

необучаемость английские пословицы предлагают обратное: *It's never late to learn; A silent fool is counted wise.*

В результате проведённой работы был выявлен основной состав концепта «учение/learning» в русском и английском языках, а также выделены сходства и различия между ними. Полученные данные могут в дальнейшем явиться частью исследований в области методики преподавания иностранных языков, культурологии и смежных наук, а также помочь преодолеть проблемы межкультурного характера, возникающие в процессе обучения в эпоху глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. - М, 1997. - С. 267-279.
2. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия.- М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.- 672с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Том III.- Государственное издательство иностранных и национальных словарей. М.- 1956
4. Залевская А.А. Концепт как достояние индивида // Слово. Текст. Избранные труды. М, 2005. - С. 234-244.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова.- М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.- 197 с.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 287 с.

© Андросова Н.В., Осиновская Л.М., 2012

Белева И.Д.
г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативный метод, лексическая единица, семантическое поле, ситуативный диалог, когнитивный стиль, синонимический ряд.

АННОТАЦИЯ. Статья поднимает вопрос особенностей овладения иноязычной лексикой при изучении второго иностранного языка. Рассматривается проблема методически корректного введения

лексических единиц, а также описываются три этапа в овладении иноязычной лексикой.

CHARACTERISTICS OF FOREIGN VOCABULARY'S ACQUIREMENT STUDYING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

KEY WORDS: communicative approach, lexical item, semantic field, situational dialogue, cognitive style, synonymic row.

ABSTRACT. The article raises a problem relating to peculiarities of acquiring foreign lexicon while studying a second foreign language. The article also looks into the problem of a methodically correct introduction of lexical items and describes three stages of acquiring foreign lexicon.

При изучении иностранного языка, учащийся непременно сталкивается с проблемой количественного овладения иноязычной лексикой и проблемой накопления активного лексического багажа. Наши наблюдения и опыт первых выпусков факультета международных отношений УрФУ показали, что при изучении второго иностранного языка решение данной проблемы должно осуществляться методически несколько иначе, чем при изучении первого иностранного языка. В условиях острой нехватки аудиторного времени, отведённого на курс изучения второго языка, следует так построить работу, чтобы основная задача курса, - научить студента общаться на чужом языке, - была успешно решена. Именно поэтому встаёт вопрос поиска действительно «работающей» методики. Как известно, методов изучения иностранного языка множество. Традиционная методика, используемая большинством вузов, в наших условиях не могла бы дать ожидаемых результатов. Поэтому в основу курса был положен коммуникативный метод Г.А. Китайгородской, направленный на одновременное развитие основных языковых навыков в процессе живого, непринужденного общения. В контексте данного метода лексика, грамматические структуры, выражения чужого языка преподносятся студенту в рамках реальной, эмоционально окрашенной ситуации, которая способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала.

Позднее, наши наблюдения показали, что метод обучения второму иностранному языку на факультете международных отношений целесообразнее было бы назвать «осознанно-коммуникативным» или «избирательно-коммуникативным». Будучи интенсивным, данный метод содержит и элементы суггестопедии, главными результатами которых является снятие психологического

барьера и сопутствующие этому положительные эмоциональные реакции, связанные с языком, и элементы аудио-лингвальных методик (при изучении грамматики, например). Но самая главная его характеристика в том, что на начальном этапе изучения языка (примерно первые 120 аудиторных часов) наш метод предполагает нетрадиционную «подачу» материала, - от лексики – к грамматике, что, как показала практика, позволяет успешно справиться с основной задачей, - вывести студента, как можно скорее, на коммуникацию.

