

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ



Богданова Екатерина Вадимовна,
учитель английского языка
первой квалификационной категории
ГУО «Базовая школа № 9
имени А.С. Пушкина г. Полоцка»,
магистр педагогических наук

ЧЕРЕЗ ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ – К ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНДИВИДА

В данной статье производятся выделение и анализ теоретических предпосылок формирования иноязычных лексических навыков. Рассматриваются существующие на сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков представления о лексических навыках, этапах его формирования.

Введение. С позиций методики обучения иностранному языку лексический навык (ЛН) представляет собой способность осуществлять ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и соотносением его с другой ЛЕ [1, с. 162].

Основная часть. Следует отметить, что среди методистов нет единого мнения относительно самостоятельности ЛН и его структуры. В.А. Бухбиндер, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов рассматривают ЛН как компонент речевого навыка и не считают его элементарным, поскольку он представлен двумя основными компонентами или операциями: подбора лексемы и ее сочетания с другими [1–3].

Р.К. Миньяр-Белоручев считает лексический навык элементарным, поскольку он осуществляет только одну операцию: извлекает из хранилища долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующие коммуникативному заданию (потребностям общения) [4, с. 105–106]. По мнению автора, другие операции характеризуют речевой навык в целом. С точки зрения Р.К. Миньяра-Белоручева, лексический навык является неперенным компонентом всех речевых навыков и умений, независимо от вида речевой деятельности, при этом существует различие в «запуске» лексического навыка. В рецеп-

тивных видах речевой деятельности, при чтении или аудировании, «запуском» становится графический или звуковой образ лексической единицы, который сличается с хранящимися в памяти эталонами. В репродуктивных видах речевой деятельности, при говорении и письме, «запуском» являются внутренние смысловые образования, ситуация. Таким образом, сущность навыка, заключающаяся в способности вызывать из долговременной памяти необходимую единицу, остается неизменной.

Согласно представлениям В.А. Бухбиндера [1], лексические навыки занимают значительное место в структуре речевого навыка: без адекватно сформированных и автоматизированных лексических навыков невозможно ни развитие более сложных навыков координирования речевых действий, ни развитие творческих умений управления речевой ситуацией. При этом формирование речевых навыков происходит поэтапно и включает в себя пять звеньев: усвоение знаний, развитие первичных операций по использованию лексических единиц, их автоматизацию, формирование сложных умений координирования сформировавшихся навыков, развитие творческих умений по управлению речевой ситуацией (рисунок 1). Ученый утверждает, что лексические навыки характеризуются большей

осознанностью, проявляющейся в выборе слов и их сочетаний в зависимости от целей коммуникации.

По мнению К.В. Александрова, лексические навыки, наряду с лексическими знаниями и умениями, составляют лексическую компетенцию индивида. Она опирается на личный языковой и речевой опыт человека и проявляется в способностях определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова (рисунок 2).

Как видно из рисунка 2, формирование лексической компетенции предполагает наличие фонетических, орфографических, грамматических знаний, знаний семантики изучаемой ЛЕ и правил ее сочетания с другими единицами.

Лексические умения – это способности оперировать словарным запасом в целом [5, с. 46]. Среди лексических умений различают основ-

ные умения – неотъемлемые компоненты речевой деятельности, подлежащие автоматизации, и вспомогательные умения, способствующие развитию основных лексических умений. К основным лексическим умениям относятся умения употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях; создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов; выбирать по ситуации лексическую единицу из ряда ей противопоставленных, близких по значению. К вспомогательным лексическим умениям относят умения осознанно применять лексические знания; создавать категорийные понятия на уровне лексики; использовать лексический перифраз, оперативно припоминать слова [5].

Следует отметить, что авторы, отрицающие элементарность ЛН, структурируют его на отдельные операции [1; 3; 5], при этом выделяются операции, свойственные речепроизводству и речевосприятию (рисунок 3).

