



Важность роли и места специалистов, владеющих одним или несколькими иностранными языками, увеличивается в связи с укреплением международных связей в экономической и социально-политической областях. Также она усиливается из-за постоянно трансформирующегося информационного вакуума в ряде стран, который связан с различного рода политическими событиями на мировой арене. Так, благодаря знанию иностранного языка студенты могут изучать зарубежные СМИ, профессиональную, художественную литературу, общаться с иностранными специалистами и т.п., дополняя свои знания в профессиональной и иных сферах. Кроме того, для современных российских и зарубежных компаний, ведущих международную деятельность, необходимы квалифицированные работники с глубоким знанием одного или нескольких иностранных языков.

Обучение иностранному языку предполагает формирование общекультурной иноязычной компетенции, в которую входят коммуникативная, когнитивная, компенсаторная, межкультурная и дискурсивная составляющие. Для успешного формирования всех названных компонентов учащимся необходимо знание лексики и грамматики изучаемого иностранного языка. При этом лексика все же играет императивную роль. Цель обучения иностранному языку заключается в умении общаться на неродном языке. И, конечно же, чем богаче и разнообразнее вокабуляр студента, тем свободнее он будет говорить и выражать свои мысли на английском языке.

До недавнего времени грамматика и фонетика часто изучались параллельно с лексикой и независимо от нее. Одним из важных прогрессивных принципов современной методики как раз является органическая связь лексики с грамматикой и фонетикой. Как нельзя усваивать лексику, не изучая одновременно грамматическую форму слова и его произношение, так нельзя и изучать грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться изучаемые правила грамматики и фонетики.

Наконец, как бы важны ни были грамматические формы слова, знание большого количества слов для выражения разных мыслей будет важнее знания такого же количества грамматических форм и конструкций; например, зная 50 слов и 5 грамматических конструкций, можно построить больше предложений, чем если знаешь 5 слов и 50 конструкций.

Из сказанного не следует делать вывода о том, что в любом случае лексика важнее грамматики и фонетики. Количество слов очень важно для возможности выразить разные мысли, но не столь важно для овладения спецификой изучаемого языка, для усвоения его моделей.

Почти все авторы, касающиеся вопросов обучения лексике, отмечают специфические трудности лексического материала.

При обучении функциональным особенностям лексики возникают трудности, связанные с запоминанием объема значений слов, который в большинстве случаев не совпадает с родным языком, многозначностью слов, характером сочетаемости одних слов с другими, а также употреблением слова в конкретных ситуациях общения.

Типология трудностей, возникающих при обучении лексике

Трудности, возникающие при формировании лексических навыков, можно разделить на две группы: межъязыковые трудности и внутриязыковые трудности.

К **межъязыковым трудностям** можно отнести несовпадение объема значений слова в иностранном и в русском языках. Например, сравните: в русском языке слово „золотой” используется в сочетании *золотые часы* и *золотые волосы*, в то время как в английском языке используются два слова *gold watch*, *golden hair*. В русском языке объем семантики слов *нога* и *рука* шире, чем в английском. В английском языке различают *foot — leg* и *hand — arm*. В русском языке глагол *встречать* имеет более широкое значение, чем в немецком, и может быть выражен тремя глаголами: *treffen*, *begegnen*, *empfangen*. Семантика английского глагола *to run* шире, чем русского *бегать*.

К межъязыковым трудностям относят стилистические коннотации. С.Г. Тер-Минасова называет их «западнями и ловушками, но также и оборонительными приемами языка в его войне с „захватчиками”-иностранцами, пытающимися вторгнуться в его пределы» (Тер-Минасова С.Г., 2004, с. 131). Примерами могут служить: словосочетание *черная кошка — black cat*, которое в русском языке имеет отрицательную коннотацию (приносит несчастье, неудачу), а в английском — положительную (приносит удачу); словосочетание *зеленые глаза* в русском языке имеет положительную коннотацию, в английском языке *green eyes* является метафорическим обозначением зависти, то есть несет негативную коннотацию. Затрудняет употребление слов большое количество заимствований в английском языке из разных языков, когда, например, существительное *зуб — tooth* имеет

прилагательное *зубной* — заимствование из латинского или французского языка — *dental*, слово *человек* — *man*, *человеческий* — *human*; слово *говядина* переводится не *cow*, а *beef*. К трудностям данной группы также отнесем лексическую сочетаемость, которая часто приводит к языковой интерференции (негативное воздействие языковой системы родного языка), например, словосочетание *работать над собой* часто переводят как *to work at oneself* вместо *to develop one's abilities*, словосочетание *посещать занятия* — *to visit lessons* вместо *to attend classes*. В немецком языке *нос корабля* — *der Bug* (а не *Nase*) *des Schiffes*. Еще одной трудностью являются „ложные друзья переводчика”. Школьники часто переводят слово *desk* как *доска* вместо *парта*, слово *dramatic* как *драматический* вместо *значительный*, слово *revolutionary* как *революционный* вместо *существенный* или *радикальный*. Большую сложность вызывает безэквивалентная лексика, так *Boxing day* иногда переводится как *день бокса*. Это связано с тем, что в русской культуре нет представления о следующем дне после Рождества, когда открывают коробки с подарками. Такую же, если не большую, сложность вызывают идиомы и фразеологизмы. К некоторым из них легко подобрать перевод с английского на русский, например, *a bull in a china shop* — *слон в посудной лавке*, но значительно сложнее будет сделать перевод той же идиомы с русского на английский язык. Но даже семантически близкие эквиваленты нередко отличаются структурой и значением составляющих их компонентов, например, *с глазу на глаз* — *unter vier Augen* (нем.), *face-to-face* (англ.), *tête-à-tête* (франц.). Некоторые идиомы могут поставить в тупик учащихся. Например, *the police are barking the wrong tree*. При переводе необходимо использовать описание. В данном случае имеется в виду, что полиция на ложном пути и подозревает кого-то, кто не имеет отношения к преступлению. Еще одной трудностью является то, что в английском языке слова значительно короче, чем в русском языке, поэтому плохо дифференцируются на слух.