В связи с этим актуальным становится вопрос особенностей овладения иноязычной лексикой. Практика преподавания французского как второго иностранного языка студентам вуза позволяет выделить три этапа в овладении иноязычной лексикой. *Первый этап*, этап “естественного” овладения лексикой, совпадающий по общему объёму аудиторных часов с начальным этапом изучения языка, связан с потребностями воспроизводства заданной коммуникативной ситуации. Поэтому здесь лексика отбирается по принципу полезности и частотности употребления в разговорной речи. На данном этапе лексические единицы (ЛЕ) хорошо усваиваются и количественно пополняются, если задания даются для работы в малых группах. Задания предполагают, с одной стороны, необходимость опоры на опыт предыдущих занятий, когда обучаемый, не раздумывая, “вытаскивает” из памяти те нужные слова, которыми уже владеет и, с другой стороны, необходимость поиска и овладения новыми, до настоящего момента неизвестными ЛЕ. Для решения данной подзадачи обучаемый вынужден прибегать к помощи словаря, а иногда и к совету преподавателя. Практика показывает, что решение последней подзадачи играет важнейшую роль в пополнении лексического багажа, активное усвоение которого проходит эффективнее, если монологические/диалогические высказывания заслушиваются и обсуждаются малой группой. Именно на этом этапе в процессе высказывания рождается потребность сказать «свою» фразу, то есть ту, которую обучаемый сам построил и ещё нигде не слышал. На данном этапе следует поощрять любую попытку, стимулирующую студента к построению и употреблению «своих» фраз. Употребление в речи изученных ранее клише применительно к новой ситуации также полезно, но всегда следует помнить, что источником мотивации к дальнейшему овладению новой лексики является осознание способности самостоятельно (быстро и адекватно) отреагировать на новую коммуникативную задачу.

Первый этап в овладении лексикой играет фундаментальную роль, поскольку лексика является тем стержнем, вокруг которого

организуется синтаксис, а позже и морфосинтаксис [5, 147]. Как отмечалось выше, такой нетрадиционный подход объясняется поставленной задачей – вывести студента, как можно скорее, на коммуникацию. И именно лексика, являясь вместе с интонацией основным носителем информации, даёт быстрый выход на коммуникацию. Поэтому на данном этапе нецелесообразно вводить и практиковать упражнения на морфологию, поскольку морфология (речь идёт только о первом этапе) носит второстепенный характер, несёт минимум коммуникативной информации, и заинтересованность ею проявляют лишь самые мотивированные и “продвинутые” студенты. Впоследствии же, уже на втором этапе, она станет мощным источником пополнения и обогащения личного вокабуляра. Нами было замечено также, что целесообразно поощрять также использование различных интонационных моделей. Интуитивно чувствуя необходимость овладения ими, студент часто использует их для компенсации лексических лакун. Важно также, чтобы обучение лексике строилось на обширном аутентичном текстовом материале. Именно текстовый материал, а не тематический список, позволяет увидеть слово в контексте, то есть пронаблюдать, как работает семантика. Кроме этого презентация слова в тексте способствует более быстрому запоминанию. Не следует требовать перевода и усвоения *всех* новых ЛЕ, встречающихся в предъявленном тексте. У каждого студента своё, отличное от других, «поле», индивидуально пополняемое. И именно это «поле», в котором одни ЛЕ сразу «входят в актив», а другие ещё какой-то период находятся в пассивном владении, позволяет спонтанно и адекватно отреагировать на ситуацию. На данном этапе особое внимание уделяется развитию навыков коммуникации. На первый план выходит обучение умению вести спонтанную беседу, охватывающую различные ситуации повседневной жизни (участвовать в интервью, принять участие в обсуждении, а также уметь выразить удовлетворённость чем-то, неудовольствие, благодарность, отказ, удивление, согласие, несогласие, возмущение, возражение и т.п.). Наш практический опыт полностью подтвердил опыт Ж. Куртийон: «не беда, если обучаемые делают ошибки, важно не «спугнуть», не дать сформироваться «психологическому блокажу» [6; 56]. На первом этапе нецелесообразно также давать упражнения, направленные на «оттачивание» лексики, так как это непременно создаст психологическое препятствие на пути к овладению большим количеством ЛЕ, дающих возможность выражать свои мысли в различных коммуникативных ситуациях. Важно помнить, что

обучение – процесс циклический и на первом этапе дебютант чисто психологически более настроен «коснуться» всех областей, чем углубляться в одну - две области.

Замечено, что учёт данных особенностей при овладении лексикой особенно хорошо «работает» тогда, когда первый иностранный язык обучаемого романский (итальянский, испанский, румынский, молдавский и т.д.), то есть родственный французскому языку. Либо совершенно «неродственный» английский, с которым у французского огромное количество лексических заимствований.

Лексический минимум первого этапа составляет примерно 1000 полнзначных лексических единиц. Это наиболее употребительная лексика, относящаяся к бытовой и общественной тематике, и имеющая высокую степень сочетаемости.

