

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Т.Н. Талецкая

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В истории методики преподавания иностранных языков известны разные подходы к обучению лексике [1, с. 100–155]. В самых первых (переводных) методах ей должного внимания не уделялось, т. к. в то время считалось, что у всех языков одно происхождение, и поэтому словарь у них одинаков, а слова различаются лишь фонетической и графической формой. Сущность обучения по грамматико-переводному методу сводилась к заучиванию грамматических правил и не объединенных тематически слов (причем лексика изучалась вне контекста). В текстуально-переводном методе слова также заучивались наизусть в отрыве от контекста. Представители этого метода утверждали, что каждое произведение, написанное на данном языке, содержит лексический и грамматический материал, который встретится и в других произведениях, только в других соотношениях. Поэтому считалось, что, выучив наизусть одну книгу, можно овладеть языком, на котором она написана. Обучение лексике строилось таким образом, что обрабатывалось слово за словом с помощью повторения за учителем, затем заучивались наизусть предложения.

Первые методы обучения иностранным языкам, появившиеся в середине XIX века, системной работы над лексикой не предусматривали. К концу XIX века в методике появились новые методы, вошедшие в историю методики под названием «Реформы». Натуральный метод выдвинул следующее методическое требование – единицей обучения должно стать не отдельное слово, а целое выражение (гештальт). Этот тезис был очень прогрессивным. Современная методика обучения иноязычной лексике также исходит из того, что слова должны вводиться и обрабатываться в речевых образцах. В натуральном методе лексику предлагалось семантизировать с опорой на наглядность, контекст и дефиницию. Это положение и сегодня является актуальным.

Представители прямого метода полностью отказывались от родного языка как способа семантизации и единственно правильным считали путь установления прямых ассоциативных связей слов в изучаемом языке с их понятиями. Термин «прямой» означал отношение между звуковой стороной слова и его значением. Одним из первых сторонников реформы в обучении лексике был Феликс Франке, пытавшийся психологически обосновать решение данной проблемы. Франке правильно считал, что в родном языке понятие и слово тесно связаны, т. к. путь от понятия к слову родного языка и от слова родного языка к понятию давно проложен. Он писал, что когда

мы слышим слово на родном языке, его акустический образ автоматически вызывает в сознании значение слова. При этом мы можем представить себе зрительно образ слова или его графическое изображение. Связь звукового образа слова со значением настолько тесна, что они полностью сливаются (слово родного языка в нашем сознании представляет собой неделимую единицу). Добиться аналогичной прямой связи между понятием и словом иностранного языка не так просто, как представлял себе Ф. Франке. На начальной ступени изучения иностранного языка избежать опосредованных ассоциативных связей (т. е. опоры на родной язык) невозможно. Чтобы создать прямые связи, надо проложить новый путь в нервной системе путём многократного его использования. Так, при семантизации нового иностранного слова родное слово так или иначе служит ключом для раскрытия его значения. В ходе последующей тренировки в различных видах речевой деятельности, когда иностранное слово воспринимается и используется многократно, необходимость в родном слове – как в посреднике – отпадает. Новая связь прочно устанавливается в сознании, и понимание иноязычного слова становится непосредственным. Таким образом, секрет установления прямых ассоциативных связей заключается в многократном использовании единицы речи.

Достижением методов «Реформы» в обучении лексике было и то, что лексика стала отбираться по тематическому принципу, который и сегодня является ведущим при создании учебников по иностранным языкам. Слова предлагалось изучать только в контексте, т. к. изолированные слова многозначны и вне контекста не имеют конкретного значения. В качестве недостатка метода можно отметить требование представителей «Реформы» вводить лексику только беспереводным способом, который не всегда надежен, особенно для лексики с абстрактным значением.

В начале XX века появляется устный метод Г. Палмера, который вводит в методику обучения лексике схему вопросов, аналог которой в современной методике известен как «цепочка ABCD». Для аудиолингвального метода лексика играет вспомогательную роль и предназначена лишь для иллюстрации изучаемых звуков и структур, поскольку методисты того времени считали, что все языки различаются только звуковым составом и системой моделей предложения. Аудиовизуальный метод, появившийся в середине XX века, основывался на том, что весь языковой материал должен вводиться только в структурах (сегодня мы их называем речевыми образцами), воспринимаемых учащимися глобально, значение которых раскрывалось путем зрительной наглядности.

Представители смешанного направления в методике были не столь категоричны в вопросе семантизации лексики. Наряду с беспереводными способами использовался перевод слов на родной язык как наиболее экономное и точное средство семантизации. Смешанные методы уже

придавали большое значение накоплению словаря и объёму лексического минимума. Многие методисты того времени стали дифференцировать активную и пассивную лексику, а также способы работы с ней.

Современная методика опирается на прямые и опосредованные ассоциативные связи в обучении иноязычной лексике и использует переводные и беспереvodные (наглядность, контекст, дефиниция и др.) способы семантизации. В традиционном обучении иноязычной лексике исходят из того, чтобы сначала запомнить лексические единицы, а потом их использовать: сначала вне ситуации, потом в ситуации, сначала вне функции, затем функционально [2]. Е.И. Пассов предлагает отказаться от этапа семантизации и вводит в методику приём «функционального замещения», значительно интенсифицирующий процесс усвоения лексики. Е.И. Пассов ориентирует на произвольное запоминание лексики в действии. Е.И. Пассов считает, что слово должно сразу усваиваться в его функции и в непосредственной связи с ситуацией. Он предлагает, начиная работу над новой устной темой, сначала вызвать у учащихся потребность в новых словах, а затем дать им эти слова в удобном для использования виде. Мотивацию к высказыванию коммуникативный метод обеспечивает с помощью коротких видеосюжетов. Вторая проблема решается с помощью функционально-семантических таблиц (ФСТ), эффективность которых основана на методическом приеме функционального замещения, принципиально отличающемся от перевода как способа семантизации. Овладение значением слов с помощью ФСТ осуществляется через их функцию. Технология разработки ФСТ включает следующие методические шаги:

- определение учителем проблематики устной темы;
- формулирование 5–8 ключевых вопросов в рамках данной темы;
- выбор способа мотивации устного высказывания учащихся по предлагаемой для обсуждения теме;
- отбор учителем необходимой для этого лексики и размещение её в ФСТ таким образом, чтобы мог быть реализован приём функционального замещения, с помощью которого слово родного языка будет вытесняться словом иностранного языка естественным путем.

Вопросы обучения иноязычной лексике сохраняют свою актуальность в методике преподавания иностранных языков. Самыми сложными вопросами в обучении иноязычной лексике по-прежнему остаются следующие – способы семантизации и количество вводимых лексических единиц.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.