К **внутриязыковым трудностям** отнесем, во-первых, многозначность слов, так значения глагола *get* занимают несколько страниц в словаре, и чтобы выбрать правильное, необходимо знать контекст, часто выручает „чувство языка”, во-вторых, употребление слов в конкретной ситуации. Например, в английском языке в одном случае мы употребим слово *historical*, например, *исторический факультет*, но событие, имеющее историческое значение, переводится словом *historic*. Еще один пример: для того чтобы перевести предложение: *Он посмотрел на часы*, необходимо знать, были ли это часы наручные (*watch*), либо настенные/настольные (*clock*). Сюда же отнесем необходимость учитывать регистр речи: формальный, неформальный, письменную речь, устную речь. Сюда же отнесем правильное

использование британской и американской лексики. Если мы переводим текст, написанный британцами, то слово *faculty* переведем как *факультет*, если текст написан американцами, то мы переведем его как *преподавательский штат*. В-третьих, затрудняет употребление слов их словообразовательная специфика. Например, немотивированность образования (с соединительным звуком и без него), сравните: в немецком языке *der Friihlingswind*, но *der Herbstwind*. В-четвертых, затрудняет наличие, например, в английском языке большого количества синонимов, употребление которых имеет свою специфику — разные коннотации. Так, в английском языке существует много синонимов к глаголу *to look* (смотреть): *to stare* (смотреть с удивлением, любопытством); *to glare* (смотреть со злостью, с яростью); *to gaze* (смотреть с восхищением, нежностью); *to peer* (смотреть быстро и украдкой) и т.д.

Общая для всех языков сложность заключается в том, что одно и то же понятие часто выражается разными по семантической структуре лексическими средствами, например, жидкий суп - англ. *Sin soup* (буквально: тонкий суп).

Характерной особенностью английского языка являются многозначность и омонимия. Трудность представляют также такие явления, когда имя существительное семантически близких слов представлено словом английской происхождения, а прилагательное - заимствованием из латинского или французского языка, например, сердце - *Heart*; зуб - *tooth*.

Особую сложность представляют фразеологизмы - устойчивые словосочетания разных типов, значение которых независимо от значения их компонентов.

Г. Палмер обращает внимание на сложности усвоения коротких слов, которые с трудом дифференцируются на слух и плохо запоминаются, и на сравнительно легкое усвоение слов, обозначающих предметы, действия, качества. Он отмечает также преимущество конкретных слов перед абстрактными.[12, с.223]

Ч. Фриз при выявлении типологических особенностей лексики исходит из ее функции в предложении и из сочетаемости. На основе этих критериев он выделяет четыре типа слов: а) служебные слова; б) слова-заменители; в) слова, выражающие наличие или отсутствие отрицания; г) слова, символизирующие предметы, действия, качества. Два первых типа являются, по мнению Ч. Фриза, наиболее сложными в плане продуктивного усвоения [3, 117].

Обратимся к начальному этапу (I-Vклассы). Изучаемая лексика относится к продуктивному словарю, т.е. это те лексические единицы, которые учащиеся

должны мгновенно извлекать из памяти для обозначения необходимых им понятий и правильно воспроизводить их в громкой речи с соблюдением всех норм употребления - произносительных, сочетательных, грамматических (а для письма - и орфографических).

На начальном этапе следует исключить самостоятельное чтение текста, содержащего новые слова. Данные тексты предъявляются учителем, а учащиеся воспринимают их на слух и пытаются с опорой на наглядность догадаться о значении того, что сообщает учитель. Затем продуктивная лексика как бы «вычленяется» из контекста и закрепляется в устной форме.

Определенная часть лексики вводится без опоры на текст, но также в контексте. Наглядность, жесты и мимика помогают раскрыть значение новых слов, так как большинство из них носит конкретный характер.

Над новыми словами следует работать как в контексте, так и в изолированном виде, поскольку контекстуальное значение слова не всегда является основным.

На продвинутых этапах новое слово следует вводить с обязательными сочетаниями, выделение которых в рамках учебных минимумов должно являться первоочередной задачей. Важно учитывать при этом характерные лексические связи в словах, относящихся к одной предметно-тематической группе.

Вопрос о характере ознакомления с продуктивной и рецептивной лексикой решается различно и сводится в основном к двум альтернативам: 1) в процессе ознакомления с новой продуктивной/ рецептивной лексикой различий быть не должно, они появляются лишь в упражнениях на этапе закрепления; 2) в зависимости от характера владения материалом как ознакомление с ним, так и закрепление должны строиться различно.

Первый путь обосновывается тем, что поскольку продуктивный словарь школьников, являясь одновременно и их рецептивным словарем, имеет тенденцию сокращаться за счет перехода в рецептивный, то на этапе ознакомления следует создавать как можно больше ориентиров и информативных признаков для закрепления слов в памяти.

