



Генри Свит, известный английский лингвист XIX века, отметил, что «подлинная глубинная трудность в овладении иностранным языком заключается в необходимости усвоить его лексикон». Действительно, для того, чтобы по-настоящему умело говорить на иностранном языке, необходимо знать тысячи слов. В лингвистической науке нет четкого мнения о точном количестве слов необходимом для достаточного уровня понимания устной и письменной речи. Большинство ученых-лингвистов считают, что то необходимый минимальный лексикон для эффективной коммуникации на иностранном языке состоит из нескольких тысяч слов. Пол Нейшен, утверждает, что «необходимо обладать словарным запасом в 8000-9000 слов для того, чтобы понять содержание художественной книги или газеты на английском языке и при этом не испытывать значительных трудностей при чтении из-за обилия незнакомых слов». Однако, даже при наличии словарного запаса в 8000-9000 слов, 1 из 50 слов будет незнакомым. В результате исследования Пола Нэйшена и его коллег, было также обнаружено, что для понимания неподготовленной устной речи необходимо владение лексикономразмером в 6000-7000 слов.

При этом изучающий иностранный язык должен не просто знать правописание, произношение и прямое значение слов, но и владеть значительными знаниями о каждом из этих слов: к каким частям речи они относятся, как образуются их морфологические формы, с какими словами они часто употребляются, в каких социальных обстоятельствах допустимо или недопустимо употребление данного слова, и какие переносные и узко-контекстуальные значения они имеют. Это чрезвычайно сложная задача как для ребенка, овладевающего своим родным языком, так и для человека, изучающего иностранный язык. Неудивительно, что многие методисты и филологи считают формирование лексических навыков одной из важнейших задач в обучении иностранному языку. По мнению Е.Н. Пронченко, «одним из важнейших компонентов» коммуникации является лексическая сторона речи [3]. Вермеер (Vermeer) и Лофер (Laufer) также подчеркивают важность именно лексического компонента в формировании коммуникативной компетенции [4, 5]. По мнению Вермеера (Vermeer), овладение вокабуляром – это одна из ключевых задач для достижения высокого уровня владения иностранным языком [4]. Лофер (Laufer) считает, что главное различие между носителями языка и изучающими его – это уровень развития их лексических компетенций [5]. В связи с этим, одной из

актуальных задач лингводидактики остается задача обучения лексической стороне речи и формирования иноязычной лексической компетенции. Выбор и формирование эффективного подхода и метода обучения лексической стороне речи невозможен без понимания того, как происходит усвоение, запоминание, выработка и автоматизация навыков применения иноязычной лексики у различных людей. Несмотря на наличие разрозненных сведений и подходов, в науке по-прежнему не существует единой, четкой теории о том, как происходит освоение иноязычной лексики в мышлении человека. По словам Пола Нэйшена (Paul Nation), «Не существует общей теории, о том, как происходит освоение лексики. Наши знания в основном основываются на фрагментарных сведениях, и в данный момент, у нас есть лишь общее представление о том, как может происходить освоение лексики...» [6]. Процесс освоения иноязычной лексики, включающий в себя: декодирование иноязычной лексической информации, фиксирование и удержание новой информации в долговременной памяти, механизмы применения этой информации в дальнейшем – в силу своей природы трудно поддается объективному наблюдению и изучению, так как он связан в первую очередь с нейрофизиологической деятельностью мозга. В полной мере данное явление может быть исследовано только при совместной работе лингвистов, психологов, педагогов и нейрофизиологов. Дополнительную трудность в исследовании данного вопроса представляет тот факт, что взрослые и дети, а также монолингвы и билингвы по-разному осваивают иностранный язык. Тем не менее, за последние десятилетия были совершено немало исследований в области освоения иноязычной лексики, отбора необходимого лексического материала и обучения лексической стороне речи, и, хотя у нас по-прежнему нет полной картины, все же, исследования последних десятилетий значительно расширили границы нашего восприятия того, как происходит запоминание и запечатление новой информации в памяти и как наш мозг обрабатывает и декодирует лексическую информацию.

Актуальность темы данного реферата, обусловлена ключевой ролью лексики в изучении иностранного языка.