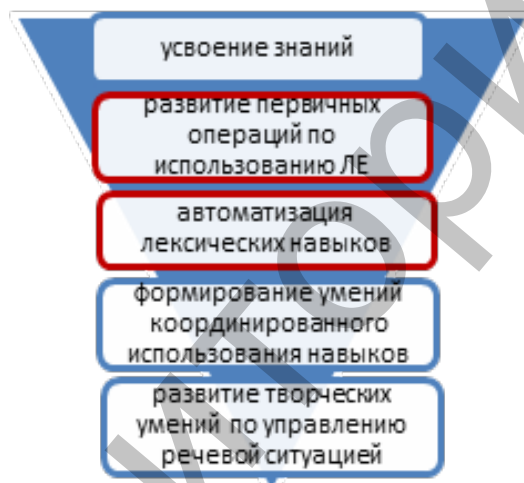


Рисунок 1 – Место ЛН в процессе формирования речевых навыков



Рисунок 2 – Структура лексической компетенции по К.В. Александрову [5, с. 59]

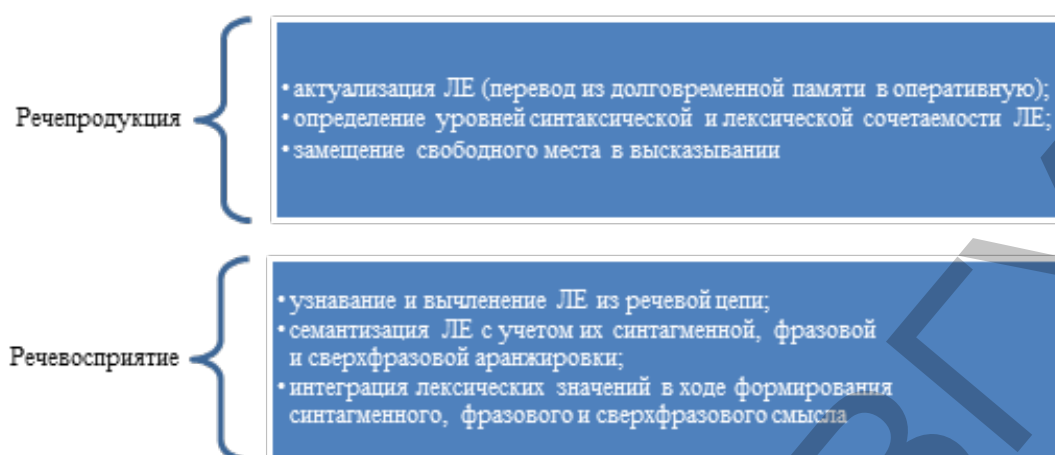


Рисунок 3 – Оперативный состав ЛН согласно представлениям В.А. Бухбиндера [1]

Первая операция, происходящая при порождении высказывания, – актуализация лексической единицы – осуществляет перевод ЛЕ из долговременной памяти в оперативную, при этом происходит подбор слов, которые могут употребляться с данной ЛЕ. Извлечение слова из памяти подразумевает выбор нужной звуковой формы [5]. Вторая операция – определение уровней синтаксической и лексической сочетаемости. Лексическая сочетаемость – это сочетаемость смыслов, синтаксическая – возможность употребления слова в определенных конструкциях [6, с. 342–343]. Третья операция – замещение свободного места в высказывании, в результате формируется содержание высказывания, происходит внешнеречевое воспроизведение ЛЕ в составе фраз [1, с. 165].

Восприятие устных и письменных сообщений обеспечивается такими лексическими операциями, как узнавание и вычленение лексических единиц из речевой цепи в процессе слушания (чтения); семантизация лексических единиц с учетом их синтагменной, фразовой и сверхфразовой аранжировки; объединение (интеграция) лексических значений в ходе формирования синтагменного, фразового и сверхфразового смысла [5].

Как видно из рисунка 3, между оперативным составом ЛН при речевосприятии и речепроизводстве существует определенное сходство, поэтому попытки авторов разъединить то, что в естественной речи неразделимо, на наш взгляд, являются искусственными. В двух случаях первой операцией выступает актуализация самой ЛЕ, перевод ее из долговременной памяти в оперативную. Согласно современным представлениям [7], главной особенностью хранящихся в памяти эталонов является их полимодальность, то есть в памяти хранится информация, записанная в акустическом, моторном и зрительном кодах. В силу интегративной деятельности мозга она становится собственно лингвистической. Следовательно, при актуализации ЛЕ в зависимости от потребностей

общения у каждого взрослого образованного индивида появляется готовность произнести слово, услышать его в потоке речи, прочитать или написать его. Вторая операция предполагает определение лексической и синтаксической сочетаемости ЛЕ, актуализацию ЛЕ на уровне синтагмы. Третья операция – это актуализация ЛЕ во фразе и сверхфразовом единстве.

