

К ВОПРОСУ О РОЛИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ

А. ВЕЛИЧКА, Ю. КРИЖИНАУСКАС

В связи с все возрастающей потребностью нашей страны в специалистах, владеющих иностранными языками, ставятся серьезные задачи перед методикой обучения языкам. Выпускник вуза должен уметь читать оригинальную литературу по специальности с целью получения нужной информации и уметь вести беседы на темы, связанные со специальностью. Кроме того, у него должны быть развиты навыки и умения устной речи, связанной с бытовыми и страноведческими темами. Специалист должен уметь сделать доклад, сообщение, выступить в дискуссии, описать схемы, чертежи, устройство аппарата, задать вопросы, касающиеся прослушанного или прочитанного материала. Научить студента читать и понимать научно-технические тексты — это значит открыть перед будущим специалистом один из важнейших каналов связи, по которому он сможет постоянно совершенствовать свои знания по специальности. Без этого, как отмечает С. И. Белотелова, не может обойтись ни один квалифицированный специалист, желающий идти в ногу со временем, с научно-техническим прогрессом (1). Задачи, которые программа для неязыкового вуза ставит перед преподавателями и студентами, можно условно разделить на два аспекта:

1) научить понимать текст на иностранном языке (пассивный аспект) и

2) научить излагать мысли на иностранном языке (активный аспект).

Л. В. Щербе принадлежит мысль о необходимости различения двух аспектов практической грамматики: активной и пассивной. По мнению Л. В. Щербы, пассивное владение языком важнее активного, т. к. «... с ростом общей культуры и техники потребность в иностранной книге будет быстро возрастать» (2).

Думается, что в условиях неязыкового вуза, где важное значение имеет чтение иностранной литературы по соответствующей специальности, основное внимание следует уделить пассивному аспекту, разумеется, не нанося ущерба и активному аспекту.

То, что чтение соответствующей литературы является лишь пассивным аспектом работы, не следует понимать дословно. Это деление предпринимается для разграничения в методических целях. Дословное понимание являлось бы ущербом для методики, т. к. из него вытекают неправильные установки. В действительности, чтение представляет собой процесс столь же активный, сколь активна и речь. Читающий в процессе восприятия текста должен быть очень активен. Он творит, формирует фразы, без чего чтение невозможно. По этому поводу И. М. Берман пишет: «Различие между говорящим и читающим состоит лишь в том, что первый

создает речевые посылки из «своего собственного» языкового материала и по «своему собственному» плану, в то время как для читающего и языковой материал, и его организация в речи заданы автором. Читающий подобен строителю, который должен по чертежу архитектора (автора) воспроизвести из строительного материала (языковых средств) задуманное здание (текст)» (3).

Чтение советскими методистами-теоретиками рассматривается как сложная речевая деятельность преимущественно рецептивного характера, состоящая из умения соотносить зрительные (графические) образы со звукомоторными и из умения связывать зрительные и звуковые образы с семантикой. Физиологической основой чтения являются не только зрение, но и слух, и артикуляция. При чтении про себя создается впечатление, что человек читает глазами, но на самом деле движения сохраняются не в явной, а в скрытой форме, в форме так называемой внутренней речи. При чтении более сложных текстов внутренняя речь даже у опытного чтеца заметно активизируется, что свидетельствует о выполнении им очень сложных операций (происходит отбор информации, хранящейся в памяти, переработка и, если нужно, выдача на выход).

И. М. Берман понимает под техникой чтения «сумму приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной звуковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков)» (3).

И. А. Грузинская определяет овладение техникой чтения как «умение правильно, быстро и точно ассоциировать охватываемый глазом текстовой материал с его звуковыми образами и воспроизводить вслух с максимальной звуковой и интонационной точностью осмысленные отрезки текста» (4).

Подлинное чтение — это не только озвучивание текста, т. е. воспроизведение его формы во внешней или во внутренней речи, но и осмысление, понимание читаемого, которое происходит как переход от внешне выраженных полных слов к сокращенной субъективной схеме во внутренней речи.

Н. И. Жинкин (7) называет чтение декодированием текста, которое затрудняется при чтении вслух, поскольку психофизиологическая природа речедвижений при чтении про себя отлична от тех движений, которыми сопровождается громкое чтение.

