

Профессионально ориентированная лексика и ее роль в формировании иноязычной компетенции студентов

Антонина Дрозд

В статье рассматриваются различные подходы к обучению студентов профессионально ориентированной лексике, проводится анализ факторов, влияющих на отбор лексического материала, предлагаются способы повышения мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов.

Согласно современной концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования, главной целью обучения иностранным языкам в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

В связи с этим в методике преподавания иностранных языков на современном этапе особое внимание уделяется обучению словарного состава того или иного языка. Очевидна и специфика обучения лексике в курсе иностранного языка, целью которого является эффективная иноязычная коммуникация в профессиональной сфере. Среди авторов можно выделить следующих: Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов [1], Е. И. Пассов [2], А. Е. Супрун [3] и др. Целью статьи является анализ существующих методических приемов по введению и закреплению профессионально ориентированной лексики и создания активного, потенциального и пассивного словарей у обучающихся иностранному языку.

В процессе изучения иностранных языков перед студентами ставятся задачи: усвоить значение и формы новых лексических единиц и уметь их использовать в различных видах речевой деятельности, т. е. овладеть навыками лексического оформления экспрессивной речи, а также понимания лексических единиц на слух и при чтении. Решение этих задач направлено на формирование у студентов иноязычного лексикона.

Рациональная организация учебного процесса при обучении профессиональной лексике в большей мере зависит от учета особенностей функционирования лексических единиц в различных видах речевой деятельности. В современной методике преподавания иностранных языков выделяют рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности.

Для осуществления репродуктивных видов речевой деятельности (разговора, письма) студенты должны уметь проводить лексико-смысловые и лексико-тематические ассоциации; сочетать новые слова с ранее усвоенными; выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными; выбирать нужное слово из антонимических и синонимических противопоставлений; выполнять эквивалентные замены; прогнозировать на уровне формы и содержания; владеть механизмом распространения и сокращения структур; приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и об-

ладать быстрой реакцией; правильно употреблять слова с учетом нормы языка и ситуации общения [1, с. 194].

Для рецептивных видов речевой деятельности (аудирования, чтения) обучаемым необходимо обладать умением соотносить аудитивный/зрительный образ с семантикой; преодолевать направленность внимания на внутреннее артикулирование; дифференцировать сходные по звучанию и форме слова по информативным признакам; дифференцировать омонимичные, синонимичные и антонимичные явления; владеть механизмом рецептивного комбинирования; пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой; широко применять прогнозирование и ориентиры восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым (или ранее усвоенным) лексическим материалом и др.

При овладении иностранным языком у обучающихся также формируется активный и пассивный словарь, причем их взаимоотношение определяется, прежде всего, целью обучения (устная речь и чтение) и регламентом учебного времени. Временные ограничения побуждают к включению в словарный минимум только наиболее употребительной лексики. Слова, тяготеющие к книжно-письменному стилю речи, естественно, остаются в пассиве. Между активным ядром словаря обучаемого и его пассивным словарным запасом имеется тесная взаимосвязь, проявляющаяся в том, что, во-первых, единицы этого ядра помимо того, что они используются в говорении, должны также узнаваться в чужой речи; во-вторых, усвоение активной лексики составляет основу для дальнейшего накопления пассивной; в-третьих, пассивная часть словарного запаса определяет круг тех лексических единиц, которые могут быть активизированы при расширенном обучении языку или дальнейшем его изучении.

Различие процессов, обеспечивающих репродуктивное и рецептивное владение лексикой, требует дифференцированного подхода к ней в обучении: разработки различных приемов объяснения и закрепления лексики, а также различных рецептивных и репродуктивных упражнений. Так, для употребления слова в собственной речи нужно научиться находить его в памяти, воспроизводить его звуковую «оболочку» во внешней речи, выбирать соответствующую грамматическую форму, сочетать его с другими словами и включать в общий контур предложения. Для понимания слова в устной речи нужно уметь быстро ассоциировать зву-

ковую форму слова с его лексическим значением, определять его грамматическую форму и связи с другими словами, что позволяет понимать смысл всего предложения.

Исследования последних лет в области чтения и аудирования показали, что рецептивные возможности обучаемых можно значительно расширить, если привить им умение понимать также ряд незнакомых слов, значение которых может быть раскрыто с использованием знаний в области словообразования (в том числе — конверсии), интернациональных слов, а также новых созначений путем соотношения семантических структур эквивалентных пар лексических единиц в иностранном и родном языках. В отличие от обязательного словарного минимума подобные слова принято называть «потенциальным запасом». Кроме незнакомых слов, в которых семантизация осуществляется закономерно, есть и такие, о значении которых студенты могут догадаться, опираясь на элементы структуры, звучания, написания слова или указательную силу контекста.