Заслуживает особого внимания теория Р.К. Миньяра-Белоручева, согласно которой каждый языковой знак характеризуется определенным объемом информации. Объем информации, ассоциируемой коммуникантом с языковым знаком или обозначенным им объектом, формирует его информационный запас. Различают пять степеней накопления информационного запаса, которые совпадают со степенями овладения словом. Информационный запас первой степени есть минимальный объем информации, позволяющий соотнести предъявляемую лексическую единицу с той или иной областью жизни. Информационный запас второй степени способствует распределению обозначаемого уже не по классам предметов, явлений, а по родам, к которым оно относится. Информационный запас третьей степени позволяет на основе предъявленной лексической единицы выделить денотат из группы однородных предметов. Информационный запас четвертой степени представляет собой некоторое количество систематизированных сведений о денотате. Информационный запас пятой степени содержит самые обширные сведения о денотате [8].

Слова, которые ассоциируют у коммуникантов информационный запас первой и второй степени, использованные в незнакомом контексте, составляют рецептивную или пассивную лексику. Ее можно узнать, догадаться о ее значении, но не больше. К репродуктивной лексике относятся также слова, ассоциирующие информационный запас третьей степени. Слова с информационным запасом четвертой и пятой степени

относятся к продуктивной лексике [4]. Таким образом, большую часть лексики мы репродуцируем как в родном, так и в иностранном языке. По мнению Р.К. Миньяра-Белоручева, чем выше степень информационного запаса, тем ценнее и прочнее лексический навык [4, с. 109].

Усвоение лексического материала в процессе формирования речевых навыков и развития умений достигается с помощью упражнений. Последовательность упражнений связана с этапами усвоения.

Число выделяемых этапов варьируется от семи до трех. Так, К.А. Митрофанова пишет о семи этапах обучения иноязычной лексике: 1) презентация тематического блока лексических единиц; 2) узнавание лексических единиц; 3) сопоставление лексических единиц в изучаемых языках; 4) понимание лексических единиц; 5) запоминание лексических единиц; 6) комбинирование новых лексических единиц между собой и с уже известными лексическими единицами; 7) употребление лексических единиц для реализации коммуникативных задач [9, с. 6]. О.Г. Стародубцева говорит о трех этапах, сопоставляемых с психологическими процессами осмысления ЛЕ, запоминания и воспроизведения, а также формирования лексических навыков речи. Среди этапов автор выделяет семантизацию, закрепление и повторение [10, с. 45]. Н.Д. Гальскова тоже приводит три этапа усвоения ЛЕ: первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [10, с. 296]. На наш взгляд, наиболее оправданной представляется градация Е.А. Маслыко, в которой выделяются этапы ознакомления и семантизации, тренировки, а также активизации лексики в речи. Практически такие же этапы выделяет и Я.М. Колкер: ознакомление, тренировку и речевую практику. По мнению О.Г. Стародубцевой, все этапы взаимосвязаны: в конце первого этапа прослеживаются элементы второго – первичное закрепление, которое можно считать составным элементом первого этапа, осуществляя тем самым физиологический принцип немедленного подкрепления временных первичных связей, а в конце второго этапа возникают элементы третьего этапа – практически свободное воспроизведение лексического материала [10].

В современных учебниках организация учебного материала строится по принципу подчинения тематическому контексту, что обеспечивает «постоянную актуализацию выученной лексики, способствует ее максимальной ротации» и скорейшему запоминанию.

Семантизация лексики – это раскрытие значений ЛЕ, установление ее денотативных и ситуационных связей [8, с. 111]. Е.Н. Соловова выделяет

шесть наиболее распространенных способов семантизации ЛЕ: 1) использование наглядности; 2) семантизация с помощью синонимов/антонимов; 3) семантизация с использованием известных способов словообразования; 4) перевод на родной язык учителем; 5) поиск слова в различных словарях учащимися; 6) догадка значения по контексту. С точки зрения Р.К. Миньяра-Белоручева, семантизация может осуществляться как посредством объяснения и показа, так и через способ учения – поиск. Объяснение новой лексики может происходить с использованием перевода, синонимов, антонимов, описания значения. Показ возможен при наличии в распоряжении преподавателя предметов, рисунков, мультимедийных средств. Способ учения – поиск – реализуется при введении ЛЕ в стандартной, неоднократно повторяющейся в нашей жизни ситуации, через контекст, через знаковые связи нового слова на основе правил словообразования [8]. Выбранный способ семантизации зависит от ряда факторов: качественных характеристик слова, от его принадлежности к продуктивному или рецептивному минимуму, от этапа обучения, от языковой подготовки класса, от того, работают ли учащиеся самостоятельно или под руководством преподавателя [10]. Наибольший эффект обеспечивается использованием сразу нескольких способов семантизации [8]. Н.Д. Гальскова отмечает особую важность этапа семантизации, поскольку его грамотная организация во многом определяет прочность усвоения ЛЕ [10].