Предмет – проблемы освоения лексики в процессе обучения иностранного языка .

Цель реферата – выявить возможные проблемы освоения лексики в процессе обучения иностранного языка.

Для того, чтобы достичь вышеуказанной цели, были поставлены следующие задачи:

1. Выявить роль лексики в изучении иностранного языка.
2. Обозначить основные проблемы изучения лексики в процессе обучения иностранного языка.

Глава 1 Роль лексики в изучении иностранного языка

Как было сказано выше, освоение иноязычной лексики – это комплексный, многоуровневый процесс, состоящий из нескольких этапов и задач. Для того, чтобы новая лексическая единица стала частью лексической и лингвистической компетенций обучающегося, ему или ей необходимо научиться распознавать данную лексическую единицу в дискурсе, изучить ее морфологические, синтаксические и семантические свойства и интегрировать ее в свой ментальный лексикон. Согласно классификации, разработанной профессором Джианг (Jiang), все составные процессы освоения иноязычной лексики можно классифицировать на две основные группы:

1. Группа процессов, определяющих статус новой лексической информации в ментальном лексиконе, то есть консолидация лексических единиц в ментальном лексиконе, удержание их в долговременной памяти и автоматизация навыков применения данных лексических знаний.
2. Группа процессов, определяющих контекстуальный смысл и значение новой лексической единицы ментального лексикона, то есть обогащение, расширение и обновление сведений о границах применения той или иной лексической единицы [7].

К первой группе процессов освоения иноязычной лексики относятся: первичная регистрация слова в оперативной памяти, дальнейшая консолидация нового слова с уже имеющимися в памяти лексическими единицами на основании тех или иных общих характеристик либо потеря слова как результат того или иного обучения и высокой или низкой частоты употребления данного слова, преобразование рецептивных навыков в продуктивные, и дальнейшая автоматизация рецептивного и продуктивного применения новой лексической информации. Данные процессы и подэтапы освоения лексики часто связывают с такими аспектами освоения иностранного лексикона как размер и ширина [8, 9], а также автоматизация [10].

Вторая группа процессов освоения иноязычной лексики связана с развитием и уточнением данных о контекстуальном значении новых лексических единиц и предполагает углубление знаний о морфологических и синтаксических свойствах лексической единицы, корректное употребление данной лексической единицы в

разнообразных синтаксических ситуациях, более точное понимание семантики новой лексической единицы, определение сходств и различий между семантикой данного слова или словосочетания в родном и иностранном языках, и расширение степени понимания значения слова или словосочетания от прямого значения до переносного, образного и коннотативного. Данная группа процессов соответствует таким категориям освоения иностранного лексикона как глубина или богатство вокабуляра [11] и его организация [12]. Организация ментального лексикона иностранного языка, то есть сортирование и объединение новой лексической информации с уже имеющейся на основе общих признаков и свойств и последующее хранение в памяти всей лексической информации по группам или блокам, во многом зависит от того, какой смысл и форму имеет новая лексическая информация.

По мнению И.Л. Медведей, основными этапами овладения лексикой иностранного языка являются: опознавание, изучение, усвоение и присвоение [13]. Одну из наибольших трудностей при изучении иностранного языка представляет собой этап присвоения. Это связано с некоторыми различиями между обстоятельствами овладения первого родного языка и иностранного языка. Родной язык изучается ребенком в условиях естественной языковой среды, предоставляющей большое количество разнообразных стимулов и позволяющей немедленно связать новое слово или словосочетание с соответствующей частью окружающего мира, то есть создать образ слова в ментальном тезаурусе и зарегистрировать его в формирующейся индивидуальной картине мира. С другой стороны, иностранный язык, как правило, изучается в искусственной среде, которая не может сравниться по количеству и качеству аудиовизуальных, эмоциональных, кинетических стимулов с естественной средой. В искусственных условиях человеку сложно создать яркий семантический образ для нового слова или словосочетания, и поэтому необходимо прибегать к лингвистическим, логическим опорам, что способствует переносу знаний из родного языка в иностранный. Тем не менее и в этом случае процесс присвоения имеет место. На наш взгляд, определение смысла новой лексической единицы и создание ментального образа слова или словосочетания (этап присвоения) является одной из важнейших задач в процессе освоения иноязычной лексики, так как этого напрямую зависит, сможет ли человек корректно применять новую лексическую информацию в коммуникативных целях. Семантизация новых слов и словосочетаний это динамический процесс, который состоит из двух стадий по мнению профессора Джианг (Nan Jiang) [7].

