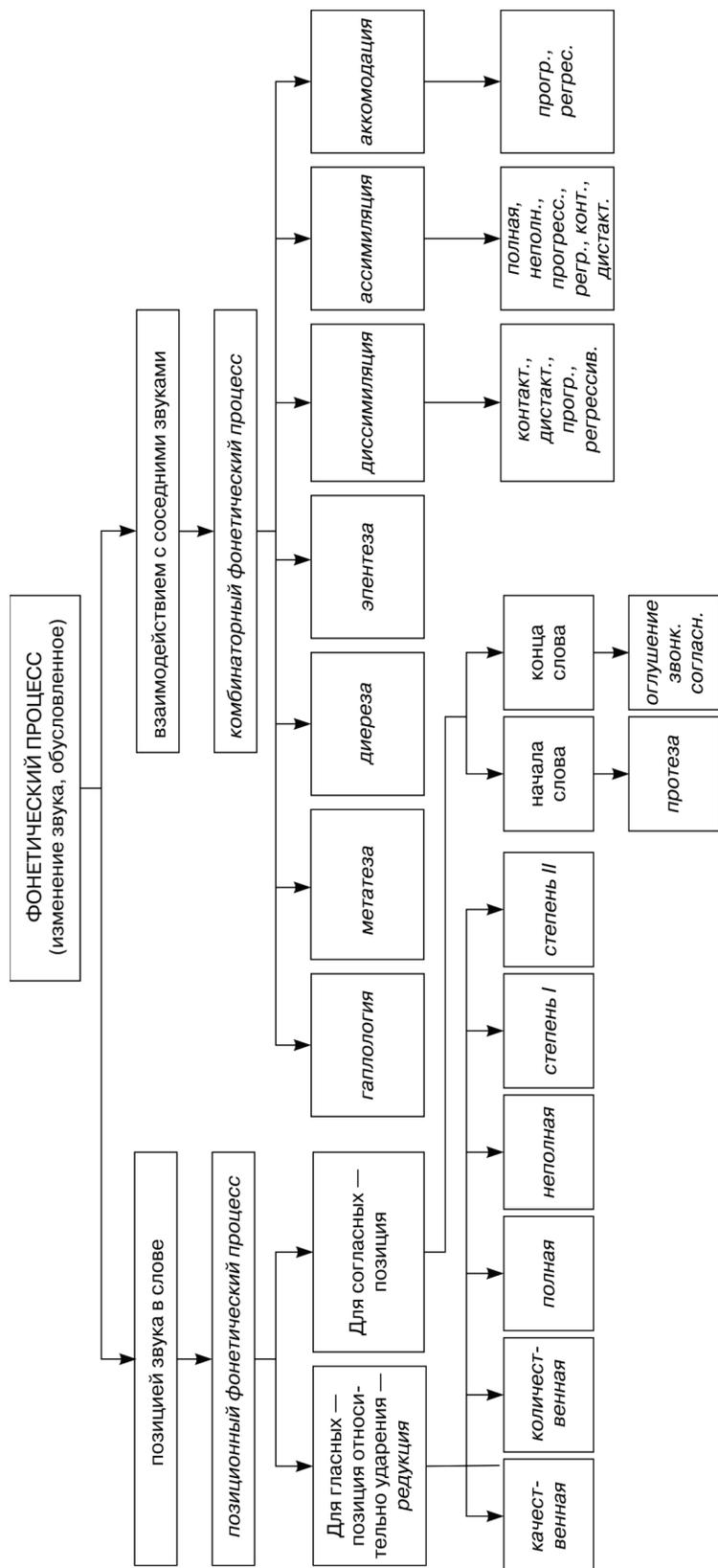


Рис. Фонетические процессы

В группе согласных звуков позиционные изменения обнаруживаются в положении начала и конца слова. Преподаватель обращается к студентам: какие термины используются для наименования данных фонетических процессов? Прочитайте, опираясь на учебно-методический комплекс, запишите дефиниции терминов *протеза* и *оглушение звонких согласных*.

Второй блок учебного материала характеризует комбинаторные процессы. Группа представлена семью частными лексемами. Их дефиниции можно также прочесть вслух и записать с опорой на терминологический словарь-минимум: *аккомодация, ассимиляция, диссимиляция, эпентеза, диереза, метатеза, гаплогия*.

