

языке. Они формируют *систему отношений*, которая не позволяет делать свое дело плохо и небрежно. Важно, чтобы эта система работала не только при «включении» английского языка как средства бизнес-коммуникации. Важно также не допускать перекоса в заимствовании западных ценностей — *далеко не все, а только лучшее достойно заимствования*. Чувство меры здесь должно быть главенствующим.

Таким образом, через обучение бизнес-коммуникации на английском языке наряду с языковой подготовкой в сфере деловых отношений решается целый комплекс задач по формированию личности, способной успешно сочетать достижение профессиональных и личных целей в непростых конкурентных условиях рыночной экономики.

Л и т е р а т у р а

1. *Stepovitch V. Business Communication Efficacy as a Means of Preventing Conflicts. In: From Systems to People. Proceedings of the Fifth European Conference on Peacemaking and Conflict Resolution. Sept. 16—21, 2001. Katowice, Poland, 2001.*
2. *Fundamentals of Macroeconomics: Основы макроэкономики. Мн., 1992.*
3. *Popular Economics: Популярно об экономике. Мн., 1995.*
4. *Basics of Academic Speaking: Устное выступление на англ. яз. Мн., 1997, 2000.*
5. *A Guide to Business Communication. Мн., 1998, 2000.*
6. *Academic Writing Course Pack // Сб. материалов по англ. академ. письму. Мн., 1999.*
7. *Деловой английский. Business Communication. Мн., 2001, 2002.*
8. *Курс перевода (английский ↔ русский язык). Мн., 2001, 2002.*
9. *Business Communication: Job Hunting in English. Бизнес-коммуникация: Как найти работу с английским языком. Мн., 2002.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Т.Ф. Солонович,
канд. филол. наук, доцент*

В настоящее время теоретиками в области методики единодушно признается ключевая роль изучения лексического запаса языка как в процессе преподавания, так и изучения иностр-

ранного языка. Именно лексика оказывается в центре проблем, связанных с построением программ обучения, формированием его содержания, анализа трудностей изучения языка и оценки результатов обучения.

В данной статье дается краткий исторический обзор разработки методики обучения словарю иностранного языка и эволюции отношения к изучению лексики в различных методических школах и направлениях XX в.; описываются основные положения «лексического подхода» к обучению иностранному языку и приводится анализ эффективных методов и приемов работы с лексикой в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Отдельные упоминания о том, как следует изучать слова другого языка, обнаруживаются еще в XVII в. в философских трудах Дж. Локка, который указывал, что эффективным способом описания значения слова является не определение и перефразирование, а изображение его в виде картинки. Как известно, эта идея в настоящее время широко реализуется в учебных словарях и разнообразных дидактических материалах. В течение продолжительного периода в 30—60-е гг. XX в. под влиянием господствовавших в лингвистике в то время теорий структурализма в методике преподавания отмечалась устойчивая тенденция к смещению изучения словаря на второстепенные позиции, периферию преподавания иностранного языка. Так, например, Ч. Фриз полагал, что главным в усвоении иностранного языка является овладение его звуковой системой и грамматической структурой, но не лексическим запасом.

Контрастивная лингвистика в области освоения словаря иностранного языка концентрировала свое внимание на том, насколько лексика родного языка отличается от словарного состава осваиваемого языка и соответственно на трудностях усвоения.

На почве структурализма, контрастивного анализа и психологии бихевиоризма сформировался аудио-лингвальный метод, который также отводил изучению лексического запаса изучаемого языка второстепенную роль. В результате в период 1945—1970 гг. лексика как аспект процесса обучения языку находилась практически вне поля зрения теоретиков и практиков преподавания и рассматривалась только с точки зрения отбора языковых единиц и предсказания возможных ошибок у той или иной категории учащихся.

Перелом наступил в 1970-е гг., когда лингвисты, а вслед за ними и методисты начали активно разрабатывать вопросы язы-

ковой семантики и системности лексики. Именно в это время на словарь начинают смотреть не просто как на ряд словарных единиц, подлежащих запоминанию, а как на систему, в пределах которой лексические единицы вступают в многообразные парадигматические отношения, к постижению которых следует привлекать внимание учащихся. В то же время владение словарем начинает рассматриваться как одно из языковых умений, точнее, как лексическая компетенция, в процесс формирования которой активно вовлекается сам учащийся.