Первая стадия – это первоначальное определение значения новой лексической единицы и присоединение данной лексической единицы к существующим образам и концептам в родном языке в ментальном тезаурусе обучающегося. Данный этап крайне важен для дальнейшего запоминания и формирования продуктивных навыков, так как новое слово или словосочетание не будет долго удерживаться в памяти человека, если его смысл непонятен. Второй этап семантизации иноязычной лексики – это постепенное уточнение, изменение и дополнение смысла приобретенной лексической информации. Данный процесс может протекать в течение достаточно длительного периода времени. Первая стадия может быть названа стадией понимания, а вторая – стадией развития.

Стадия понимания включает в себя первоначальное регистрирование в памяти новой лексической информации и определение значения этой информации. В этот момент в сознании человека происходит присоединение новой языковой информации к семантическим и концептуальным образам. Среди исследователей нет единого мнения о том, происходит ли присоединение новой языковой информации к уже имеющимся образам в сознании человека, созданных при освоении родного языка, или создается абсолютно новый ментальный образ для нового слова или словосочетания.

Глава 2 проблемы изучения лексики в процессе обучения иностранного языка.

Многие исследователи, например, Эллис (Ellis), Блум и Левенстон (Blum & Levenston), Холл (Hall), полагают, что новые иностранные слова или словосочетания изначально прикрепляются к уже сложившимся в сознании концептам и аналогичным словам в родном языке [14, 15, 16]. Джианг (Jiang) считает, что подобный межъязыковой семантический трансфер может произойти только в том случае, если в родном языке существует схожий концепт или схожие слова. Создание нового ментального образа слова происходит только в том случае, если в родном языке не существует схожего концепта или явления, при этом, новая лексическая информация должна быть представлена в достаточно ярком и понятном для ученика контексте [7]. Следует отметить, что большинство слов имеют схожие лексические аналоги и концепты в других языках, поэтому можно сделать вывод, что большинство иностранных слов изначально присоединяются к уже существующим ментальным образам и словам-аналогам из родного языка ученика. Однако, слияние иноязычных слов и слов и концептов из родного языка может привести к нежелательным последствиям. Многие исследователи, например Хадсон (Hudson) и Соная (Sonaiya), полагают, что слова-аналоги из двух разных

языков могут не всегда иметь идентичные семантические свойства и границы [17, 18]. Семантические различия между словами-аналогами из двух языков могут быть как незначительными, так и достаточно серьезными. Конечно, изначальное связывание слов и концептов из родного и иностранного языков позволяет корректно применять иностранное слово или словосочетание в определенном контексте. Однако точное, полное и идиоматическое применение иностранной лексики возможно только в том случае, если изучающий иностранный язык сможет воссоздать в своем сознании ментальный образ слов, характерный именно для данного языка. Для того, как правило, требуется видоизменить уже сложившееся в мышлении понимание иностранных лексических единиц. Некоторые исследователи полагают, что подобная реорганизация ментального тезауруса происходит естественным образом при дальнейшем поступлении новой контекстуальной лингвистической информации [15]. Существует также и другая точка зрения. Вайнрейх (Weinreich) полагает, что подобная реорганизация ментального тезауруса происходит довольно медленно и в некоторых случаях может до конца не завершиться [19].