Вышеизложенное говорит о том, что чтение — очень сложный вид речевой деятельности, которым учащийся должен овладеть.

В данной статье техника чтения излагается только вкратце, т. к. изложение психофизиологической основы ее сущности не является задачей настоящей работы. Кроме того, студенты приходят в вуз в основном с готовыми навыками чтения. Главной задачей в вузе является содержательная сторона чтения: понять то, о чем идет речь в данном тексте, извлечь нужную информацию. Найти пути и методы, способствующие быстрейшему и лучшему проникновению в содержание иноязычного текста — центр тяжести работы при чтении литературы по специальности.

Определение чтения как объекта обучения в настоящее время связано еще с некоторыми трудностями.

Программа (5) по иностранным языкам, как справедливо указывает С. К. Фоломкина, не дает ясного понимания того, что следует понимать под умением читать оригинальную литературу по специальности с целью получения нужной информации, каким видам чтения должен быть обучен выпускник вуза (6). Мы полагаем, что уточнение задач, связанных с обучением чтению на иностранном языке, пред-

ставляется совершенно необходимым, т. к. решать вопрос об эффективной и рациональной системе обучения чтению можно лишь в том случае, когда четко сформулирована конечная цель.

Проблема видов чтения и проблема выделения специфических умений и навыков, необходимых для формирования этих видов, принадлежит к кругу проблем, связанных с поисками наиболее эффективной методики обучения чтению оригинальной литературы по специальности. С. К. Фоломкина (6) выделяет следующие виды чтения: 1) просмотровое чтение или поисковое чтение; 2) чтение с общим охватом содержания; 3) изучающее чтение.

Не вдаваясь в подробную характеристику этих видов чтений, надо полагать, что в техническом вузе следует обучать всем трем видам, т. к. все они понадобятся специалисту в его работе с иностранной литературой — каждый грамотный специалист должен уметь читать на иностранном языке по-разному, в зависимости от того, какую конкретную цель он преследует. Для того, чтобы овладеть указанными выше видами чтения, необходимо овладеть определенным объемом лексического и грамматического материала и уметь им оперировать в определенном темпе.

Все вышеуказанные виды чтения, как известно, преследуют в общей совокупности ту основную цель, которую ставит программа, т. е. читать оригинальную литературу по специальности с целью получить нужную информацию. Для этой цели программа предполагает овладение студентами 2500 лексических единиц, из которых примерно 1200 должны быть усвоены активно, и определенного минимума грамматического материала. В число 2500 лексических единиц не входят те единицы, которые студент должен уметь понимать на основе знания различных видов словообразования и в результате догадки по контексту или по

общности корня слов родного и немецкого языка.

В настоящее время при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе преследуются прежде всего практические цели, т. е. обучать не языку вообще, а подъязыку. Методика обучения во вузе может строиться, исходя из конкретных условий обучения, характерных для неязыковой высшей школы: она определяется характером учебных задач, особенностями условий обучения, возрастными особенностями студентов. Именно этим обуславливается отбор, презентация, усвоение учебного материала, специфика развития соответствующих умений и навыков.

Отбор материала является одним из самых важных вопросов, составляющих содержание методики обучения иностранным языкам и ориентирует нас на ограниченный круг учебного материала.

Традиционное утверждение о безграничном богатстве языка оказалось совершенно неоправданным, а вытекающая из него методическая установка изучать всю систему языка для практического владения с узконаправленными задачами дала скудные результаты.

В. А. Артемов (7) пишет, что «... набор языковых орудий общения весьма невелик, а речи человеческие формально также весьма ограничены и могут быть систематизированы как весьма небольшое количество коммуникативных моделей» (стр. 26).

Это убедительно показывает под руководством В. А. Артемова проведенный И. М. Лукиной статистический анализ грамматических форм и синтаксических конструкций медицинских текстов на английском языке (там же, стр. 27, 28, 29, 30).

На необходимость концентрации языкового материала вокруг определенной тематики указывает Н. И. Жинкин: «Так как язык — это система, то, как всякая система, он обладает избыточ-

ностью. Это значит, что усвоение лишь некоторой ее части может составлять прочную основу для последующего самостоятельного овладения всеми еще не усвоенными частями» (8).