В конце 1970-х гг. в методике преподавания актуальными становятся функциональный и коммуникативный подходы, что также затронуло обучение словарю. Начинает осознаваться необходимость обучать словарю как стратегическому ресурсу для удовлетворения определенных запросов отдельных групп учащихся, в том числе и как ресурсу для осуществления коммуникативной деятельности.

Кульминацией развития этих идей стала книга М. Льюиса «Лексический подход» [3], вышедшая в 1993 г., в которой красной нитью проходит идея главенствующей роли словаря в обучении второму языку. В книге дается глубокое обоснование *лексического подхода* к обучению иностранному языку и формулируются его исходные принципы, среди которых, в частности, находим следующие:

язык состоит из грамматикализованного словаря, а не лексикализованной грамматики;

грамматика является подчиненной лексике;

дихотомия грамматика/словарь не является абсолютно надежной, так как язык в значительной своей части состоит из многословных последовательностей;

сочетаемость слов должна стать организующим принципом построения курсов обучения второму языку;

в обучении делается упор на задаче и процессе, а не на тренировке и продукте;

в методике отвергается прежняя ведущая парадигма «введение — тренировка — воспроизведение», вместо которой предлагается иная — «наблюдение — построение гипотезы — эксперимент» [3, с. VI—VII].

Перейдем далее к освещению конкретных методических задач, которые приходится решать современному преподавателю иностранного языка, опирающемуся в обучении на описанный выше лексический подход.

Взрослых учащихся, сознательно подходящих к процессу изучения иностранного языка и ориентированных на скорей-

ший реальный результат, нередко интересуют ответы на следующие конкретные вопросы:

Сколько слов должен составлять рабочий словарь для обеспечения практического использования иностранного языка в целях эффективной коммуникации?

С каких слов следует начинать изучение словаря?

Какие словарные единицы легче поддаются усвоению?

Следует ли заучивать слова сами по себе или в контексте?

Каковы должны быть подходы к усвоению многозначных слов?

Есть ли различия между словарным составом устной и письменной речи? и т.д.

Для специалистов в области преподавания иностранных языков эти вопросы сводятся к таким ключевым проблемам, как отбор лексического материала для усвоения, решение проблемы трудности усвоения слов, формирование у учащихся стратегий в изучении словаря.

Объем словаря любого языка огромен. Например, список слов английского языка, как полагают специалисты, включает более миллиона единиц, а наиболее полный словарь английского языка — Oxford English Dictionary (1933 г.) — содержит 500 000 словарных единиц. Вместе с тем, считается, что средний носитель английского языка как родного способен обходиться 5000 слов и на их базе осуществлять эффективное общение [2, с. 37]. По другим оценкам, продуктивный словарный запас взрослого носителя языка составляет около 50 000 [3, с. 122].

Проблема отбора лексики для усвоения учащимися занимает преподавателей давно. В свое время был составлен список из 850 слов, необходимых для базового владения английским языком. Тогда же возник вопрос о том, как быть с полисемантической многих слов из этого списка, так как было подсчитано, что данные 850 слов, вместе взятые, обладают 12 425 значениями [5, с. 3].

При отборе словаря для учебных целей одним из главных критериев должен быть критерий частотности употребления словарной единицы или ее определенного лексико-семантического варианта (значения). Надежным источником информации о частотности и употребительности словарных единиц могут служить последние словари современного английского языка (например, [4]), которые строятся на основе обширного корпуса словоупотреблений, занесенных в компьютерную базу данных, и содержат указания на наиболее употребительные слова и значения.

Помимо критерия частотности, при отборе словаря также должна учитываться цель последующего употребления того или иного слова, т.е. будет ли оно составлять рецептивный (для понимания) или продуктивный (для воспроизведения в речи) запас.