Зарубежные исследователи отмечают, что изучение английского языка для специальных целей (ESP) «представляет собой непростую задачу для учащихся, так как включает в себя усвоение менее частотной лексики... а также умение работать с трудными текстами в устной и письменной форме» [5, р. 801]. Важно, чтобы работа по развитию вокабуляра была регулярной и систематизированной. Общепринятым считается тот факт, что по сравнению с фонетическим и грамматическим материалом выделение лексического минимума является непростой задачей, поскольку данная языковая система находится в постоянном развитии. В английском языке постоянно появляются новые слова, отдельные слова приобретают новые значения, а некоторые лексические единицы выходят из употребления. В. А. Бухбиндер выделяет несколько причин, по которым необходимо отбирать лексический минимум. Первая причина заключается в том, что полное усвоение словарного состава изучаемого языка, который включает в себя огромное многообразие единиц, представляет собой невыполнимую задачу. Вторая причина состоит в том, что в процессе реальной коммуникации собеседники, как правило, ограничиваются определенным словарным запасом, необходимым для общения на определенную тематику. Третья причина заключается в том, что слова дифференцируются по их ценности для общения, а именно некоторые слова универсальны (общеупотребительная лексика), то есть могут быть использованы в любой сфере общения, а другие специфичны для одной или нескольких областей [6, с. 43]. Важно отметить, что для неязыковых вузов, в

которых студенты в основном изучают английский язык для специальных целей, не произведен финальный отбор лексического материала. Тем не менее расширение профессионального словаря играет ключевую роль для будущих специалистов. Студентам требуется овладеть иностранным языком на достаточном уровне, чтобы самостоятельно читать специальную литературу и общаться на профессиональные темы с коллегами. Именно поэтому преподавателю иностранного языка необходимо уделять большое внимание отбору учебных ресурсов для формирования и развития профессионального словаря студентов, которые должны сначала овладеть ядром общеупотребительной лексики, а в дальнейшем перейти к тематическому материалу по изучаемой специальности. Для того чтобы студенты могли читать статьи и книги по специальности, им надо познакомиться как с общей, так и специальной терминологией по интересующей отрасли. Такая лексика должна быть включена в словарь-минимум и предложена студентам к изучению на 3-м курсе бакалавриата или 1-2-м курсах магистратуры, когда они четко знают род своей профессиональной деятельности. Отечественные авторы не раз делали попытки установить объем лексического минимума. Некоторые из них полагают, что минимум в техническом вузе может быть ограничен объемом из 2,5-3 тыс. единиц [7, с. 200]. И. М. Берман, в свою очередь, полагает, что отбор лексики должен начинаться с отбора ядра в школе, которое может служить основой для вузовского обучения. Общий объем минимума, по мнению автора, составляет в этом случае 8-10 тыс. слов [8, с. 115]. Подчеркнем, что проблема количественного состава словаря для чтения рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной методической литературе. При этом наблюдается значительное расхождение в цифрах минимума (от 3 до 30 тыс. единиц), что можно объяснить различными требованиями к источникам, которые студенты должны читать после окончания курса обучения в неязыковых вузах. В данном случае речь идет именно об ознакомительном чтении, в котором полнота понимания достигается в том случае, если читающий правильно понимает от 70 до 80% слов в тексте. Такое понимание возможно при владении учащимися 2-2,5 тыс. слов. Ф. Аллэн, рассматривая вопрос чтения аутентичной неспециализированной литературы на английском языке, отмечает, что на рецептивном уровне читателю необходимо свободно владеть 30 тыс. слов [9, р. 104]. Важно отметить, что на продуктивном уровне учащимся достаточно использовать 3 тыс. слов. Если рассмотреть состав словаря-минимума, то в нем можно выделить два связанных между собой элемента. Первый представляет собой активное ядро, которое должно быть усвоено как на продуктивном, так и рецептивном уровнях. Второй элемент – это пассивный словарный запас, накладывающийся на это ядро и усваиваемый лишь на