Переход ко второму этапу может состояться лишь после овладения основным лексическим корпусом языка. Если первый этап овладения иноязычной лексикой предполагает базовое, количественное накопление ЛЕ, то *второй* этап предполагает развитие способности подобрать нужный семантический эквивалент, что, как известно, связано с «качественным» накоплением ЛЕ и углублением знаний в области семантики слова. Семантический эквивалент может иметь формы парафразы, произвольного толкования или объяснения слова, высказывания. Отправной точкой в необходимости семантических эквивалентов может послужить незнакомое группе слово, употреблённое одним из студентов. В данном случае просьба найти семантический эквивалент должна исходить от преподавателя каждый раз, когда обучаемые демонстрируют непонимание. Интересно констатировать, что студенты охотно откликаются на подобный вид работы, проявляя при этом творческий интерес, внутреннюю потребность уточнять или реактивировать свой лексический багаж. Данный метод полностью соответствует стратегии естественного общения в рамках учебной ситуации. Практика в малой группе позволяет обучаемому не только реактивировать освоенную на первом этапе лексику, но и естественным путём, то есть непроизвольно, побуждает к толкованию слова. «Побуждение» не должно принимать форму упражнения, оно должно возникать как будто само собой на разных этапах урока. В этом и проявляется методическое мастерство преподавателя, который призван умело, ненавязчиво «побудить». Так, например, при устной или письменной работе над текстом, зная, что в одной и той же группе у студентов не всегда одинаковый уровень владения и понимания лексики, совершенно естественно, если преподаватель попросит одного из

обучаемых не перевести (!), а по-своему объяснить значение слова, фразы. В этот момент может возникнуть ситуативный диалог между студентами, которые не согласны с толкованием однокашника или хотят уточнить его. Недопустимо останавливать возникший диалог. Прерывая диалог, тут же уточняя или давая правильное толкование, преподаватель тем самым мешает процессу построения и проверки гипотез. Очень важно дать студентам возможность апробации, возможность самим «докопаться» до смысла. К тому же спонтанно возникшая дискуссия между студентами очень полезна, особенно на данном этапе: она деблокирует напряжение и страх сделать ошибку, которые автоматически возникают на уровне подсознания при говорении на чужом языке. А вот на этапе коллективного обсуждения и проверки какого-либо вида деятельности, целесообразно использовать не объяснение, а, например, поиск слова или адекватного выражения (синонима) для замены ошибочного. На данном этапе обучение лексике строится на основе широкого привлечения данных лингвострановедения, на привлечении исключительно аутентичного языкового материала. Этот этап характеризуется «овладением лексикой через грамматику и наоборот». Параллельное овладение грамматикой языка катализирует более прочное усвоение лексики. Значительное внимание уделяется теперь практическому изучению закономерностей словоупотребления, на уроке проводятся речевые упражнения на поиск и употребление синонимов и антонимов. В ходе их выполнения внимание студентов привлекается к семантическим и понятийным полям, а также к особенностям французского языка, характеризующегося абстрактностью языкового знака и широкой полисемией.

Развитие устной речи на аудиторных занятиях и, как следствие, овладение новыми ЛЕ и закрепление уже изученных, идет путём работы над различными видами пересказа. Это может быть сокращённый пересказ, либо развернутый, от лица одного из персонажей, пересказ диалогического текста от третьего лица, от первого лица, путём свободной интерпретации текста, диалогизации и драматизации отдельных ситуаций и эпизодов, путём подготовленного и импровизированного рассказа. Работа над текстами приобретает более глубокий характер: она сопровождается соответствующими упражнениями по словообразованию, семантике и фразеологии.

Значительное место занимает аудиторное и самостоятельное аудирование, которое предусматривает не только развитие навыков восприятия, адекватного понимания, верного произношения, но и пополнения лексики. Студенты просматривают учебные фильмы с

последующим пересказом их содержания в различных формах: вопросно-ответная беседа, рассказ о событиях фильма от лица одного из персонажей, творческие задания по изменению содержания фильма, драматизация и т.п. Всё это имеет конечной целью выход в речь, как подготовленную, так и неподготовленную, а значит, и закрепление, и пополнение лексики, и поиск нужных семантических эквивалентов.