Тренировка при формировании лексических навыков необходима для закрепления уже установленных связей ЛЕ в процессе семантизации и их расширения. К таким связям Р.К. Миньяр-Белоручев относит знаковые связи, которые могут быть представлены самой новой ЛЕ, русским эквивалентом ЛЕ, близким по звучанию иностранным словом; денотативные связи, отображающие предмет и его признаки; ситуативные связи, соотносимые с естественной или воображаемой ситуацией употребления ЛЕ; семантические связи, локализирующие слово в определенном участке вербальной сети [8]. По мнению автора, работа над словом должна укреплять все четыре вида связей.

С точки зрения Г.В. Роговой, тренировка учащихся в усвоении новых слов реализуется в процессе запоминания ЛЕ и ее семантики в единстве с произносительной и грамматической формой, а также при формировании сочетаний слов смыслового характера. Тренировка ЛЕ имеет свои специфические особенности в зависимости от этапа обучения. На более продвинутых этапах происходит постепенное увеличение объема рецептивной лексики, работа становится более сложной и разнообразной [10].

Второй этап формирования ЛН предполагает квазисвободное воспроизведение изучаемых ЛЕ. На данном этапе осуществляется переход от навыков понимания и воспроизведения отдельных структур к их связному употреблению в подготовленной монологической или диалогической речи [10, с. 46].

Завершающий этап формирования ЛН – активизация лексики в речи – характеризуется направленностью внимания на содержание передаваемой информации со стороны учащегося и на активизируемую лексику со стороны преподавателя. Благодаря тому, что активное сознание ученика занято решением разнообразных мыслительных задач по организации общения, у него возникает внутренний мотив для перевода сознаваемых операций с изучаемыми ЛЕ в область бессознательного. В конечном счете, по мере тренировки контроль за вербальными действиями смещается на конечный результат – смысл высказываемого.

Таким образом, процесс овладения лексикой заключается в приобретении знания ЛЕ, формировании ЛН и соответствующих умений. Для автоматизации навыка следует отработать каждый компонент из составляющих его операций. По мнению Е.И. Пассова, процесс освоения лексики предполагает смену трех последовательных этапов: этап формирования ЛН, на котором накапливаются знания о ЛЕ, ее структурно-смысловых связях и правилах ее сочетания, формируется способность ее осознанного использования; этап совершенствования ЛН, на котором происходит накопление признаков параметров и количественные показатели переходят в качественные; этап развития собственно умения, на котором вырабатывается способность свободно оперировать ЛЕ в процессе речепроизводства и речевосприятия (рисунок 4).



Рисунок 4 – Этапы освоения лексики

Как уже было сказано выше, каждому этапу формирования ЛН соответствует определенный тип упражнений. Следует отметить, что в методике не имеется единой классификации упражнений. При типологизации упражнений по иностранным языкам, исходя из положения о дихотомии языка и речи, предлагаются следующие названия для типов упражнений: языковые и речевые, подготовительные к речи и собственно речевые, некоммуникативные и коммуникативные, доречевые и речевые. Н.И. Гез и Е.И. Пассов выделяют три типа упражнений: языковые, условно-речевые и подлинно речевые или языковые, условно-речевые и речевые.

Языковые упражнения лишены коммуникативности и направлены на усвоение языковой формы, на формирование языковых навыков через понимание языка как кодовой системы. Наиболее распространенными языковыми упражнениями при овладении лексикой являются имитативные, оперативно-тренировочные, дифференцирующие, подстановочные, трансформационные, аналитические, на расширение ассоциативных связей, по аналогии, конструирующие (таблица 1).