Таким образом, цели обучения иностранной лексике включают в себя формирование активного, пассивного и потенциального словарей, а также требование развития догадки о лексическом значении незнакомых слов [4, с. 3].

Анализ существующих учебных пособий по изучению английского языка показывает, что выделение в них активного словаря определяется зачастую не внутренними закономерностями организации лексики, а чисто случайным фактором встречаемости того или иного незнакомого слова в планируемом для изучения тексте. Поурочные списки слов подобного рода не связаны никакими семантическими ассоциациями, вследствие чего заучивание их не дает желаемого эффекта. В то же время в современной отечественной и зарубежной лингвистике общепризнанным считается положение о системной организации лексики. В языке, так же как и в сознании человека, слова существуют не изолировано друг от друга, а упорядочены в различного рода лексические группировки, взаимосвязанные и взаимообусловленные семантические поля, тематические группы, деривационные ряды, лексико-семантические группы, синонимические ряды и т. д. Именно ассоциативные связи, существующие между членами семантических объединений, способствуют систематизации лексики иностранного языка в памяти обучаемого [см.: 3]. Следовательно, системный подход является наиболее рациональной формой презентации лексического материала в учебных целях.

Вместе с тем основой системной организации словарного состава являются лексико-семантические группы (ЛСГ) как наиболее глубоко изученные лексические структурные образования. Как известно, в ЛСГ объединены семантически однотипные слова с опорой на инвариант плана содержания.

Учитывая тот факт, что ЛСГ объединяют слова, принадлежащие к одной части речи, организацию учебного словаря целесообразно производить,

исходя из классификации лексики, по частям речи: ЛСГ существительных, прилагательных, глаголов. Например: существительные — названия типов отдыха, компаний, организаций и т. д.; прилагательные цвета, формы, оценки; глаголы движения, коммуникации и др. При знакомстве с ЛСГ обучаемые получают представление о структурной организации микросистемы (ядро, центр, периферия), об иерархических отношениях между членами группы (гиперонимы — гипонимы, синонимы — антонимы и т. п.), об общих и отличительных признаках в значениях лексем, о сочетаемостных свойствах слов. Подобные сведения позволяют сравнить семантические объемы соответствующих слов родного и изучаемого языков, способствуют более грамотному употреблению лексики в процессе коммуникации.

Познание законов избирательной сочетаемости, отдельных случаев идиоматического употребления, а также ряда других близких по значению слов возможно только при сравнительном изучении их в рамках ЛСГ. Подобный подход к обучению лексики, бесспорно, помогает студентам в выборе более точных и выразительных средств в словаре изучаемого языка для осуществления передачи того или иного сообщения.

Очевидно, что системное обучение лексике по специальности является средством оптимизации учебного процесса в неязыковом вузе при условии установления четкой очередности при изучении терминологического словаря по курсам или семестрам. Устанавливая очередность изучения лексики, следует принимать во внимание тематику, сочетаемость слов, соответствие лексики изучаемой грамматике, стилистическую принадлежность слов и фразеологии.

Однако уместно заметить, что стремление многих обучаемых изучить весь словарный состав того или иного иностранного языка, который охватывает сотни тысяч основных многозначных лексических единиц, зачастую приводит к разочарованию, так как в практике общения люди обходятся ограниченным словарем, употребляемым в тех или иных коммуникативных сферах. Лексические единицы различаются по своей употребительности, их можно разделить на слова и словосочетания, которые специфичны только для одной или нескольких коммуникативных сфер. Таким образом, сущность отбора лексики, производимого в учебных целях, состоит в том, чтобы из множества слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише, входящих в лексический состав данного языка, выделить ту часть, которая по своему составу и объему соответствует целям и условиям данного курса обучения. Отобранный минимум лексики должен при этом надежно обеспечивать развитие речевых умений и навыков, требуемых программой, быть посильным для данного контингента учащихся в рамках наличной сетки часов, способствовать решению общеобразовательных и воспитательных задач [1, с. 332].

Таким образом, при отборе лексического материала необходимо учитывать следующие факторы: соответствие лексического материала целям и условиям данного курса обучения; коммуникативную целесообразность (отобранный лексический материал должен надежно обеспечивать развитие речевых навыков и умений, требуемых программой); семантическую ценность (с одной стороны, однозначность значений отобранного лексического материала, а с другой — возможность образования синонимичных/антонимичных пар); продуктивность отобранного лексического материала (способность образовывать дериваты, сочетаемость с другими словами); частотность употребления (отбор наиболее употребительных лексических единиц, к числу которых кроме служебных слов, артиклей, местоимений следует отнести значительное количество слов социально-бытовой, социально-личностной, профессионально-трудовой, социально-познавательной, социально-культурной и общественно-политической сфер общения); стилистическую неограниченность (словарный запас включает преимущественно слова нейтрального книжно-разговорного стиля, не связанные с узкой специфической сферой употребления).