На данном, втором, этапе овладения лексикой преподаватель должен чувствовать индивидуальный когнитивный стиль овладения новой лексикой каждого студента. Просьба объяснить какое-то слово может побудить одного, например, вернуться ко всему контексту (фрагменту), где он и будет черпать объяснения, помогающие понять сначала синтагму, в которой употреблено это слово, далее само слово. Другому обучаемому проще дать конкретное объяснение данного слова, используя определённую формулировку («*combler*», *c'est quand tu as un fossé, tu mets de la terre dedans, comme ça, c'est «combler»*; «засыпать» - это когда у тебя яма, ров, ты кладёшь туда внутрь землю до краёв, это значит «засыпать»). Третий обучаемый даст в виде объяснения слово-синоним «засыпать - это наполнять». Такие разные стратегии объяснения соответствуют, конечно же, индивидуальному когнитивному стилю овладения ЛЕ и, как следствие, разному (на данный период времени) уровню познания в синонимии. Очень важно не навязывать какой-то определённый тип объяснения, а уважать выбранную обучаемым стратегию. Замечено, что собственная стратегия ускоряет процесс образования прочных ассоциативных связей, а значит и ускоряет процесс запоминания ЛЕ и овладения языком. Использование и комбинаторность различных способов трактовки слова естественным образом расширяет потенциальное тематическое поле ЛЕ. Так, например, в ходе объяснения слова *pèlerinage*-паломничество группой обучаемых были реактивированы значения слов *religieux*-религиозный, *malade*-больной, *guérir*-выздоровливать, *prier*-молиться, *église*-церковь, *faire des sacrifices*-жертвовать, *Jésus-Иисус* и т.д. Самым интересным и полезным на данном этапе является то, что именно в процессе обсуждения студенты научаются языку. Тексты служат уже не только предлогом для пересказа или выражения своего мнения по поводу содержания, но и позволяют охватить её в динамике. Осознанно формируется потенциальный словарь, производные слова, образованные с помощью морфем по уже изученным словообразовательным моделям. Отправной точкой для развития языка всегда является потребность понять значение слова. Объясняя значение слова сам, преподаватель тормозит процесс овладения языком.

К концу второго этапа в овладении лексикой при изучении французского как второго иностранного языка словарь-минимум студентов должен составлять примерно 3500-4000 полнзначных словарных единиц.

Заключительный, *третий*, этап связан с развитием способности выстраивать синонимические ряды, исходя из принципа стилистической совместимости. Это финальный этап обучения лексике иностранного языка, который, к сожалению, как показывает практика, проявляется не у всех обучаемых. С методической точки зрения, обучаемые должны демонстрировать готовность к вступлению в новый, третий, этап уже в середине второго этапа. Но многолетний опыт показывает, что данный этап нельзя назвать обязательным для всех, скорее он носит факультативный характер. Многие обучаемые (примерно 30-40 %) просто «не успевают войти в него» по причине окончания курса обучения. На этом этапе, связанном большей частью, со способностью “чувствовать” язык, крайне необходимо чуткое руководство и корректировка со стороны преподавателя, поскольку работа с каждым учеником похожа на мастерство ювелира. Преподаватель должен всячески поддерживать говорение как процесс, добиваться углублённого изучения семантики уже знакомых или изучаемых в процессе ЛЕ, зависимости значения слова от контекста, что требует введения специально подготовленных упражнений.

Литература

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986
2. *Lelouche B. Blier Ch.* Guide de lectures. Delagrave. Paris, 1986.
3. *Rey A.* Le français et les dictionnaires aujourd'hui // Recherches et applications. Lexiques. Hachette. Rennes, juillet 1989.
4. *Richerich R.* La compétence stratégique: acquérir des stratégies et de communication // Le Français dans le monde. Beaume-les Dames, juillet 1998. Numéro spécial.
5. *Courtillon J.* Lexique et apprentissage de la langue // Lexiques, juillet 1989. Rennes.
6. *Courtillon J.* La syntaxe de la communication. CREDIF, 1978.
7. *Tempo.* Méthodes de français. Paris, Hachette; 1997
8. *Café crème.* Méthodes de français. Paris, Hachette; 1998
9. *Panorama.* Méthodes de français. Paris, Hachette; 1997

© Белеева И.Д., 2012