Сторонники второго пути выдвигают следующие требования к работе над продуктивной лексикой:

- 1) каждое значение слова следует трактовать как самостоятельную учебную единицу;
- 2) большое внимание при ознакомлении следует уделять сочетаемости и структуре слов, синонимическим и антонимическим оппозициям, а также объему их значений;
- 3) ознакомление с новой лексикой должно строиться на звучащей речи (возможны одновременные визуальные опоры самого различного характера);
- 4) в период презентации слов необходима установка на прогнозирование их значений.

Для объяснения рецептивной лексики характерны следующие особенности:

- 1) объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передает;
- 2) для каждого нового слова сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме;
- 3) для правильного и быстрого узнавания слова в тексте (или на слух) сообщаются его информативные признаки: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение;
- 4) ознакомление с новой лексикой может строиться как на печатном, так и на звучащем тексте;
- 5) при ознакомлении с лексикой необходима установка на узнавание слов.

Необходимо также учитывать возрастные особенности учащихся при обучении лексической стороне языка. Так, на средней ступени обучения иностранному языку у учащихся меняется отношение к изучаемому предмету. Как показывают исследования, в структуре мотивации определяемыми являются внешние факторы. Г.В. Рогова и др. выделяют узколичностные мотивы (деятельность ради оценки или другой личной выгоды); отрицательные мотивы, связанные с осознанием школьником тех неприятностей, которые его ожидают, если он не будет добросовестно выполнять учебные обязанности. А так как ядром интереса являются внутренние мотивы (коммуникативно-познавательные, исходящие из самой деятельности по овладению иностранным языком), то интерес к предмету снижается.

Это говорит о том, что наличие желания изучать иностранный язык само по себе еще не обеспечивает положительную мотивацию. Она должна быть подкреплена интересом учащихся к выполнению учебной деятельности. Поэтому можно выделить ещё одну сложность в обучении лексике- сохранить у учащихся интерес к предмету.

### Особенности обучения лексике

#### Работа по формированию и развитию лексических навыков

Для того чтобы сформировать лексические навыки, учитель должен четко представлять этапы работы над лексическим материалом.

Процесс введения лексики распадается на два этапа: предъявление лексической единицы и ее объяснение. Первичная презентация слова должна происходить в предложении, когда можно обратить внимание учащихся на употребление слова, его сочетаемость, форму. Затем целесообразно изъять презентуемое слово из предложения и провести звукобуквенный анализ, то есть обратить внимание учащихся на произношение и правописание слова. Объяснение значения слова проходит с помощью семантизации. Под **семантизацией** понимается система действий, связанная с раскрытием значения слова. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является ее адекватность. Выбор способа семантизации зависит от этапа обучения и возрастных особенностей учащихся, от специфики лексической единицы, профессиональной компетенции учителя, арсенала и возможностей средств обучения в школе. Различаются переводной и беспереводной способы семантизации, каждый из которых реализуется с помощью разных приемов. Основными приемами семантизации лексики являются опора на предметную наглядность, на языковую и речевую наглядность, толкование на родном или иностранном языке, перевод.

При опоре на предметную наглядность можно раскрыть значение слова без перевода путем демонстрации предметов, действий, жестов, мимики, показа картинки. При использовании этих способов семантизации возможна непрерывная ассоциация иностранного слова с предметом. Данные способы семантизации широко и плодотворно применяются на начальном этапе. Однако при отборе картинок нужно быть осторожным. Так, при введении слова *дерево* в его родовом понятии учитель может показать *ель*, и у учащегося может возникнуть неправильная ассоциация, что *tree* — *ель*, а не *дерево*.

При опоре на языковую и речевую наглядность можно раскрыть значение слова путем использования синонимов и антонимов, языковой догадки, опоры на родной язык (интернациональные слова), дефиниции (описание с помощью известных лексических единиц), толкования (краткое разъяснение на иностранном или родном языке понятия: чаще всего реалии, идиомы, либо фразеологизмы), с помощью речевой ситуации или контекста, а также путем словообразовательного или этимологического анализа слова. Очень важно научить учащихся догадываться о значении слова по контексту. Чтобы помочь ему, учитель должен обращать внимание на встречающиеся в тексте коллокации, планировать виды работы, которые привлекут внимание учащихся к коллокациям разных типов, поощрять учащихся пользоваться словарем для определения типичных коллокаций, просить их объяснять значение слов и коллокаций, исходя из подсказок лексико-грамматического оформления предложения предлагать тексты, где одна часть коллокаций отсутствует, и попросить учащегося восстановить коллокацию и т.д. Данные способы семантизации важны, так как развивают лингвистическую компетенцию учащихся, их языковую догадку. Однако некоторые из них мало применимы на начальном этапе обучения.

Перевод (передача семантики средствами другого языка) чаще всего предлагается при введении абстрактных существительных, сложных слов. Подобный способ семантизации является наиболее простым и не требующим больших затрат времени. Однако в ряде случаев простого перевода недостаточно, например при семантизации многозначных слов или при несовпадении объема значений слов. В этом случае необходимо дополнить перевод разъяснением. Так, раскрывая значение слова *great* — *большой*, следует добавить, что это слово соответствует русскому *большой* в смысле *великий, знаменитый*. Несмотря на некоторые положительные стороны использования перевода как средства семантизации, нельзя не отметить его недостатки. Если беспереводные способы раскрытия значения слов содействуют обучению аудированию, формированию догадки о значении, то перевод лишен этого дополнительного преимущества. Кроме того, сокращается время слушания иностранной речи.