З. И. Цветкова (9) также говорит о необходимости отбора фонетического, лексического и морфолого-синтаксического минимума, в зависимости от характера поставленной цели обучения (рецептивного или репродуктивного характера).

Думается, что при такой основной задаче, как отмечалось выше, необходимо овладение определенным объемом языкового материала. Этот материал должен быть соотнесен с определенной тематикой.

В условиях неязыкового вуза это означает овладеть теми лексико-терминологическими единицами и определенными грамматическими явлениями, которые создадут возможность понимать читаемые тексты. Овладение терминологией подъязыка мыслится не как усвоение произвольного набора слов-терминов данного подъязыка (функционального стиля), а как приобретение определенной системы терминов.

«Научная терминология, — пишет Д. С. Лотте, — должна представлять собой не простую совокупность слов, а систему слов или словосочетаний, определенным образом между собой связанных, и в этом, пожалуй, заключается одно из основных различий между «просто» терминологией и научной терминологией» (10). Терминология является такой совокупностью терминов, которая соответствует системе понятий данной области науки и техники. Коммуникативная функция терминологии — этой обширной части словарного состава литературного языка — призвана обеспечить взаимопонимание между специалистами в рамках соответствующих разделов знаний и родственных дисциплин. В противополож-

ность распространенному взгляду на термин, как на простое наименование понятия, Д. С. Лотте видел в терминологии системную обусловленность, где каждый термин имеет определенное место в рассматриваемой терминологической системе (10).

Вышеизложенное показывает, насколько сложным предметом является система терминов. Основным препятствием на пути понимания иноязычных оригинальных текстов студентами неязыкового вуза является как раз терминология. Статистические исследования стиля технической литературы показывают очень важные для методики преподавания немецкого языка в неязыковом вузе данные. Так, Ф. Швабе (11) установил, что составные слова в немецкой технической литературе составляют 90,57%, из которых наиболее часто встречаются двухкомпонентные (64,5%).

Было также установлено, что в технической терминологии имя существительное является самой распространенной частью речи (88,86%).

Таким образом, прочные знания о словообразовательных моделях немецкого языка являются необходимой предпосылкой при усвоении словарного минимума в области техники.

В 1971/72 учебном году в Вильнюсском инженерно-строительном институте был проведен эксперимент, цель которого — установить трудности, препятствующие пониманию текста. Предполагалось, что такими могут быть: а) неизвестные слова или термины; б) грамматические явления. Преследовались следующие цели: 1) установить причины непонимания студентами данных слов; 2) выявить те грамматические трудности, которые чаще всего бывают причиной непонимания текста.

Эксперимент проводился на III—IV курсах. На данном этапе студенты читают только литературу по специальности: на III курсе — 25 страниц за се-

местр, на IV — 35 страниц из расчета 1500 печатных знаков на страницу.

Студенты получили такие задания:

- а) кроме занесения неизвестного слова в словарь-тетрадь, пометить в словаре источник раскрытия значения слова (словарь — с, словообразование — со, догадка по контексту — к);
- б) выписать на отдельные карточки слова с отметкой об источнике раскрытия значения слова и с переводом для дальнейшего анализа;

в) отметить в тексте те предложения, которые были им непонятны, хотя все слова и были известны.

В эксперименте приняло участие 6 групп по 15 человек. Количество неизвестных слов на одну страницу колебалось от 15 до 20. В среднем от каждого студента получено по 120 карточек с отметками. Дальнейший сбор карточек не проводился ввиду большого объема материала, что требует много времени для обработки. Всего собрано 11000 слов. Анализ собранного материала выявил следующие данные:

Понятно из общего количества слов (11000)	Словарь		При помощи словообразования		Контекст	
	количество	%	количество	%	количество	%
	8360	76	1579	14,3	1071	9,7

На факультативных занятиях лично с каждым студентом были выявлены те грамматические трудности, которые мешают понять отдельные предложения. Здесь получены следующие данные:

- а) распространенное определение 72 раза;
- б) пассив встречался 57 раз (особенно часто студенты смешивали его с Футурум 1);
- в) конструкция sich lassen + Infinitiv встречалась 27 раз.