Термины *аккомодация, ассимиляция, диссимиляция*, в свою очередь, уточняются видовыми определениями.

Специальные слова *прогрессивный, регрессивный* определяют направления фонетического воздействия: если предшествующий звук вызывает изменение последующего, такой процесс называется *прогрессивным*, если последующий звук влияет на артикуляцию предыдущего — это процесс *регрессивный*.

Термины *полная, неполная ассимиляция* характеризуют степень уподобления двух звуков: при полной ассимиляции звуки полностью уподобляются и становятся одинаковыми, при неполной — одинаковым становится один (или более) из признаков звука (звонкость, глухость, мягкость и др.).

Термины *контактный, дистактный* определяют отстояние, местоположение звуков: при контактных процессах взаимодействуют соседние звуки, при дистактных — разделены другими звуками.

Таким образом, термин *аккомодация* конкретизируется двумя видовыми определениями (прогрессивная, регрессивная), слово *диссимиляция* — четырьмя (прогрессивная, регрессивная, контактная, дистактная), а *ассимиляция* — шестью (прогрессивная, регрессивная, контактная, дистактная, полная, неполная).

С целью закрепления учебного материала можно предложить студентам самостоятельно определить любой из изучаемых терминов с опорой на базовую схему, учитывая иерархию фонетической терминологии, например, дать определение *редукции гласных второй степени* или *прогрессивной аккомодации*.

Практика показывает, что студенты не имеют привычки повторить пройденный материал. Можно предложить, например, такой путь домашней работы с данным лекционным материалом: определить происхождение (указать язык-источник) изученных на занятии терминов, а следующее лекционное занятие начать с пятиминутной проверки домашнего задания. [Ключ: *фонетический* — от греч. *phonetikos* звуковой, голосовой; *позиционный* — от лат. *position* положение, расположение; *комбинаторный* — от лат. *combinare* соединять, сочетать; *редукция* — от лат. *reductio* отведение назад; *протеза* — от греч. *prothesis* подстановка; *оглушение* — исконно русский; *аккомодация* — от лат. *accomodatio* приспособление; *ассимиляция* — от лат. *assimilatio* уподобление; *диссимиляция* — от лат. *dissimilatio* расподобление; *диереза* — от фр. *diairese* из греч. *diairesis* разрыв, разделение; *эпентеза* — от фр. *epenthesis* из греч. *epenthesis* вставка; *гаплогия* — от греч.

garlos простой, logos знание; *метатеза* — от греч. metathesis перестановка]. Таким образом, один термин *оглушение* — исконно русский, из латинского языка — шесть (*позиционный, комбинаторный, редукция, аккомодация, ассимиляция, диссимиляция*), из греческого — четыре (*фонетический, протеза, гаплоглогия, метатеза*), из французского (посредством греческого) два: (*диереза, эпентеза*).

Обращение к терминологическому словарю, самостоятельные попытки формулирования специальных дефиниций активизируют умственную деятельность студентов, позволяют в течение лекционного времени дифференцировать различные виды работы с учебным материалом. Такой дедуктивный подход и организация научного диалога ориентирует учебный процесс в направлении совместной (преподавателя и студентов) работы, научного сотворчества. Только одно маленькое «но»: разработка и чтение таких лекций требуют дополнительных творческих усилий по подготовке занятий, эмоционального, интеллектуального и даже физического напряжения, высокого уровня педагогического мастерства, психолого-педагогической подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Альманах «Энергия понимания: Размышления о высшей школе». — Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
- [2] *Андрюхина О.М.* Формирование творческого мышления у студентов педагогического вуза // Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в вузе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 27 января 2000 г. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.
- [3] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.

## ONE OF WORKING METHODS WITH THE TERM IN HIGH SCHOOL

**J.V. Slozhenikina**

General Linguistic Department  
Samara State Pedagogic University  
*L. Tolstoy str., 47, Samara, Russia, 443010*

The article examine same teings. Clause is devoted to consideration of teaching-methodical problems of work with the term in structure of higher education and to questions of motivation of terminological problems in training.