Объяснение не сводится только к семантизации. Оно включает в себя разъяснение звукового и графического образа лексической единицы, его лексической и грамматической валентности (сочетаемости). Для того чтобы школьник мог прочно запомнить и воспроизвести новые слова, необходимо, чтобы одновременно предъявляемый ему ряд лексических единиц равнялся или ненамного превышал средний объем его кратковременной памяти:  $7 + 2$  (закон Миллера) (Психология и

педагогика, 2000, с. 53).

При введении лексики очень важно, чтобы учитель при объяснении значения слова использовал несложную, доступную учащемуся, лексику, фокусировался только на самых важных случаях употребления слова, приводил примеры, апеллировал к знаниям и чувствам учащихся.

Психологи отмечают, что работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Первый из них — это закон осмысления: чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти. Самый лучший способ запомнить — это научиться должным образом организовывать информацию в момент запоминания. Следует шире использовать картинки, схемы, таблицы. Кроме того, эффективен прием прогнозирования. Следовательно, желательно, используя словообразовательные элементы, прибегать к раскрытию значения слова через прогнозирование. Так, например, если школьники знают слово *work* и суффикс *-er*, они могут понять значение слова *worker*. Важны также закон установки: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить слово надолго, а также закон интереса. Основа формирования интереса — цель. Если человек знает, что информация важна, то ее освоение будет более продуктивным. Известно, что повторение способствует лучшему запоминанию. Поэтому следующий закон — это закон повторения. Если что-то нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четыре повторения: первый раз нужно повторить сразу после запоминания, второй — через 20-30 минут, третий — через день, четвертый — через две-три недели. Повторение при этом должно быть активным. Для лучшего запоминания широко используются мнемотехнические приемы, имеющие свою специфику при запоминании иностранных слов. Основные из них: метод ассоциаций, метод связок, метод мест.

**Метод ассоциации.** Чем многообразнее и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Странные, нелогичные ассоциации способствуют лучшему запоминанию.

**Метод связок.** Он заключается в объединении новых слов в единый рассказ.

**Метод мест.** Он базируется на зрительных ассоциациях: нужно ясно себе представить предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко „извлекается” из памяти. Этот метод не требует логических ассоциаций, он основан на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест (Психология и педагогика, 2000, с. 53-54).

За этапом введения следует этап закрепления, а затем этап практики в общении. Для этого в отечественной методике принято использовать следующую систему упражнений: подготовительные упражнения, распадающиеся на языковые и речеподготовительные, и речевые, или коммуникативные. Подготовительные упражнения предназначены для формирования навыка, в нашем случае лексического, и включение этого навыка в речевое действие. Речевые же упражнения предназначены для формирования коммуникативных умений, то есть умений общения. Каждое лексическое упражнение имеет информационную и информативную части. Последняя является основной, ибо в процессе ее формируется навык. Однако информационная часть имеет также большое значение, так как представляет собой своего рода инструкцию к действию. Информационная часть должна быть четкой и ясной, чтобы учащиеся точно знали, как выполнять операцию. Важно отметить, что информационная часть речевого упражнения отличается от таковой для языкового. Дело в том, что в процессе тренировки необходимо приблизить этот процесс к включению лексического навыка в речевую деятельность. Инструкции надо придать коммуникативный характер. Поясним сказанное на примере. Целесообразно не просто предложить перечислить предметы — школьные принадлежности, а сформулировать задание в соответствии с актами реального общения: „Скажи, какие школьные принадлежности тебе понадобятся завтра в школе и для чего”.

Закрепление лексического материала происходит через серию подготовительных языковых упражнений. Данный этап весьма важен, так как именно от него зависит прочность запоминания лексических единиц и умение ими оперировать.

В научной литературе отмечается, что первичное закрепление лексики в упражнениях должно осуществляться в соответствии со следующими требованиями: 1) первичное закрепление должно составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, объясняющую и контролирующую функции; 2) новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и на усвоенном грамматическом материале; 3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие уже на этом этапе использовать введенные лексические единицы во всех формах речевого общения (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, с. 300). Вероятно, следует добавить, что при первичном закреплении необходимо задействовать разные каналы восприятия и разные механизмы: зрительные, слуховые, моторные, то есть слово нужно прописать, нарисовать, проговорить, пропеть и т.д.

Эмоциональное усиление способствует запоминанию слова: легче запомнить слово в смешанном контексте или если оно вводится с помощью куклы, игры и т.д. Важно также отметить, что уже первичное закрепление должно предусмотреть отработку как формы и значения, так и употребления слова.

Первичное закрепление, как правило, осуществляется через упражнения имитационного, дифференцирующего и подстановочного характера. Как правило, первичное закрепление лексической единицы осуществляется на базе слова.

Дальнейшее формирование лексических навыков должно осуществляться также через серию языковых и речевых упражнений на базе слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства и текста. Упражнения включают отработку употребления слова в контексте, способов словообразования, формирования устойчивых словосочетаний, употребления фразовых глаголов, идиом и т.д.