Разбор грамматических трудностей не входит в задачу данной статьи, поэтому здесь в дальнейшем этот вопрос не будет разбираться.

Сопоставив все данные, мы пришли к выводу, что основной трудностью является словарный состав-лексика, а не грамматические трудности при понимании текста. Это объясняется тем, что частные системы словообразования являются открытыми и что довольно

часто бывают расхождения между системой и нормой. Как замечает В. Флейшер (13), все новые, образованные по правилам предложения в языковом отношении являются правильными, чего нельзя сказать о всех образованных по правилам слова. Собранные 11000 карточек подверглись дальнейшей обработке.

Было изъято 1579 карточек, т. е. те слова, которые были поняты при помощи словообразования, так что обработке фактически подверглось 9420 слов. Цель данной работы состояла в следующем:

- а) установить количество сложных и производных слов среди незнакомой лексики;
- б) определить характер производных слов с точки зрения их словообразовательной модели;
- в) предварительно прогнозировать возможности понимания слов студентами на основе знания слово-

образовательной модели и словообразовательных средств.

Здесь было установлено, что среди 9420 слов примерно 6890 выпадает на долю сложных и производных слов, что составляет около 73% от общего количества.

Среди 6890 слов обнаружено примерно около 2840 сложных (около 41%) и 4050 производных слов (около 59%). В дальнейшем нами произведен анализ 6890 слов с целью выявления составных компонентов сложных слов и производящих основ.

Данные списки исходных слов, от которых были образованы сложные и производные слова, предъявлялись этим же студентам для письменного перевода. После окончательного подсчета установлено, что около 37—40% слов было понято студентами, т. к. они составляют словарь школьной лексики и были усвоены на I—II курсах вуза.

Думается, что можно предварительно сделать некоторые выводы, которые хотя бы частично могут объяснить, почему не были поняты сложные и производные слова в процессе чтения:

- а) студенты не знают слова-термина структурно-семантической модели, не знают ее механизма, составных частей, например, *Fundamentsohle* — студентами читается — *Fundaments-ohle*; *Arbeitsräume* — *Arbeit-sräume*; *Grundungstiefe* — *Grundung-stiefe*;
- б) в процессе чтения студенты не осознают той семантической связи между отдельными частями термина или не усматривают тех изменений семантики слова, которые происходят, когда оно становится компонентом нового слова или когда оно образует новое слово при помощи словообразовательных средств (например, *Entaktivierung*, *Verdünnung*, *unvermeidlich*, *schwachgeworden*);

в) не усвоили в достаточном объеме словаря-минимума средней школы и того словаря, который предусмотрен для усвоения на I—II курсах вуза;

г) не умеют даже элементарно филологически рассматривать терминологию, ее коммуникативное назначение.

Надо полагать, что на основе словообразовательной модели могли быть поняты студентами не 14,3% общего количества слов, а значительно больше. Это позволило бы студентам реже заглядывать в словарь, качество и темп чтения могли быть значительно лучше, студенты быстрее овладевали бы навыком непосредственного понимания читаемого текста.

В 1972/73 учебном году проводился другой эксперимент, цель которого — выявить потенциальные возможности словообразования в понимании строительных терминов оригинальной литературы. В данном эксперименте участвовали две группы — экспериментальная — 14 и контрольная — 17 студентов IV курса. Было подготовлено 5 текстов в среднем по 2500 печатных знаков на каждый текст. Бралась образцы специальной литературы. Было определено число сложных, производных, а также образованных при помощи конверсии слов. После подсчета выведено среднее арифметическое: всего в 5 текстах оказалось 295 сложных слов, 125 производных и 40 образованных при помощи конверсии. Данные слова в текстах были подчеркнуты и тексты студентам предложены для письменного перевода. Прежде чем приступить к переводу, в экспериментальной группе проводилась определенная работа с данными терминами, проверялось понимание студентами знания структуры сложных и производных слов, знание словообразовательных средств; давались соответствующие пояснения. В данной группе на протяжении целого

Группа	Сложные слова			Производные слова			Конверсия		
	Предъявлено	Переведено	%	Предъявлено	Переведено	%	Предъявлено	Переведено	%
Экспериментальная	295	215	72,2	125	90	64	40	30	75
Контрольная	295	160	50	125	65	52	40	20	50

семестра словообразованию терминов уделялось постоянное внимание. В контрольной группе эта работа ни до начала эксперимента, ни в течение семестра не проводилась. Перевод подвергался анализу и выявил следующее: сопоставление данных явилось убедительным доказательством того большого значения, которое может иметь словообразование при правильной постановке вопроса и соответствующей организации работы, причем основное внимание следует обращать на сложные слова.