Кроме того, на объем словарного запаса студентов влияют условия обучения — длительность курса, количество часов в неделю, методы обучения, качество и характер упражнений. В структурном отношении словарь-минимум для языковых вузов состоит из двух взаимосвязанных, взаимопроникающих и взаимодействующих в обучении частей: активного ядра, подлежащего как репродуктивному, так и рецептивному усвоению, и наращиваемого на это ядро пассивного словарного запаса, которым учащиеся овладевают только рецептивно. Как известно, активное ядро словаря-минимума обычно составляет 1200—1500 лексических единиц. Состав рецептивно усваиваемых слов, надстраивающихся над активным ядром, которые хотя и принадлежат к наиболее существенным для понимания текста, могут претерпевать определенные изменения, вызванные смещениями в формулировках целей обучения, колебаниями в сетке часов, изменениями организационных форм обучения.

При создании учебного словаря обычно используются одним из трех существующих методов лексического отбора: первый — основан на статистическом анализе текстового массива, взятого в письменной или устной форме (включение лексической единицы в словарный минимум зависит от частотности ее в тексте); другой — исходит из многостороннего подхода к лексическим единицам как комплексным явлениям лексического уровня языка (учитывается семантическая ценность, способность образовывать дериваты и многие другие свойства, влияющие на его коммуникативный потенциал, а следовательно, обуславливающие его ценность для овладения определенными видами речевой деятельности); третий метод основан на использовании имеющихся частотных и распределительных

словарей (частотность лексических единиц вычисляется в зависимости от того, в каком количестве словарей они зафиксированы).

Работа над профессионально ориентированной лексикой требует решения ряда вопросов: как объяснять новые слова, что обучаемым следует знать о каждой новой словарной единице и каковы трудности ее усвоения?

Существует несколько подходов к объяснению новых слов: когда новое иностранное слово связывают либо непосредственно с понятием, которое оно обозначает, либо со словом родного языка с помощью перевода. В пользу непосредственной ассоциации слова с понятием обычно приводятся следующие доводы: а) понятия в разных языках не совпадают, а потому перевод не пригоден для раскрытия значения иностранного слова; б) включение родного языка при обучении иностранному мешает развитию мышления на иностранном языке; в) непосредственная ассоциация слова с понятием представляет собой более короткий путь усвоения слова, нежели при помощи его перевода на родной язык.

Второй довод в пользу непосредственной ассоциации иностранного слова с понятием заключается в том, что родной язык якобы замедляет мышление на иностранном языке. Но этот довод признается несостоятельным, ибо обучаемый для выражения своих мыслей пользуется мыслительными процессами, присущими каждому человеку, не зависимо от того, каким языком он владеет. Вся трудность употребления профессионально ориентированной лексики обучаемыми заключается не в усвоении новых понятий, а в знании объема значений слов иностранного языка и тех сочетаний, в которые они могут вступать с другими словами.

Таким образом, следует отметить, что игнорирование родного языка для изучающего иностранный ведет к ошибочным представлениям о значении иностранных слов и замедляет овладение новым способом выражения мысли. Трудность усвоения новых слов заключается в том, что способ выражения понятий в разных языках не всегда совпадает, а главное — большей частью не совпадает объем значений слов, выражающих эти понятия. Усвоить эти расхождения можно в результате большой практики, причем сначала обучаемый всегда будет мысленно сопоставлять новое (в иностранном языке) с уже известным (в родном языке). Задача преподавателей в этом случае заключается в том, чтобы облегчить это сопоставление путем соответствующих разъяснений, заданий и упражнений.

Наконец, утверждение некоторых методистов, что непосредственная ассоциация иностранного слова с понятием является более коротким путем усвоения слова, также является довольно сомнительным, так как из практики преподавания известно, что на раскрытие значения слов без помощи перевода уходит гораздо больше времени.

Зачастую преподаватели иностранного языка задаются вопросом, что же надо знать обучающимся о том или ином новом слове, и какие трудности связаны с его усвоением? Отвечая на поставленный

вопрос, методисты сходятся во мнении, что при знакомстве с новым словом необходимо соотнести его с привычным словом в родном языке и установить сходство и различие в его смысловой структуре со смысловой структурой данного слова. В то же время для хорошего понимания смысловой структуры слова важно не только сравнение со словом родного языка, но и со словами изучаемого языка, коль скоро они обнаруживают какое-либо тематическое или синонимическое сходство с уже усвоенными ранее словами. По мере накопления словарного запаса эта работа возрастает от курса к курсу, особенно в области синонимии. Следует заметить, что помимо смысловой структуры необходимо обращать внимание студентов и на форму слова, если его этимология или образование может помочь его усвоению, а его произношение или орфография имеет какие-либо особенности.