Преподавание должно строиться на базе интегрированного подхода, иными словами, необходимо обеспечивать повторяемость лексического материала в лексико-грамматических, фонетических упражнениях, тестах, диалогах, творческих и проектных заданиях. Все же с позиции ученых в современных учебных пособиях по иностранному языку методология обучения иноязычной лексике в недостаточной степени эффективна. При представлении лексического материала в большинстве учебников используются два приема: студентам предлагается либо часть списка для заучивания, либо слова заучиваются по мере появления в упражнениях. Но в обоих случаях вводимый словарь не систематизируется в общем списке. Такой способ, бесспорно, не может преобладать в системе обучения иноязычной лексике, т.к. развитие знаний, навыков и умений в данной области предполагает использование системного подхода. К сожалению, в современных учебных пособиях традиционно вводятся слова, не относящиеся к изучаемой теме, редко встречающиеся в аутентичных текстах, а значит, мало употребительные. Соответственно, преподавателю нередко приходится корректировать списки слов, инициативно строить учебный процесс для выполнения программных требований образовательной организации. Изучение лексики методом заучивания изолированных слов имеет еще один значительный недостаток: изучаемое слово соотносится с одним определенным словом родного языка, в результате чего особенностям лексической системы изучаемого языка не уделяется должного внимания, что приводит к интерференции и лексическим ошибкам в устной и письменной речи.

Крайне важным фактором для запоминания материала является мотивационная составляющая. При рассмотрении данного компонента обучения иноязычной лексике следует уделить особое внимание потребности учащегося, которая определяется как направленность, предпосылка к действию. Без потребности не возникнет активной деятельности учащегося, не разовьются мотивы и не будут определены цели деятельности. Преподаватель должен в первую очередь обращать внимание на потребность учащихся в новых впечатлениях, на познавательную потребность. При этом возникает такой вид мотивации, при которой процесс получения новых знаний совпадает с целями деятельности – познавательная мотивация. Познавательные потребности и познавательные мотивы являются основой учебной деятельности, их укрепление и развитие способствуют повышению эффективности учебно-познавательной деятельности, дают возможность проявлению творческих способностей, творческого мышления. Поэтому содержание учебной деятельности, в которой реализуются познавательные потребности, является крайне важным фактором обучения иностранному языку. У учащихся с положительной внутренней мотивацией доминирует потребность в освоении предмета, интерес к его содержанию. При изучении иностранного языка удовлетворение познавательных потребностей дает учащемуся возможность почувствовать себя знающим, компетентным, что крайне важно для будущего специалиста. При этом преподаватель имеет возможность подобрать все необходимые материалы для организации учебной деятельности студентов, способствующие формированию познавательных мотивов учащихся, повышению уровня внутренней мотивации обучения.

Стоит согласиться с мнением О.Ю. Дигтяра о том, что особо значимыми являются произвольно-осознаваемые учебные действия в развитии иноязычных лексических знаний, умений и навыков, а также увеличение учебных усилий по усвоению служебно-структурной и абстрактной (нетематической) лексики.

### **Материал и методы исследования**

На сегодняшний день существует достаточно широкий спектр различных методов обучения иностранным языкам, причем некоторые ориентированы на длительное обучение, а некоторые – на экспресс-обучение. Так, с позиции С.И. Лебединского и Л.Ф. Гербика, существуют следующие методы обучения иностранному языку в зависимости от лингвометодического подхода [8, с. 42-43]:

1. Грамматико-ориентированный акцент делается на системе языка, ее знание считается необходимым условием владения языком как средством общения;

главным объектом изучения является грамматика, которая уподобляется логике, а лексика рассматривается как иллюстрация грамматических явлений: переводной, грамматико-переводной, сравнительный, сознательно-сопоставительный, трансформационный. Однако такой подход к пониманию целей и задач изучения языка влечет лишь к механическому заучиванию.

2. Бихевиористский (овладение речью основано на парадигме «стимул-реакция»): структурный, аудиолингвальный, когнитивный.
3. Коммуникативно ориентированный (ключевым принципом является принцип активной коммуникации; процесс обучения иностранному языку представляет собой модель естественного процесса общения на этом языке): аудиовизуальный, интегральный, сознательно-практический, коммуникативный, коммуникативно-индивидуализированный и активный метод с суггестивными элементами.
4. Интенсивно-ориентированный (ускоренное овладение устными видами речевой деятельности, т.е. говорение и аудирование в сжатые сроки обучения): суггестопедический, эмоционально-смысловой, метод активизации резервных возможностей студентов, интенсивный метод обучения устной речи студентов, суггестокибернетический, ускоренный курс обучения разговорному языку методом погружения.

Помимо основных, актуальных для обучения иноязычной лексике методов, среди которых аудиовизуальный, аудиолингвальный («метод обучения языку, предусматривающий многократное прослушивание аудиозаписи и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что приводит к их автоматизации» [9, с. 177]), когнитивный и пр., актуальными становятся методы суггестивной группы. Суггестопедический метод обучения представляет собой «систему введения и закрепления речевого материала в ситуациях общения, имитирующих естественную речевую среду, а также активизацию учащихся в ходе учебного процесса и мобилизацию их скрытых психологических резервов» [8, с. 52]. В данном контексте интересны и практически значимы активные (инновационные) методы. Как верно отмечает Е.Н. Ергалиев, их появление и развитие в высшей школе вызвано тем, что перед обучением в целом возникают все новые задачи - «не только дать студентам знания и умения в конкретной области, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, навыков самостоятельного умственного труда» .