Проведенные эксперименты указывают на необходимость отбора пассивного словообразовательного минимума (для чтения специальной литературы), который продиктован рядом причин лингвистического и методического характера:

- а) модель есть средство обучения, которая упорядочивает, организует учебный материал;
- б) отбор словообразовательных моделей для чтения оправдан психологически, т. к., как отмечает Н. И. Жинкин, моделирование как принцип соответствует не только сущности устной речи, но и сущности чтения (12);
- в) словообразование является обширной областью немецкого языка и изучить ее в полном объеме в неязыковом вузе не представляется возможным. Надо взять от-

сюда существенное, типичное, что будет способствовать достижению главной цели.

Здесь следует остановиться на вопросах, что из себя представляет модель слова с лингвистической точки зрения, как рассматривается словообразовательный минимум методистами, что такое единицы минимума.

М. Д. Степанова рассматривает словообразовательную модель как стабильную структуру, обладающую обобщенным лексико-категориальным (дегигнативным) значением и способную наполняться различным лексическим материалом (14). Аналогичного мнения придерживается и немецкий лингвист В. Флейшер (13).

Любой отобранный минимум должен отвечать двум общим требованиям:

- а) достаточность его для выполнения поставленной цели обучения;
- б) возможности его усвоения в данных условиях.

В качестве единицы пассивного словообразовательного минимума С. И. Белотелова (15) выдвигает модель слова, а не аффикс, как это делается в некоторых работах. Если за единицу отбора взять аффикс, то за пределами исследования останется, в частности, такой тип словообразования, как словосложение, качественные и количественные характеристики которого очень велики в современном немецком языке. Аффикс не может быть

взяты в качестве основной единицы отбора, ибо при статистическом исследовании возможно лишь измерение аналогичных элементов.

Определяя принципы отбора словообразовательного минимума для чтения литературы по специальности, необходимо иметь в виду те качества словообразовательной модели, которые ей присущи:

- а) продуктивность (продуктивными считаются модели, по образцу которых выстраиваются протяженные словообразовательные ряды);
- б) активность (понимается вышеуказанная способность модели к новообразованиям, т. е. способность пополнять свой словообразовательный ряд новыми членами);
- в) употребительность (понимание встречаемости данной модели в тексте, т. е. статистические закономерности ее реализации не в словаре, а в речи).

При таком понимании категория продуктивности отражает сведения об объеме словообразовательного ряда, категория активности — о его закрытости или открытости, а категория употребительности — о частоте модели в тексте. Принимая во внимание вышеуказанные свойства модели и некоторые методические соображения, можно считать приемлемыми принципы частотности, многозначности, стилистической ограниченности и учета степени трудности распознавания и понимания модели.

М. Д. Степанова (16, 17) в немецком языке выделяет 13 основных моделей слова, которые можно делить на вторичные, а внутри каждой вторичной в

методических целях можно выделить третичные модели. Проводя свое исследование, С. И. Белотелова (15) считает возможным в методических целях сократить число первичных моделей словообразовательной структуры слова современного немецкого языка до семи.

Выявленные семь словообразовательных моделей могут служить хорошим ориентиром для преподавателя в практической работе, однако следует всегда иметь в виду конкретный подъязык, ибо нельзя отобрать единый словообразовательный минимум для всех учебных заведений и, кроме того, никогда не может быть отобран идеальный минимум даже для одного из вузов нашей страны.

Кроме того, как замечает в своей работе (16) С. К. Фоломкина, частотность словообразовательных моделей и словообразовательных элементов в разных подъязыках несколько варьируется.

С другой стороны, нужно принимать во внимание родной язык студента, т. к. он может содействовать или препятствовать усвоению той или другой словообразовательной модели.

