

**РАСШИРЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ
КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ БЕСПЕРЕВОДНОМУ
ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Генеральной целью современного обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивается способностью понимать и продуцировать информацию в соответствии с условиями речевой коммуникации. Значимость развития коммуникативной компетенции как своего рода метаориентир лингвистического образования отражена в значительном массиве научно-педагогических трудов, в числе которых – методические и риторические работы профессора Л.А.Муриной [1–3], ее коллег и учеников на филологическом факультете БГУ. В связи с процессом развития коммуникативной компетенции особое значение имеет разработка методики расширения потенциального словаря в процессе обучения беспереводному пониманию иноязычных текстов, изучение лингвопсихологических критериев отнесения лексических единиц к потенциальному словарю и дидактических основ обучения пониманию неизученных слов без помощи словаря.

Основной трудностью, с которой сталкиваются учащиеся в процессе чтения или аудирования, являются неизученные лексические единицы (ЛЕ), число которых возрастает особенно на старшем этапе обучения при переходе к работе с более сложными текстами. Постоянное использование словаря для семантизации новых ЛЕ превращает чтение в малоэффективный процесс расшифровки информации, переключающий внимание учащихся с содержательно-смысловой стороны воспринимаемого на формальную. В этой связи одной из задач обучения беспереводному пониманию текста является формирование умений самостоятельного анализа неизученных ЛЕ, которые находятся в особых контекстуальных условиях, способствующих их пониманию, или же значение которых мотивировано благодаря наличию структурно-смысловых соответствий, имеющих сходство с подобными единицами в родном языке или с уже изученными базовыми словами иностранного языка.

Общепризнанными критериями оценки владения иноязычным лексическим материалом являются 1) адекватность выбора значения ЛЕ; 2) корректность ее актуализации в контекстном окружении или коммуникативной ситуации; 3) реализация ее сочетаемости; 4) применение в предложении и тексте; 5) интегрирование ЛЕ (лексемы) в грамматической структуре.

Из этих положений следует, что понимание любой информации невозможно без знания или самостоятельной семантизации ЛЕ, что

предполагает формирование у учащихся потенциального словаря (ПС). С методической точки зрения источниками ПС являются слова, которые еще не встречались в речевом опыте учащихся, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки с опорой на контекст, аналогию с родным языком или словообразовательный анализ. Чтобы принадлежать к ПС, слово должно быть: 1) производным; 2) образованным от знакомой учащимся основы и связанным с ней по корню и смыслу; 3) образованным знакомым учащимся способом. ПС носит индивидуальный характер. Его объем зависит от того, насколько у учащегося развита языковая догадка и знание таких опор, как словообразовательные модели, контекстуальное окружение, аналогия с родным языком и конвертированные единицы.

Раскрытие лексического значения единицы ПС может осуществляться либо на основе выводимости, либо на основе догадки. Выводимость – это правилообразное выведение значения слова в опоре на подсказки, заложенные в нем самом, и на контекст, когда таких подсказок недостаточно [4, с. 95]. Невыводимые лексические единицы не могут относиться к ПС. Они представляют собой некоторую часть интернациональных слов, которые в лингвистике называют «ложными друзьями переводчика»; производных, сложных и конвертированных слов, утративших связь с корневыми (базовыми) словами; а также некоторые значения многозначных слов, потерявших связь с главным значением. Исходя из вышесказанного, можно приблизительно определить объем каждого источника ПС и его методическую значимость, т.е. установить, насколько важен тот или иной источник, насколько он расширяет словарь учащегося. Все названные выше источники ПС методически значимы для английского языка. К. И. Крупник отмечает, что в среднем из всего количества незнакомых слов, приходящихся на одну страницу английского текста, 35 % лексических единиц относятся к ПС [5, с. 8].

Лингвистический анализ неизученных лексических единиц каждого источника ПС показал, что вероятность их понимания различна и зависит от характера и вида мотивированности. Одни лексические единицы обладают как внутриязыковой, так и межъязыковой мотивированностью, другие – только одним видом мотивированности. Одни лексические единицы полностью мотивируются через известные слова иностранного языка или через соответствующие слова родного языка, другие – лишь частично. Одни лексические единицы непосредственно связаны с известным словом, другие – опосредствованно, через образ, т.е. мы имеем дело с прямой, образной или образно-логической мотивированностью. Всё это обуславливает неодинаковую вероятность понимания неизученных лексических единиц.

Если семантизация оказывается результатом эвристического поиска с опорой на элементы внутренней формы слова, она приобретает характер языковой догадки. В процессе обучения пониманию таких неизученных единиц полной ориентировочной основы действий построить нельзя. Можно лишь сформировать определенные способности и интеллектуальные умения, создающие предпосылки для успешного поиска решений. Эвристический

поиск при развитии догадки стимулируется упражнениями, в которых подобраны слова, состав, характер и последовательность которых придают этому поиску нужное направление, а также положительное подкрепление успешной догадки. Процесс догадки может быть элементарным, но может быть и сложным, ступенчатым, поэтому необходимо учитывать определенную градацию трудностей для развития догадки. В явлении языковой догадки можно обнаружить общие закономерности, на которые также следует обращать внимание учащихся. В этой связи целесообразно выделить 3 группы подсказок для языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые.

Как показывает практика, расширение потенциального словаря на основе фразеологического анализа возможно на старшем этапе, когда учащиеся уже накопили определённый опыт семантизации интернациональных, производных, сложных, многозначных и конвертированных слов.