С точки зрения Л.Г. Карандеевой, игровой метод обладает высоким практическим потенциалом, т.к., например, в сценарий ролевой игры могут быть заложены все те

действия, отношения и намерения, которые являются компонентами переводческой деятельности [11, с. 21]. Рассматриваемый метод дает возможность исследовать, понять и приобрести практические навыки, которые могут значительно упростить профессиональную коммуникацию в будущем. Кроме того, творческий характер игр позволяет создавать обучающую языковую среду, включая в ее пространство всех участников образовательного процесса, способствуя при этом творческому поиску, самовыражению, саморазвитию студентов. В качестве примеров можно привести следующие игровые упражнения: предлагается картинка с изображением какого-либо явления или механизма с сопутствующими описаниями на изучаемом иностранном языке, и студент должен будет рассказать, что он видит; нахождение отличий на двух картинках или описание различий двух условно похожих друг на друга предметов; решение кроссворда в классическом его формате на скорость в группах и пр.

Иллюстративно-объяснительный метод с использованием технологий интерактивного обучения на практических занятиях заключается в том, что преподаватель демонстрирует явления и модели (в зависимости от профиля обучения студентов) посредством различных средств обучения (научных фильмов с субтитрами на изучаемом языке, демонстрации элементов и пр.), а студенты или школьники воспринимают, осознают, фиксируют в памяти и сопоставляют увиденное с теоретическими знаниями, полученными в рамках лекционных занятий. Так, например, могут быть использованы интерактивные курсы, принятые и успешно работающие в российских вузах: анимационные, иллюстрирующие явления и процессы из различных областей наук, апплетные, позволяющие студентам с различным уровнем знаний понимать и осознавать даваемый им материал и пр. Рядом специалистов рекомендуется реализация иллюстративно-объяснительного метода с элементами проблемного обучения [12; 13]. Так, Н.А. Савич и С.А. Бейсханова делают акцент на значимости дискуссионного аспекта в условиях применения рассматриваемого метода. Помимо того что данная методология позволяет активизировать познавательную деятельность студентов при изучении иноязычной лексики, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования своих знаний на практике, она помогает студентам овладеть всеми основными видами речевой деятельности, в т.ч. переводом, и посредством языковой ситуации на фоне той или иной практической проблемы, свойственной будущей профессии учащихся, обнаружить причины возникшей ситуации и попробовать ее решить.

Инструментарий обучения иноязычной лексике в неязыковом вузе. На современном этапе обучение иностранным языкам рассматривается как обучение коммуникативной деятельности. Учащийся получает возможность пользоваться языком в его коммуникативной функции, прежде всего в рамках образовательного курса. Исходя из этого, преподавателю важно делать акцент на поиске резервов для оптимизации формирования учебного процесса и повышения его результативности. В эпоху массовой компьютеризации и информатизации актуальным становится вопрос об эффективном применении информационно-коммуникационных технологий как инструмента усовершенствования процесса преподавания иностранного языка. По мнению И.В. Роберта, чтобы процесс развития иноязычных лексических знаний, умений и навыков учащихся в процессе изучения иностранного языка был эффективным, необходимо соблюдение следующих условий: 1) создание условия для использования ИКТ в учебном процессе, 2) стимулирование изучения новой лексики посредством ИКТ, 3) формирование мотивов к развитию навыков работы с ИКТ в процессе изучения иностранного языка .

В продолжение темы обучения иноязычной лексике студентов мы можем говорить о необходимости работы с электронными словарями, корпус которых строится в соответствии с указанными ранее условиями и реализует личностно-деятельностный подход в обучении, т.е. она направлена на активизацию студентов как субъектов учебной деятельности, учет их интересов и потребностей, на развитие мыслительных процессов и формирование практических умений.

Подготовительные языковые упражнения

**Упражнения на имитацию.** Инструкция может звучать следующим образом: Прослушайте и повторите за диктором данные слова. Данная работа может проводиться в парах, хором или индивидуально.

**Упражнения на идентификацию и дифференциацию.** Инструкции к данному типу упражнения, как правило, разнообразны. Они обычно звучат следующим образом: Найдите, подчеркните, выберите, закрасьте нужное слово. Например, найдите морфемы в следующих словах и подчеркните их, найдите префиксы в следующих словах, подберите синонимы/антонимы из предложенного списка к данным словам, выберите однокоренные слова в тексте, сопоставьте дефиниции и слова, найдите лишнее слово в строчке, сопоставьте прилагательные/глаголы в колонке А с существительными в колонке В, чтобы образовать словосочетания. Некоторые прилагательные/глаголы могут быть использованы несколько раз.

Сопоставьте следующие слова в колонке А и их определения в колонке В. Одно определение — лишнее. Обведите одно лишнее слово в каждом предложении. Прослушайте предложения. Подчеркните слова, которые услышите. Они звучат одинаково, но пишутся по-разному и имеют разные значения: our/hour, know/по, by/buy, weather/whether, week/weak, rode/road. Обведите правильное связующее слово, чтобы завершить предложение. Какое из слов и словосочетаний, данных ниже, вводит сравнение/контраст, причину/результат. Выберите из трех данных слов в контексте правильный вариант и подчеркните его. Расположите слова по определенному признаку (например, части речи, по алфавиту, по классу: овощи — фрукты и т. д.). Просмотрите список слов/речевых формул, назовите темы/ситуации, в которых они могут использоваться. Прослушайте небольшой диалог, скажите, какие речевые формулы в нем использовались. Какие из приведенных приветствий и прощаний можно использовать в следующих письмах. Прочитайте текст, подчеркните неприемлемые коллокации. Подчеркните слова в тексте, которые для вас новы. Обведите те слова, которые важны для понимания текста.