С точки зрения С.Ф. Шатилова, языковые упражнения, будучи направленными на усвоение слов как функциональных элементов речи и развитие умений оперировать словами, формируют у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования. В целом они положительно сказываются на последующем становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений. Однако с учетом данных современной методики общее количественное соотношение языковых и речевых упражнений должно составлять менее 1/3 от общей суммы всех упражнений, поскольку решающая роль в овладении иностранным языком должна принадлежать иноязычно-речевой практике [10, с. 45]. Следует отметить, что Е.И. Пассов считает необходимым организовывать урок иностранного языка без языковых упражнений вообще, поскольку они противоречат принципу речевой направленности урока, могут только закрепить знания о языке, но не обучать общению, обеспечивают знание слов, но не владение ими.

Упражнения, имитирующие языковую коммуникацию в учебных условиях, называются условно-речевыми (УРУ). Использование УРУ вызвано необходимостью формировать навыки в условиях, подобных речевым. Их отличает установка на коммуникативность. По мнению Е.И. Пассова, УРУ имеют следующие отличия:

- ситуативность, то есть любая реплика учителя и реакция ученика соотносятся с ситуацией, с взаимоотношениями собеседников, их деятельностью, что требует подключения индивидуальных знаний и опыта;

Таблица – Упражнения и задания при овладении лексикой

Тип упражнения	Вид упражнения	Задание
Языковые	Имитативные	– повторите за диктором; – перепишите слова
	Оперативно-тренировочные	– прослушайте слова и выберите относящиеся к теме; – прочтите предложенные слова
	Дифференцирующие	– найдите в тексте слова, относящиеся к данной теме
	Подстановочные	– заполните пропуски подходящими по смыслу словами из списка
	Трансформационные	– выразите то же самое с помощью одного слова; – замените подчеркнутое слово синонимом / антонимом; – прочтите предложения, исключая из них слова, которые не меняют смысла или содержания
	Аналитические	– какая здесь употребляется словоформа и почему; – расположите слова по определенному принципу или признаку; – определите слово, которое не подходит к данной группе
	На расширение ассоциативных связей	– образуйте как можно больше однокоренных слов; – определите значение незнакомых вам производных слов, образованных от известных корней / аффиксов; – подберите к существительным 3–4 определения; – подберите к глаголу 3–4 наречия; – назовите слова, которые могут сочетаться с данными словами; – сгруппируйте слова по указанному признаку; – прослушайте / прочитайте ряд предложений, догадайтесь о значении интернациональных слов, сходных с семантическими эквивалентами родного языка
	По аналогии	– сократите предложение, придерживаясь указанного образца; – дополните предложения, придерживаясь следующих образцов; – замените ответы на вопросы, придерживаясь образца; – ответьте на вопросы диктора, придерживаясь образца
	Конструирующие	– соедините разрозненные слова таким образом, чтобы получить идиоматические выражения / фразы / пословицы и поговорки; – соедините фрагменты предложения в единое целое, прочтите вслух предложение
Условно-речевые	Имитативные	– согласитесь или подтвердите мою мысль; – скажите, если вы будете делать то же самое [3]
	Подстановочные	– возразите мне, если это не верно [3]; – если вы согласны делать то, о чем вас просят, скажите об этом; – представьте себя в определенной роли и, руководствуясь подстановочной таблицей, составьте как можно больше предложений о вас
	Трансформационные	– скажите, что вы хотите сделать что-нибудь другое; – передайте товарищу мои слова; – опровергните мое утверждение
	Репродуктивные	– сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно; – выделите важные моменты в дискуссии / тексте
Речевые	Респонсивные	– ответьте на вопросы, касающиеся содержания текста / ситуации общения; – что вы думаете по этому вопросу; – расспросите друг друга о том, как...
	Ситуативные	– опишите заданную учителем ситуацию, опираясь на свой жизненный опыт (ситуации статусно-ролевых отношений, социальных взаимоотношений, отношений совместной деятельности, нравственных взаимоотношений [3])
	Репродуктивные	– перескажите текст от лица персонажа; – составьте план прослушанного рассказа;

Дискутивные	– дайте оценку прослушанному / прочитанному; – докажите / опровергните / обоснуйте / аргументируйте точку зрения; общественное событие, личный поступок, общеизвестный факт, понятие, спорное субъективное утверждение, массовое явление, «ненормальное» положение вещей, «ненормированное» поведение, отражающееся на других [3]
Дескриптивные	– поделитесь своими впечатлениями о...; – расскажите, чем вас заинтересовала...; – опишите картину / характер персонажа / место действия
Инициативные	– предложите / посоветуйте / подскажите / порекомендуйте...; – убедите, докажите / обоснуйте необходимость...; – проведите интервью; – запланируйте совместные действия
Композиционные	– как вы понимаете следующее высказывание; – приведите примеры, подтверждающие данное суждение; – согласны ли вы со следующими высказываниями? Если необходимо, поясните, при каком условии...