Другой вопрос о трудности усвоения слов тесно связан с их методической типологией. Трудность усвоения слов, конечно, влияет на их дозировку. До настоящего времени учитывался лишь количественный фактор, т. е. устанавливалось, какое количество слов студент должен усвоить за одно занятие. Сегодня делаются попытки установить определенные количественные критерии трудности слов и, таким образом, при дозировке слов для введения на одном занятии учитывают не только количество словарных единиц, но и трудность их усвоения, которая зависит от целого ряда факторов, а именно от степени различия смысловой структуры слова родного и изучаемого языков, от длины синонимического ряда, в который входит данное слово, от количества слов, с которыми оно может образовывать свободные словосочетания, от его словообразовательной структуры, степени сходства по звучанию с другими известными словами и т. д.

При усвоении лексики важно прежде всего решить вопрос, как следует изучать новые слова: в контексте или как изолированные единицы. Нельзя не согласиться с тем, что в практике преподавания иностранных языков в школе и в вузе нередко главное внимание уделялось усвоению изолированных слов. Это в большей степени можно объяснить традицией, сложившейся еще в методике преподавания мертвых языков, при которой главной целью обучения являлось чтение текста и поэтому сочетаемость слов не имела того значения, которое она приобретает при продуктивном пользовании языком.

В настоящее время усилилась тенденция к изучению новых слов только в контексте. Принимая во внимание тот факт, что обучаемые должны овладеть языком и рецептивно, и продуктивно, обе точки зрения представляются методистам неправомер-

ными, так как отказ от работы над изолированным словом привел бы к тому, что студенты не узнавали и не понимали бы слова, встречающиеся в других контекстах, при этом контекстуальное значение слова принималось бы за основное и т. д. Работа только над изолированным словом, в свою очередь, не дала бы возможности познакомить студентов с теми сочетаниями, с которыми оно может выступать с другими словами. Таким образом, становится очевидным, что работу над словом в контексте необходимо сочетать с работой над изолированным словом.

Формирование лексических навыков предполагает прохождение определенных этапов: семантизация (осознание значения) лексических единиц; автоматизация лексических единиц (формирование лексических навыков); дальнейшее совершенствование лексических навыков [2, с. 133].

Очень часто при профессионально ориентированном обучении иностранному языку преподаватели сталкиваются с проблемой, каким образом стимулировать студентов к употреблению новых лексических единиц в речи? Ведь не секрет, что многие студенты могут построить высказывание, выразить свою мысль при помощи синонимов, перифразы и т. д., иными словами, используя «старый запас» слов. При этом их речь будет логична и последовательна, но их высказывания не будут отличаться лексической адекватностью, свойственной профессиональному общению. Такие речевые высказывания не могут быть оценены высоким баллом и свидетельствуют о недостаточном уровне овладения языковым лексиконом.

Как же добиться того, чтобы студенты стремились употреблять новые лексические единицы в речи? Для решения данной проблемы представляется целесообразным использовать задания на сопоставления, выполняя которые, студенты выявляют различия лексического оформления высказываний и осознают значимость терминологических единиц для успешного иноязычного профессионально ориентированного общения. В этой связи основная роль отводится преподавателю, который целенаправленно использует такого рода задания, стимулируя тем самым учебно-познавательную деятельность студентов.

Как показывает опыт, словарный запас будущего специалиста является одним из самых важных компонентов использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Как бы хорошо обучаемый ни выучил грамматику, как бы успешно он ни усвоил фонетическую систему языка, без знания профессионально ориентированной лексики он не сможет в полной мере выразить свои мысли и стать полноценным участником иноязычного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика обучения иностранным языкам / Н. И. Гез [и др.]. — М.: Высш. школа, 1992. — 373 с.
2. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М.: Русский язык, 1997. — 216 с.
3. Супрун, А. Е. Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего / Н. Е. Супрун // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. — М., 1978. — С. 43—47.
4. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Климентенко, А. А. Миролубова. — М.: Педагогика, 2007. — 456 с.

***«Professional Vocabulary and its Role in Formation of Students' Foreign Language Competence»
(Antonina Drozd)***

The article deals with different approaches to teaching professional vocabulary. A special emphasis is made on the factors, influencing the selection of vocabulary material and methods of raising students' motivation in learning foreign languages.

Статья поступила 12 ноября 2011 г.