рецептивном уровне. Рассмотрим подробнее процесс отбора лексического минимума, определив сначала единицы и принципы, а затем остановимся на процедуре отбора. За единицу отбора, как пишет Н. И. Гез, можно принять слово-значение [10, с. 202]. Принципы отбора представляют собой определенные измерительные показатели, служащие основой отбора лексического материала. Принципы отбора, в зависимости от их показателей, делятся на три связанные между собой группы – лингвистические, статистические и методические. Система лингвистических принципов была впервые разработана и представлена в 1948 г. И. В. Рахмановым и Л. В. Щербой. Данные принципы легли в основу словарей общеупотребительной лексики иностранных языков (английского, французского, немецкого). Каждый словарь состоял из 4,5 тыс. лексических единиц и базировался на семи принципах: сочетаемости, стилистической нейтральности, семантической ценности, словообразовательной ценности, многозначности слов, строевой способности и частотности [11]. Первые три принципа относятся к основным, а остальные четыре – к дополнительным. В ходе практического применения данной классификации оказалось, что для многих слов и словосочетаний перечисленные выше принципы могут противоречить друг другу. Так, например, строевые слова, как правило, не имеют весомой семантической ценности, ряд таких слов относится к низкочастотным, что означает, что они преобладают в основном в письменной речи и используются, в первую очередь, студентами с хорошим словарным запасом. Практический опыт показывает, что соблюдение всех семи принципов отбора лексики является трудной задачей. Именно поэтому они были отнесены к двум группам – основные и дополнительные, то есть необязательные. Студентам неязыковых вузов в основном приходится изучать дисциплину «Английский для специальных целей», в рамках которой они в большей степени осваивают специальную лексику, относительно которой обозначенные выше принципы отбора имеют определенные ограничения. Речь идет о принципе сочетаемости, который в случае применения относительно специальной лексики становится дополнительным и может использоваться по завершении отбора лексики, соответствующей специальности студентов. Отметим, что принципы семантической ценности и стилистической неограниченности не могут быть использованы при отборе текстов по специальности, поскольку они содержат как общую, так и узкоспециальную терминологию. Что касается принципа словообразовательной ценности, то данный принцип может быть использован комплексно с другими принципами, таким как принципом многозначности, так как некоторые термины имеют одно значение в рамках конкретной системы терминов. Поскольку среди терминологической лексики отсутствуют строевые слова,

принцип строевой способности является отрицательным и не может быть применен. Принцип же частности, в свою очередь, обычно сочетается с тематическим принципом. Сложность отбора специальной лексики состоит в том, что достаточно трудно подобрать лексическую единицу, которая бы одновременно соответствовала нескольким принципам отбора. Поэтому именно частоту можно считать наиболее целесообразным критерием отбора терминологии. Частотность слова не всегда свидетельствует о его полезности, но связь между ними явно прослеживается [12, р. 58]. Как пишет П. Нейшен, самые частотные 2 тыс. слов имеют 80-процентное покрытие в разных видах текстов (художественных произведениях, газетных статьях, учебной литературе) [13]. В ходе отбора лексики для усвоения на рецептивном уровне важно учитывать ее ценность для восприятия содержания материала. Именно поэтому М. К. Бородулина разграничивает два пласта лексики. К первому относятся лексические единицы, которые сложны для восприятия с точки зрения лингвистики ввиду их языковых особенностей. Первый пласт включает в себя интернациональные слова, имеющие значения, которые не совпадают со значениями их эквивалентов в русском языке, а также сложные слова, значение которых нельзя получить, сложив значения их компонентов. Ко второму относятся лексические единицы, сложные для восприятия с экстралингвистической точки зрения, что обусловлено отсутствием у студентов знаний фактического материала, лежащих в их основе [14, с. 157]. В данный пласт также входят фразеологизмы. Вторым лексическим пластом составляют иностранные слова, реалии и неологизмы [14]. При рассмотрении процедуры отбора рецептивной лексики важно отметить наличие отрицательных критериев, согласно которым потенциальная лексика должна быть исключена из словаря. Источниками потенциальной лексики могут служить следующие четыре группы: многозначные слова, слова общего корня в иностранном и родном языках, фразеологизмы, слова, образованные с помощью аффиксальных элементов [15, с. 71]. Важно отметить, что лексические минимумы для аудирования и чтения могут не всегда совпадать, что связано с расхождением объема потенциального словаря для данных рецептивных видов речевой деятельности. При этом потенциальный словарь для чтения всегда больше по объему словаря для аудирования. Ввиду того, что в рецептивный минимум не входит потенциальная лексика, необходимо изначально отобрать исходный список минимума, который бы покрывал необходимые тексты. Основу такого списка могут составить лингвостатистические данные. Рассмотрим кратко каждый из трех этапов отбора минимума. На первом этапе с помощью частного словаря общеупотребительной лексики устанавливается количество наиболее употребляемых слов, покрывающих тексты. В базовый список можно включить