– направленность высказывания на содержание, а не на форму;
 – соединение в себе черт процессов общения и обучения.

На основе УРУ происходит автоматизация ЛН, при этом обучающиеся не только вовлекаются в активизацию конкретного языкового материала, но и осуществляют акт связной речи.

Различают четыре основных вида УРУ: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные [3]. В имитативных УРУ ученик находит лексические единицы для выполнения речевой задачи в реплике учителя и использует их, не изменяя (таблица). В подстановочных УРУ происходит подстановка лексических единиц в какую-нибудь лексическую или грамматическую структуру. В трансформационных УРУ для выполнения речевой задачи ученики трансформируют реплику или часть реплики собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п. Для лексических навыков трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. При выполнении репродуктивных УРУ предполагается воспроизведение в репликах учащихся усвоенных в предыдущих упражнениях форм и лексических единиц [10].

Условно-речевые упражнения являются своего рода промежуточным звеном между языковыми и речевыми упражнениями. С одной стороны, данные упражнения контролируют степень автоматизации лексики в отдельных структурах, с другой – создают возможность постепенного перехода к речевым упражнениям следующего этапа. Они являются более творческими по сравнению с языковыми упражнениями. Этот тип упражнений выполняет задачу обучающего

характера: имитируя пользование данным видом речевой деятельности на методически организованном текстовом материале, они учитывают, во-первых, особенности этого вида речевой деятельности, а во-вторых – трудности овладения лексическим материалом обучающимися.

Речевыми называются упражнения, развивающие речевые умения, имеющие коммуникативную задачу, адекватную задаче реального высказывания. Речевые упражнения являются наиболее важным этапом обучения, поскольку они решают задачи, характерные для естественной речевой деятельности и предполагающие включение лексических единиц в высказывание или беседу на определенные темы и ситуации. Основным признаком речевых упражнений выступает направленность внимания на содержание передаваемой информации. Речевыми упражнениями являются не только речевые произведения по заданным темам, но и вербальные операции с текстом на основании разнообразных мыслительных задач, связанных с содержащейся в тексте информацией, или порождение высказываний, ассоциативно связанных с нею. Данные упражнения включают в себя: беседы по ситуации; самостоятельные высказывания по ситуациям; неподготовленные сообщения (дополнения) на специальные темы; высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме и др. В этих упражнениях самостоятельность действия достигает высокого уровня. Устная речь в них, как правило, связана с мыслительной деятельностью по выбору фактов, их расположению, сравнению, обобщению и т.д. В результате выполнения речевых упражнений учащиеся овладевают навыками формировать самостоятельное высказывание. Речевые упражнения являются одновременно обучающими и контролирующими

щими понимание на уровне содержания и говорение на уровне употребления соответствующих лексических единиц [10].

Классификация речевых (коммуникативных) упражнений была предложена В.А. Скалкиным. Автор различает респонсивные, ситуативные, репродуктивные, дескриптивные, дискуссионные, композиционные, инициативные упражнения. Выделяют три основных вида респонсивных упражнений: вопросно-ответные упражнения, направленные на запрос информации, побуждение к речевой реакции; репликовые, представляющие собой утверждения, приглашения, оценку суждения, сигнал эмоциональной экспрессии и т.д.; условная беседа, являющаяся аналогом реального устного общения, свободной беседы. Выполняя ситуативные упражнения, учащиеся дополняют / завершают предложенные ситуации, делают выводы на основе ее частей, проводят анализ поставленных перед ними проблем (таблица). Репродуктивные упражнения – это пересказ, передача чьего-либо рассказа, краткий пересказ кинофильма, телепрограммы, лекции и т.д., пересказ-перевод, импровизированная драматизация, импровизированный пересказ диалогического или монологического текста. Дескриптивные упражнения представляют собой описания элементарных изображений, фабульных или статических сюжетов, реальных объектов. Дискуссионные упражнения представлены учебными дискуссиями и комментированием. Композиционные упражнения – это рассказ по готовому сюжету, по предложенной теме, по пословицам и крылатым выражениям, по собственной теме учащегося. Инициативные упражнения – вопросы учащихся, пресс-конференция, композиция диалогов с упором на инициативные реплики.