Думается, что следует всегда иметь в виду семантическую сторону семантико-структурной модели слова, ибо семантика структуры — не то же самое, что семантика слова: она накладывается на семантику составляющих ее предметных компонентов, т. к. язык — нечто большее, чем его структура. Разумеется, мы понимаем речь, используя лишь структуру соответствующего слова. Но чтобы понять ее целиком, следует вернуться к ее непосредственному воплощению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белотелова С. И. О некоторых трудностях понимания научной технической литературы. — Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца, 1972, № 69.
2. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Изд-во АПН РСФСР, 1947.
3. Берман И. М. Методика обучения английскому языку. М., 1970.
4. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд-во ЛГУ, 1958.
5. Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1968.
6. Фоломкина С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — Иностранные языки в высшей школе, 1971, № 6.
7. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
8. Жинкин Н. И. Разработать общую теорию усвоения языков. — «Советская педагогика», 1958, № 3.
9. Цветкова З. И. Обучение иностранным языкам в неязыковых вузах. М., Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца, 1968.
10. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Изд-во АН СССР, 1961.
11. Schwabe F. Sprachpflege, 1973 Heft 9.
12. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.
13. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1969.
14. Степанова М. Д. Методы синхронного анализа лексики. М., 1968.
15. Белотелова С. И. Некоторые вопросы отбора словообразовательного минимума для чтения литературы по специальности. Сб. Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1972, № 6/11.
16. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. М., 1953.
17. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. М., 1962.

ŽODŽIŲ DARYBOS MODELIŲ PANAUDOJIMAS, MOKANTIS TERMINOLOGIJOS

A. VELICKA, J. KRIZINAUSKAS

Reziumė

Straipsnyje nagrinėjami terminologijos mokymo klausimai nehumanitarinėje aukštojoje mokykloje. Vienas iš svarbiausių klausimų yra leksikinio, gramatinio ir žodžių darybos minimumo atrinkimas. Sunkiausia suprasti tekstą, nežinant terminologijos, nes žodžių daryba sudaro dalines atviras sistemas ir dėl to dažnai pastebimas neatitikimas tarp sistemos ir normos. Specialybės tekste daiktavardis struktūriniu požiūriu yra dažniausiai pasitaikanti kalbos dalis ir

dėl to svarbu nustatyti ir atrinkti jų darybinius modelius. Vilniaus Inžineriniame statybos institute atlikti tyrimai parodė, kad žodžių darybos modelių žinojimas įgalina savarankiškai atskleisti didelės terminologijos dalies — sudurtinių daiktavardžių (22,2%), išvestinių žodžių (12%) ir konversijos (25%) prasmę. Todėl prideramą dėmesį reikėtų skirti ypač produktyviems žodžių darybos modeliams, kurie padeda plačiau panaudoti analogiją.

ZUR FRAGE DER ANWENDUNG DES WORTBILDUNGSMODELLS IM FACHSPRACHLICHEN UNTERRICHT

A. VELICKA, J. KRIZINAUSKAS

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Fragen des Fachwortschatzes im fachsprachlichen Unterricht an der nichtfilologischen Hochschule behandelt. Eine der wichtigsten Fragen ist dabei die Auswahl des grammatischen, lexikalischen und wortbildenden Minimums. Die Hauptschwierigkeit zum Verstehen des Fachtextes bereitet der Fachwortschatz, weil die Teilsysteme der Wortbildung offen sind und dadurch vielfach Diskrepanzen zwischen System und Norm bestehen. Im Fachtext ist in struktureller Hinsicht das zusammengesetzte Substantiv die am häufigsten verwendete Wortart, deshalb ist es sehr wich-

tig, seine Wortbildungsmodelle zu bestimmen und auszuwählen. Die an der Hochschule für Ingenieur- und Bauwesen Vilnius durchgeführte Untersuchung hat ergeben, daß die Kenntnis der Wortbildungsmodelle es ermöglicht, die Bedeutung eines umfangreichen Fachwortschatzes — bei den Komposita um 22,2%, bei den Ableitungen um 12%, bei der Konversion um 25% mehr — selbständig zu erschließen. Deshalb sollte insbesondere den produktiven Wortbildungsmodellen gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden, die die Möglichkeit gibt, die Analogie weitgehend anzuwenden.