**Упражнения на подстановку.** Данный тип упражнения чаще всего представлен следующими заданиями: Прочитайте текст, вставьте в пропущенные места нижеследующие слова или словосочетания, данные в рамках. Вставьте глаголы *to make* — *to do* в следующие предложения. Проверьте по словарю правильность лексической сочетаемости данных глаголов. Впишите пропущенное слово. Прочитайте текст, не обращая внимания на пропуски. Из опций А – Д выберите правильное слово и заполните пропуски. Прочитайте следующие предложения. Во всех трех предложениях пропущено одно и то же слово. Вставьте пропущенное слово. Прочитайте текст, скажите, можно ли заменить следующие слова из текста данными синонимами. Обоснуйте свой выбор. Заполните пропуски в объявлениях фразовыми глаголами. Замените подчеркнутые слова и словосочетания одним из слов, данных ниже.

**Упражнения на трансформацию.** Задания могут формулироваться так: Заполните таблицу, образуя из глаголов существительные и наоборот. Образуйте из прилагательных существительные. Добавьте отрицательные приставки к следующим прилагательным. Прочитайте текст, измените слово, данное заглавными буквами, так, чтобы его лексико-грамматическая форма подходила к контексту. Перепишите предложения, вставляя следующие слова.

**Конструктивные упражнения.** Самым простым видом упражнений данного типа является составление слов из букв, составление словосочетаний из предложенных

слов, составление предложений из слов и словосочетаний. Часто предлагают подобрать к существительным определения, к глаголам наречия, соединить разрозненные слова и словосочетания, чтобы получились пословицы и поговорки, закончить предложение, перефразировать предложение, используя изученные слова, объяснить слова, дать производные от основ.

**Подготовительные условно-речевые упражнения.** Инструкции к такого рода упражнениям обычно формулируются следующим образом: Ответьте на вопросы. Перескажите текст, используя ключевые слова и словосочетания. Выучите диалоги и разыграйте их. Сделайте следующие тексты менее формальными. Для этого используйте вместо некоторых глаголов фразовые глаголы, но так, чтобы сохранить общий смысл предложений. (В каждом тексте — три глагола). Найдите в письме четыре орфографические ошибки и исправьте их. Замените подчеркнутые слова подходящими идиомами и перескажите текст. Прочитайте заголовки статей. Скажите, какие слова и словосочетания могут использоваться в текстах данных статей. Объясните, почему вы так решили.

**Речевые упражнения** должны носить коммуникативный характер. Приведем некоторые примеры формулировки инструкций.

У феи живут дома животные. Посмотри на картинки и скажи какие. Узнай, какие животные живут у твоих друзей. Посмотри на картинку и скажи, сколько рыбок живет в аквариуме у Пети и какого они цвета. Прочитай текст и скажи, что Энн купила в подарок своим подругам. Прослушай текст и скажи, что едят англичане на завтрак. Расскажи о своем необычном хобби. Узнай у друзей, какими видами спорта они занимаются, скажи, каким бы видом спорта ты хотел заняться. Расскажи, что съел Винни-Пух вчера, придумай конец к этой истории, используя новые ключевые слова и словосочетания. Позвони другу и узнай, какие уроки будут завтра. Используй следующие разговорные клише в телефонном разговоре и т. д. Ты собираешься испечь пирог. Спроси у подруги, какие продукты для этого необходимы. Напиши письмо другу, ответь на его вопросы, не забудь использовать изученные слова по данной теме. Напиши открытку другу и поздравь его с днем рождения. Заполни анкету для того, чтобы записаться в библиотеку.

**Контролирующие упражнения.** В процессе выполнения упражнений в речи учащихся неизбежны разного рода ошибки, в том числе лексические. Они выявляются в процессе обучения. Сформированность лексических навыков проверяется разными способами и формами проверки. Учитель определяет объекты контроля и какие способы и формы проверки целесообразнее

использовать на разных этапах работы над словом с учетом особенностей употребления лексики в продуктивных и рецептивных видах деятельности. Учитель должен выделить упражнения, качество выполнения которых может послужить показателем уровня сформированности лексических навыков. Банк контролирующих упражнений учителя должен быть разнообразным. Приведем виды некоторых из них.

К контролирующим упражнениям, прежде всего, отнесем лексические диктанты. Содержание лексических диктантов зависит от изучаемого материала. Как правило, в него включаются задания на перевод слов и словосочетаний с иностранного языка на родной, а затем опять на иностранный, задания на продолжение предложений (свободный диктант), задания на запись текста с аудионосителя, задание на восстановление текста (часть букв пропущена в ряде слов). В контрольные работы или тесты включают задания на трансформацию слов в контексте с использованием словообразовательных элементов, предложений (перифраз), клоуз-тесты, задания на подстановку, изложение, описание картинок с употреблением изученных лексических единиц, сочинения и т. д. Объектами контроля в ЕГЭ в разделе „Лексика и грамматика” являются употребление слова в контексте, способы словообразования, лексическая сочетаемость. В ЕГЭ непосредственный контроль лексических навыков также осуществляется при оценивании диалогической речи и сочинения. Опосредственный контроль лексических навыков в ЕГЭ осуществляется в разделах „Аудирование”, „Чтение”. Учащиеся должны знакомиться с критериями оценивания лексических навыков и пытаться оценивать себя в соответствии с их требованиями.