К потенциальному словарю, формируемому на основе фразеологического анализа, относятся выводимые фразеологические единицы (ФЕ), компоненты которых являются базовыми словами. ФЕ, состоящие из неизвестных учащимся слов или из известных слов, общее значение которых однако не выводится на основе слов-компонентов, к потенциальному словарю относиться не могут.

В зависимости от морфологической функции ФЕ могут быть подразделены на 1) субстантивные (*first night*), 2) адъективные (*all ears*), 3) адвербальные (*from top to toe*), 4) глагольные (*to make up one's mind*), причем последние представляют наибольшую методическую значимость в силу их потенциальной мотивированности. По структурному типу их классифицируют следующим образом: 1) глагол + существительное (*to take liberties*), 2) глагол + артикль + существительное (*to do a flat*), 3) глагол + притяжательное местоимение + существительное (*to lose one's head*), 4) глагол + предлог + существительное (*to fall in love*), 5) глагол + прилагательное или наречие (*to look great*).

В зависимости от характера соотношенности общего значения ФЕ со значением слов-компонентов, образующих её внутреннюю структуру, определяют три группы выводимости значения ФЕ [6, с. 40]:

а) ФЕ, имеющие простую выводимость на основе изученных значений их компонентов и наличия полного смыслового и образного соответствия в родном языке (*leave open, to be off one's legs*);

б) ФЕ, имеющие усложненную выводимость, поскольку их общее значение лишь частично мотивировано из-за наличия слова-компонента с переосмысленным значением, тесно связанного с изученным, что ведет к полному смысловому и частично образному соответствию в родном языке (*to make money, to give a helping hand*);

в) ФЕ, имеющие сложную выводимость в силу наличия переосмысленного значения одного из компонентов, связанного с базовым

словом опосредственно, через образ, что ведет к частично смысловому и образному соответствию в родном языке (*to come to light, to have cold feet*).

Учет уровней трудности понимания неизученных ФЕ определяет методическую последовательность действий учителя по обучению учащихся самостоятельной семантизации данного типа ЛЕ. На первом этапе работы учитель раскрывает понятие ФЕ, знакомит учащихся с их классификацией, приводит ряд примеров на родном и английском языках, объясняет, что значения ряда ФЕ доступно самостоятельному пониманию на основе знакомых значений слов-компонентов, образующих ФЕ. При анализе ФЕ с глаголами выделяются их структурные типы, распознаются ФЕ в различных видо-временных формах. Особый акцент делается на формирование механизмов выбора, различения ФЕ и простых словосочетаний, конструирования, аналогии.

Второй этап работы – обучение пониманию ФЕ с усложненной выводимостью. Особенностью данных ФЕ является то, что один из компонентов изменяет свое словарное значение. В этой связи целесообразно сначала определить значение каждого компонента ФЕ через слово из словаря-минимума, а затем синтезировать общее значение ФЕ. Например, *to take a bus* – взять автобус/поехать автобусом, *to pay attention* – платить вниманием/обращать внимание.

Третий этап работы направлен на обучение пониманию ФЕ со сложной выводимостью. Данные ФЕ имеют один, а иногда и два компонента с переосмысленным значением, связанным с известным словом опосредственно, через образ. Понимание общего значения ФЕ возможно лишь в случае наличия у учащихся уже сформированных навыков языковой догадки по определению значений неизученных многозначных слов на основе образного переосмысления. Например, *to come to light* – обнаружиться, стать известным; *to look small* – иметь жалкий вид. Обучение пониманию таких ФЕ проводится с опорой на контекст. При этом рекомендуется придерживаться следующей последовательности работы: 1) разложение ФЕ на компоненты и покомпонентный перевод, 2) выведение общего значения, 3) соотнесение выведенного значения с контекстом, 4) переосмысление компонентов ФЕ, 5) проверка правильности определенного значения на основе контекста. Обучение пониманию ФЕ третьей группы требует длительной тренировки и лингвистического опыта.

Таким образом, возможность понимания неизученных ЛЕ обусловлена способностью учащихся переносить знания, навыки и умения в новые условия; их уровнем владения разветвленной системой мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, аналогия, противопоставление, обобщение и др.), а также приёмами, обеспечивающими умственную (внутреннюю) активность обучаемого в процессе восприятия и усвоения материала (наблюдение, запоминание, создание образов и т. д.). Формирование навыков и умений преодолевать трудности, связанные с пониманием неизученных ЛЕ, осуществляется особенно эффективно, если оно основывается на приёмах проблемного обучения, стимулирующих

речемыслительную активность и ведущих к развитию самостоятельной поисковой творческой деятельности учащихся. Работа по развитию потенциального словаря не может рассматриваться как нечто дополнительное, выходящее за пределы программы. Она является одним из наиболее важных компонентов обучения чтению на иностранном языке.

Литература

1. *Мурина, Л. А.* Проблема формирования коммуникативной компетенции школьников / Л. А. Мурина // Рус. яз и лит. – 2001. – № 1. – С. 10-14.
2. Риторика: курс лекций/ под ред. Л.А.Муриной. – Минск, 2003. – 175 с.
3. *Мурина, Л. А.* Практикум по теории риторики / Л.А. Мурина и др. – Минск, 2003. – 126 с.
4. *Yule, G.* The study of language / G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 265 p.
5. *Крупник, К. И.* К проблеме обучения чтению на иностранном языке: автореф. дис ...канд. пед. наук: 13.00.07; 13.00.02 / К. И. Крупник; Рос. пед. акад. - М., 1968. – 46 с.
6. *Шапкина, А. Н.* Развитие навыков беспереводного понимания текстов / А. Н. Шапкина. – Киев: Радянська школа, 1987. –105 с.