единицы, которые не часто встречаются в неспециализированной литературе, но характерны для текстов по специальности. На следующем этапе отбираются наиболее употребляемые слова и частично исключается потенциальная лексика (многозначные слова, фразеологизмы). На финальном этапе работы над минимумом происходит полное исключение всех единиц, относящихся к категории потенциального словаря. Анализ методической литературы показывает, что слово можно с уверенностью отнести к потенциальной лексике, если не менее 75% студентов могут догадаться о его значении. Итак, отбор лексического минимума для чтения и аудирования включает в себя составление списка слов, которые соответствуют определенным языковым требованиям, и дальнейшее исключение из этого списка единиц, относящихся к потенциальному словарю. Особенности как чтения, так и аудирования могут влиять на первоначальный состав исходного списка слов и состав после исключения из него потенциальных слов. Далее рассмотрим статистические принципы, в основе которых лежат определенные статистические показатели. Данная группа принципов помогает выделить количественные характеристики слов и те единицы, которые наиболее часто встречаются в различных текстах. Распространенность и частотность являются базовыми статистическими принципами. Частотность представляет собой общее количество употреблений конкретного слова в определенном источнике. Общеизвестен тот факт, что чем реже встречается слово, тем меньше возможность того, что слушатель или читатель его запомнит. Результат исследования зарубежных специалистов свидетельствует о том, что длина и частота употребления слов взаимосвязаны, а именно многосложные слова обычно менее частотны [16]. По мнению отечественных специалистов, принцип частотности имеет несколько недостатков. Первый заключается в достоверности данных для первой 1000 самых употребляемых слов. Вторым недостатком состоит в том, что иногда слова часто повторяются во многих источниках, а иногда они часто встречаются лишь в отдельных источниках [10, с. 203]. В основе распределения лексических единиц в различных типах текста лежит гиперболический закон, смысл которого заключается в том, что в любом длинном тексте содержится незначительное число слов, которые очень часто повторяются, и большое количество единиц, которые встречаются не часто, к примеру один-два раза [17, с. 61]. На современном этапе развития теории языка частотность слов не играет такой важной роли, как раньше. В зарубежной литературе по теории и методике преподавания иностранного языка все чаще можно встретить такое понятие, как «лексическая плотность текста». Лексическая плотность текста представляет соотношение между количеством новых слов и общим объемом текста [18].

Обратимся теперь к принципу распространенности, означающему суммарное количество источников, в которых конкретное слово как минимум однократно встречалось. Принцип распространенности также весьма ограничен с точки зрения измерительных возможностей, так как он определяет регулярность использования слова вместо совокупности его появления в ряде источников [19, с. 294]. Таким образом, с целью отбора лексики важно комплексное применение принципов распространенности и частотности, получившее название «употребительность», и именно употребление конкретной единицы в определенных источниках с определенной частотой. Современная методика обучения иностранным языкам должна базироваться на данном комплексном принципе, в котором распространенность и частотность играют равноценную роль. Рассмотрим третью группу принципов – методических. Методические принципы зависят от ряда факторов, таких как тип образовательного учреждения, цели и задачи обучения, соответствие лексических единиц темам, которые содержатся в программах. Вместе с тем принимается во внимание как соответствие слов теме изучаемого материала, так и значимость понятий, которые они выражают. Принцип доступности, означающий соответствие отбираемых слов языковым возможностям студентов, и принцип учета родного языка, помогающий учащимся преодолеть межъязыковую интерференцию, относятся к группе методических принципов. Анализ современных учебных комплексов по английскому языку свидетельствует о том, что тематический принцип, учитывающий в первую очередь содержание образовательной программы, является самым распространенным методическим принципом. Он является основным принципом отбора текстов по специальности, содержащих как общие, так и узкоспециальные термины. При этом важно, чтобы отобранные тексты по специальности характеризовались однородностью тематики. Обращаясь к проблеме эффективной организации лексического материала, Н. В. Баграмова замечает, что организацию учебного материала следует осуществлять, сочетая различные подходы, первым из которых является тематический, включающий в себя как предметные темы, так и лексические группы, образованные по ассоциативному принципу [20, с. 111].