Заключение. Среди методистов нет единого мнения относительно самостоятельности ЛН, его структуры. Ученые, считающие лексический навык элементарным, признают за ним осуществление только одной операции по извлечению ЛЕ из долговременной памяти в соответствии с потребностями общения. Исследователи, отрицающие элементарность ЛН, структурируют его на операции, отдельные для речепроизводства и речевосприятия.

В рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности отмечается сходство составляющих их операций. Первая операция связана с переводом данной информации из долговременной памяти в оперативную. Вторая операция предполагает определение лексической и синтаксической сочетаемости ЛЕ, актуализацию ЛЕ на уровне синтагмы. Третья операция – это актуализация ЛЕ во фразе и сверхфразовом единстве.

В памяти индивида хранится полимодальная информация о ЛЕ: акустическая, зрительная,

моторная. Она объединяется в собственно лингвистическую в силу интегративной деятельности мозга. При актуализации ЛЕ в зависимости от потребностей общения каждый взрослый грамотный человек на родном языке потенциально готов произнести слово, услышать его в потоке речи, прочитать или написать его. При изучении иностранного языка индивид может использовать только один из кодов, например акустический, в этом случае он способен лишь понимать ЛЕ на слух. На уроке иностранного языка важно помочь учащемуся интегрировать имеющиеся у него знания, касающиеся, по крайней мере, активной лексики.

Лексические навыки, наряду с лексическими знаниями и умениями, составляют лексическую компетенцию индивида. Формирование лексической компетенции предполагает наличие фонетических, орфографических, грамматических знаний, знаний семантики изучаемой ЛЕ и правил ее сочетания с другими единицами, автоматизацию лексических навыков при речевосприятии и речепроизводстве, а также развитие лексических умений, проявляющихся в способности оперировать словарным запасом в целом. Лексическая компетенция опирается на личный языковой и речевой опыт индивида, то есть напрямую связана с практикой изучаемого языка.

Каждый языковой знак характеризуется определенным информационным запасом. Пять степеней накопления информационного запаса совпадают со степенями овладения словом. Слова, которые ассоциируют у коммуникантов информационный запас первой и второй степени, использованные в незнакомом контексте, составляют рецептивную или пассивную лексику. Слова с информационным запасом четвертой и пятой степени относятся к продуктивной лексике.

В работе по овладению лексикой исследователями выделяется от трех до семи сменяющих друг друга этапов. Наиболее целесообразным представляется разграничение этапов ознакомления и семантизации, тренировки и активизации лексики в речи. Процесс овладения лексикой заключается в приобретении знания ЛЕ, формировании ЛН и соответствующих умений. Автоматизация навыка происходит в результате отработки каждого компонента из составляющих его операций, при этом имеет место накопление признаков параметров, количественные показатели переходят в качественные, вырабатывается способность свободно оперировать ЛЕ как в речепроизводстве, так и при речевосприятии.

Каждому этапу формирования ЛН соответствует определенный тип упражнений. Количество языковых упражнений не должно превышать 1/3 от общей суммы всех упражнений, поскольку они направлены лишь на усвоение слов как функцио-

нальных элементов речи, а решающая роль в овладении иностранным языком должна принадлежать иноязычно-речевой практике. Условно-речевые упражнения, контролируя степень автоматизации лексики в определенных речевых структурах, создают возможность постепенного перехода к речевым упражнениям. Речевые упражнения являются наиболее важным этапом обучения, поскольку они решают задачи, характерные для естественной речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухбиндер, В.А. Основы преподавания иностранных языков / В.А. Бухбиндер. – Киев: Высш. шк., 1986. – 336 с.
2. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
5. Александров, К.В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты / К.В. Александров. – Н. Новгород: ГОУ ВПО Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 182 с.
6. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
7. Евчик, Н.С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н.С. Евчик. – Минск: МГЛУ, 2000. – 305 с.
8. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев; отв. ред. М.Я. Блох. – М.: Готика, 1999. – 176 с.
9. Митрофанова, К.А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.А. Митрофанова. – Екатеринбург, 2010. – 18 с.
10. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.