Развитию лексических навыков способствует систематическая лексическая и речевая зарядка. Лексическая зарядка может проводиться на любом этапе урока, но обычно проводится в начале. Лексическая зарядка может иметь разные формы: игры (кто больше слов назовет или напишет по теме, кто быстрее расставит слова, написанные на доске, в алфавитном порядке, кто сумеет поймать мячик и одновременно перевести слово с английского на русский и наоборот, кто быстрее подпишет названия под картинками), фронтального опроса (синонимы, антонимы, производные слова, перевод слов и словосочетаний, придумывание предложений с заданными словами), работы в парах с карточками и т. д. Лексическая зарядка может быть построена на приеме ассоциации. Такую зарядку мы находим на видеопленке урока, проведенного в 7-м классе, когда учащиеся начинают зарядку со слова *pop-singer* и заканчивают словами *rain forests* (Ahrens P., Solovova E., 2000). Положительными моментами такой зарядки является то, что учащиеся

демонстрируют при этом весь свой запас лексики, употребляют ее в контексте, объясняют причины ассоциаций. Однако нужно весьма тщательно продумывать цель задания и его установку в этом случае, так как ассоциации каждого учащегося трудно предусмотреть, и часто новые изученные слова (а их употребление и является основной целью данного задания) выпадают из зарядки.

## Работа со словарями

Отдельного рассмотрения требуют вопросы, как работать со справочными материалами (словарями) и как составлять свой словарь. Остановимся на первом вопросе. Существует огромное количество разных типов словарей. Необходимо приучать учащихся пользоваться словарями уже на начальном этапе. Методисты считают, что сразу следует приобретать билингвальные (двуязычные) словари и одноязычный словарь. Работа со словарями должна на первых порах проводиться в классе. Учащихся необходимо познакомить со словарными пометами, которые, как правило, даются в сокращенном виде. В словаре практически к каждому слову дается транскрипция, указывается грамматический статус слова (глагол, существительное и т.д.), даются грамматические характеристики (например, исчисляемое существительное — неисчисляемое), его значение и употребление (примеры использования), приводятся словосочетания с данным словом, даются его производные. В словарях можно найти синонимы слова, либо его антонимы. В ряде словарей звездочками помечается частотность слова. Желательно разработать памятку для учащихся, как работать со словарем. Следует обратить внимание учащихся, что большинство слов — многозначны, не всегда первое значение слова будет тем, которое используется в тексте, нельзя выписывать значение слова в отрыве от контекста, в котором оно дается. Необходимо также объяснить учащимся, чем отличается работа с двуязычными словарями от одноязычных. Большинство современных словарей имеют электронную версию со своей спецификой, и задача учителя показать ее преимущества.

Важен и второй вопрос: как вести словарь. Раньше в словарь записывали слово, его транскрипцию и перевод. В настоящее время специалисты советуют вести словарь по тематическому принципу, то есть выделить страницы для тем, которые планируются в этом учебном году: например, спорт, образование, внешность и т.д. (Redman Stuart, 1999, p. 8). Возможно выделение специальных страниц для фразовых глаголов. По мере того как учащийся узнает новое слово, он заполняет страницу (желательно в алфавитном порядке) по определенным графам, например, первая графа — само слово с транскрипцией, ниже в этой же графе

даются грамматические показатели, производные, словосочетания с этим словом. Во второй графе дается его перевод, дефиниция, картинка, синонимы, антонимы. В третьей графе даются примеры употребления данного слова и словосочетаний в предложениях. В старших классах возможно ведение словаря на карточках для составления каталога.

## **Заключение**

В процессе длительного и непрерывного изучения того или иного иностранного языка, студенты и школьники должны учиться осуществлять общение на этом языке и реализовать речевое намерение для установления контакта и взаимопонимания с носителями другого языка и культуры, выражая свое отношение к увиденному, услышанному, прочитанному и пр., иными словами, они должны овладеть иностранным языком как средством общения, а также умением пользоваться устной и письменной стороной изучаемого языка. В данной системе особая роль отводится обучению иноязычной лексике. Как результат, обучение иноязычной лексике представляет собой сформированную совокупность лексических знаний, навыков и умений их использования в различных контекстах, а также стратегию и тактику усвоения лексического материала. С целью получения эффективного результата преподаватель должен не только адаптировать, как отмечают современные ученые, учебный материал к реальному педагогическому процессу, но и делать акцент на методологии и инструментарию обучения. Слова и сочетания, часто употребляемые носителями языка, усвоенные учащимися в процессе исследовательской деятельности, становятся осмысленными и формируют лексико-грамматический речевой запас. Также исследовательская деятельность развивает познавательные навыки и способность самостоятельно и правильно пользоваться языком.

## **Список литературы**

1. Методика обучения ин/яз в средней школе. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. – Высш.шк, 1982.
2. Пути улучшения преподавания ин/яз. Суворова С.П. – М. «Мысль», 1970.
3. Настольная книга преподавателя ин/яз. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. – М.: Высш.шк, 1999.

4. Мохова О.Л., Назарова Н.Б., Соколовская М.А., Башеров О.И. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2.;
5. Обучение второму ин/яз как специальности – М.: Высш. шк, 1980.
6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28780> (дата обращения: 20.04.2020).