Учебная программа по иностранным языкам для высших учебных заведений неязыковых специальностей в отношении минимума лексического материала ставит следующую цель: к концу базового курса рецептивный словарь студента должен вырасти до 2500 единиц, в том числе за счет специальной терминологии, из них репродуктивный словарь составляет 1200 единиц [1, с. 29]. Опираясь на программные требования, преподаватели-практики стремятся создавать учебные словари-минимумы, в том числе и терминологические. Так, например, у Н. Бригера находим списки специальных словарных единиц английского языка, отражающие основные области экономики и бизнеса [2, с. 180—184]. В Белорусском государственном экономическом университете также ведется работа по составлению таких учебных словарей-минимумов в соответствии со специальностями студентов с целью придать обучению лексике иностранного языка более целенаправленный характер и стандартизировать профессионально ориентированное обучение языку в целом.

Разумной дозой введения словаря для продуктивного овладения признается 8—12 слов за 60 минут занятий, что позволяет составить активный словарь объемом 1000 единиц за 125 астрономических часов занятий (данный объем часов считается минимальным для достижения «порогового» уровня владения иностранным языком, описываемого как уровень «общей способности» (*general ability*) [3, с. 122].

Обратимся к проблеме трудности усвоения и запоминания слов иностранного языка. Согласно наблюдениям преподавателей-практиков, подкрепленным данными психолингвистики, легче запоминаются имена конкретных предметов и соответственно сложнее — слова, обозначающие абстрактные понятия. Для предъявления слов с конкретной семантикой и их последующего усвоения эффективным мнемоническим приемом оказывается использование различных форм наглядности (схем, картинок и т.д.), с помощью которых к зрительному образу предмета или явления действительности прикрепляется звуковая оболочка языкового наименования. Для сохранения в памяти семантики глаголов и единиц с абстрактным значением предлагается запоминать их не как изолированные единицы, но в сос-

таве словосочетаний. Эта рекомендация соответствует экспериментально полученным данным психологов о том, что краткосрочная память человека способна удерживать некое постоянное число единиц информации, причем эти единицы информации представляют собой не изолированные элементы, но скорее последовательности элементов [5, с. 65]. Доказано также, что взрослый носитель языка, формируя высказывание, извлекает из памяти цельные языковые блоки в виде словосочетаний, а не соединяет их из элементов каждый раз заново. Таким образом, требование при изучении лексики уделять значительное внимание сочетаемости слов, выступающее как один из главных принципов лексического подхода, является глубоко научно обоснованным.

Терминологическая лексика, принадлежащая какой-либо специальной области, как считают некоторые методисты, обычно не представляет значительных трудностей для специалистов в данной области, так как термины иностранного языка тесно связаны с концептуальным полем их специальности. С гораздо большими трудностями в отношении терминологии сталкиваются преподаватели иностранного языка, не являющиеся специалистами в той или иной профессиональной области. Хотя считается, что одним из факторов, облегчающих усвоение терминологического словаря, является значительная доля в его составе интернациональных элементов, в частности корней и словообразовательных элементов греческого или латинского происхождения, в ряде случаев этот же фактор осложняет усвоение. Такие трудности возникают в отношении «псевдоинтернациональных» слов, традиционно называемых «ложными друзьями переводчика», на которые требуется специально обращать внимание учащихся. Красноречивым примером является очень употребительное в настоящее время и легко узнаваемое русскоязычными учащимися английское слово *virtual*, в семантической структуре которого имеется два противоположных значения: 1) фактический, реальный; 2) мнимый, предполагаемый, т.е. похожий на реальный. При этом аналогичный термин русского языка *виртуальный*, заимствованный из английского под влиянием компьютерных технологий в значении 'созданный компьютерами и существующий в компьютерном пространстве', т.е. по сути дела 'нереальный', нередко выступает как такой «ложный друг», что ведет к искаженному пониманию смысла воспринимаемой информации.