Заключение

У человека может не получиться в полной мере декодировать семантический код иностранных слов, в случае если он имел доступ к ограниченной лингвистической информации, а также если применение иностранных слов на основе значений слов-аналогов из родного языка было относительно успешным. Интересной

представляется точка зрения Джианг (Jiang). По его мнению, ключевые значения многих слованалогов из разных языков зачастую совпадают, и поэтому присоединение иностранных слов к концептуальной и лексической информации из родного языка в большей степени способствует успешной коммуникации на иностранном языке [7]. Даже в тех случаях, когда подобный семантический перенос из родного языка в иностранный является ошибочным, подобные неточности не всегда привлекают внимание носителей языка. Соответственно, поступление новой лингвистической информации на иностранном языке, в том числе и общение с носителями языка, не всегда может способствовать уточнению и видоизменению семантикой картины иностранных слов. Если изучающий иностранный язык не будет получать сигнал об ошибке, то слияние ментального образа слов из родного и иностранного языков будет только укрепляться. Видоизменение изначально сложившегося образа иностранного слов возможно только в том случае, если перенесенная семантическая информация из родного языка препятствует пониманию при общении на иностранном языке. Подобная ситуация может возникнуть при определенном употреблении некоторых иностранных слов и словосочетаний, однако во многих случаях, столь явного конфликта между семантикой иностранной лексики и аналогами из родного языка может и не быть.

Список используемой литературы и используемых источников

1. Sweet H. The practical study of languages. – Oxford University Press, 1964 [1899].
2. Nation I.S.P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? The Canadian Modern Language Review // La Revue Canadienne Des Langues Vivantes. – 2006. – № 63 (1). – P. 59-81. – doi:10.1353/cml.2006.0049.
3. Пронченко Е.Н. Обучение лексической стороне устной речи на основе синонимии (испанский язык, начальный этап языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002.
4. Vermeer A. Exploring the second language learner lexicon / In L. Verhoeven, J.H.A.L. De Jong (eds.) // The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment. – Amsterdam: John Benjamins, 1992. – P. 147-171.
5. Laufer B. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? // Applied Linguistics. – 1998. – № 19. – P. 255-271.
6. Schmitt N. The word on words: An interview with Paul Nation // The Language Teacher. – 1995. – № 19. – P. 5-7.
7. Jiang N. Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition // Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition, and Testing. – Amsterdam:

- Ed. Bogaards P. & Batia Laufer. John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 101-126.
8. Goulden R., Nation P., Read J. How Large Can a Receptive Vocabulary Be? // *Applied Linguistics*. – 1990. – № 11. – P. 341-363.
 9. Vermeer A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input // *Applied Psycholinguistics*. – 2001. – № 22. – P. 217-234.
 10. Segalowitz S.J., Segalowitz N.S., Wood A.G. Assessing the development of automaticity in second language word recognition // *Applied Psycholinguistics*. – 1998. – № 19. – P. 53-67.
 11. Haastrup K., Henriksen B. Vocabulary acquisition: acquiring depth of knowledge through network building // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2000. – № 10. – P. 221-240.
 12. Schmitt N., Meara P. Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1997. – № 19. – P. 17-36.
 13. Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы функционирования лексики неродного языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 1999. – С. 30.
 14. Ellis N. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning / N. Schmitt, M. McCarthy (eds.) // *In Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 122-139.
 15. Blum S., Levenston E.A. Universals of lexical simplification // *Language Learning*. – 1978. – № 28. – P. 399-415.
 16. Hall C.J. The automatic cognate form assumption: evidence for the parasitic model of vocabulary acquisition. – *IRAL* 40, 2002. – P. 69-87.
 17. Hudson W. Semantic theory and L2 lexical development / S. Gass, J. Schachter (eds.) // *In Linguistic perspectives on second language acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – P. 222-238.
 18. Sonaiya R. Vocabulary acquisition as a process of continuous lexical disambiguation. – *IRAL* 29, 1991. – P. 273-284.
 19. Weinreich U. *Languages in contact: Findings and problems*. – N.Y.: Linguistic Circle of New York, 1953.