Еще одним осложняющим фактором является проблема полисемии словарных единиц, которые входят в состав различ-

ных терминов. Красноречивый пример — английское слово *rate*, среди значений которого находим: 1) норма, размер; 2) ставка, тариф, курс; 3) скорость; 4) коэффициент, пропорция; 5) разряд, сорт и т.д. Эффективным способом разграничения значений таких слов и их запоминания является предъявление их в виде словосочетаний или в контексте.

Опора на контекст, как уже отмечалось выше, является одним из основополагающих принципов лексического подхода в преподавании иностранного языка. При этом контекст понимается в широком смысле не просто как предложение, иллюстрирующее словоупотребление, но как ситуация, выражаемая или сопровождаемая вербальным текстом, в котором адекватно реализуется значение словарной единицы [3, с. 103]. Важным дидактическим требованием, выполнение которого гарантирует усвоение словарной единицы, является многократность ее экспозиции, т.е. для успешного усвоения требуется 10—12 разнообразных предъявлений лексической единицы в различных дискурсных контекстах. Для преподавателя это означает необходимость обеспечить интенсивный «оборот» новых лексических единиц на занятии. Контекст также помогает реализовать ведущую парадигму учения, предполагаемого лексическим подходом: «наблюдение — построение гипотезы — эксперимент», в которой центральная роль отводится самому учащемуся. Эта парадигма дает возможность студенту ощутить удовлетворение от самостоятельно сделанных выводов о значениях слов на основе сопоставления, логического рассуждения и догадки, а затем благодаря созданным учителем условиям перейти к продуктивному использованию лексической единицы.

Эффективным способом усвоения лексики является ее группирование на основе тех или иных семантических принципов, тем самым устанавливая отношения внутри лексической системы. Один из продуктивных принципов группировки основан на полевой организации лексики и уходит корнями к теории поля немецкого лингвиста Й. Трира, развитой впоследствии в многочисленных лингвистических исследованиях в области лексической семантики в последние десятилетия XX ст. Суть теории поля заключается в том, что семантическое пространство делится на ряд понятийных областей, которые покрываются на поверхностном уровне лексическими единицами. Можно говорить о таких лексико-семантических полях, как «время», «цвет», «профессия», «право», «бизнес», «менеджмент» и т.д. На языковом уровне эти поля оказываются представленными множеством лексических единиц различных частей речи. В

составе крупных полей выделяются более компактные лексико-семантические группы слов. Опираясь на полевую организацию лексической системы, популярным приемом в методике преподавания иностранных языков стало построение разного рода мыслительных карт (mind maps), словарных деревьев, «паукообразных» диаграмм (spidergrams), которые помогают студентам устанавливать связи между лексическими единицами, принадлежащими определенной подсистеме, заполнять пробелы в их знаниях о языковой реализации данной понятийной области в изучаемом языке и в итоге повышают эффективность усвоения лексики.

Подводя итог приведенным рассуждениям, необходимо еще раз подчеркнуть, что лексический подход к преподаванию иностранного языка, преобладающий в методике в настоящее время, исходит из приоритета в процессе обучения самому учащемуся и опирается на системность лексики, сочетаемость лексических единиц и контекст.

Л и т е р а т у р а

1. Иностранный язык: Учеб. программа для высш. учеб. заведений неязыковых специальностей / Сост. И.Г. Оловникова, Д.Г. Богушевич. Мн., 2001.
2. *Brieger N. Teaching Business English Handbook. York Associates Publications, 1997.*
3. *Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Language Teaching Publications, 1993.*
4. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Bloomsbury Publishing Plc, Macmillan Publishers Limited, 2002.*
5. *Vocabulary and Language Teaching // Applied Linguistics and Language Study. London and New York: Longman, 1991.*

ОБУЧЕНИЕ КАК АКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*И.Э. Федотова,
доцент*

В конце XX в. преподаватель-словесник оказался в условиях качественной смены парадигмы своей деятельности. Это связано, на наш взгляд, с изменением понимания взаимодействия преподавателя и учащегося. Эти отношения определяются сейчас как партнерские. Еще на V Конгрессе МАПРЯЛ В.Г. Костомаровым было отмечено, что преподаватель должен учить так,