

Педагогические науки

В статье рассматривается проблема интенсификации процесса обучения иностранным языкам. Автор указывает, что композиционно построенная на основе семантической и лексической системности модель интенсификации процесса обучения, позволит расширить возможности усвоения учащимися интенсифицированных увеличенных объемов лексических доз и определить количественный лексический минимум, необходимый для формирования иноязычного мышления студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова и фразы: интенсивное обучение, лексическая системность, семантическая системность, лексические дозы, семантизация иноязычных слов.

Шостак Ирина Ивановна, ст. преподаватель

Одесский национальный экономический университет.

Лексическая и семантическая системность как средство формирования иноязычного мышления студентов неязыковых вузов.

Проблема овладения письменной и устной речью на иностранном языке, т.е. процессами чтения и говорения в настоящее время изучается достаточно хорошо в теоретических и экспериментальных исследованиях и соответственно реализуется в практике обучения иностранным языкам.

Однако существенным недостатком исследований, проводимых в методике и психологии обучения иностранным языкам является отсутствие фундаментально разработанной системы (семантической системности,

лексической системности и системности обучения), направленной на формирование и расширение иноязычного мышления обучаемых.

Глубоко обоснованный анализ психологических возможностей обучаемых и расширения в аспекте проблемного обучения их интеллектуального творчества, как и управления их мыслительным творческим процессом, был впервые дан, в частности, В. Н. Пушкиным.

Внимательное изучение проблемного обучения и прогнозирующих возможностей обучаемых, изложенных в трудах В. Н. Пушкина и З. И. Клычниковой свидетельствуют о том, что эти методические принципы обучения являются предверием к разработке и использованию эвристических упражнений в аспекте формирования иноязычного мышления и развивающего обучения в целом. Приоритет в разработке методики подобных упражнений принадлежит Г. А. Харлову.

При предполагаемом процессе усвоения иноязычных лексических элементов осуществляется сопоставление слов пары языков с последующими вариантами перевода на родной и иностранный языки. В предпринятых нами экспериментах предметом исследования данного способа является усовершенствование путем семантизации иноязычной лексики на базе установления связей между языками [3, с.45]. Подобное изучение вызвано тем, что обучаемые экономического вуза не владеют достаточными знаниями рецептивной лексики, которая составляет до 50% слов, необходимых для усвоения основного лексического минимума.

В психологии обучения давно ставится вопрос о необходимости расширения интеллектуальных возможностей обучаемых. Данными вопросами занимались такие ученые как Давыдов Д. Б., Эльконин В. В. Было показано, что способы построения учебных программ, учебников и методик преподавания сложились несколько десятилетий назад и решали задачи образования того периода. Изменение задачи общего образования и

накопления новых данных в общей и педагогической психологии привели к необходимости существенного изменения принятых программ и методик.

В последнее время чаще ставится вопрос об умственных нагрузках соотнositельно увеличенному объему перерабатываемой информации и сферы расширения познавательных возможностей обучаемых.

Наш подход к проблеме расширения учебно-познавательных возможностей соприкасается в определенных случаях с некоторыми общими положениями теории поэтапного формирования умственных действий.

Таким образом, наш подход к проблеме расширения познавательных возможностей соприкасается с такими вопросами, как:

а) необходимость расширения учебно-познавательных возможностей, которая выражается в более объемном и одновременно широком изучении обобщенных групп родственных явлений и в установлении резервов духовного развития личности. В данном случае, естественно, не решается вопрос о практически активном и долговременном владении словом в устной речи на основе, скажем, предварительной автоматизации соответствующих действий, опосредованных этими словами, в коммуникативно-речевых упражнениях; цель и задачи предпринятых нами исследований определены проблемами непосредственного и отсроченного восприятия, узнавания и осмысления расширенного рецептивного словаря обучающихся.

Давая психологическую оценку основ обучения лексике иностранного языка, рассматривая слово, его значение, понятие и представление, большинство таких авторов как Артемов В. А., Беляев Б. В., Невская В. И., Сыртланова Н. С. и другие ученые рассматривают эти вопросы односторонне, акцентируя внимание на необходимости соответствующей семантизации лексического материала, исходя из особенностей его восприятия и отнесенности иноязычного слова и взаимоотношения его значения с понятием в условиях его непосредственной и опосредованной ассоциативной связи со словом

родного языка [1, с.125]. При этом остается в стороне количественный аспект семантизируемых слов, который, например, в условиях эффективного толкования может быть равен шести однородным вариантам перевода обобщенных слов английского языка, а также то, что соответствующее первичное усвоение иноязычной лексики связано с ее запоминанием «вглубь», по семантическим параметрам, и «вширь», по абсолютным количественным параметрам, независимо от способов ее семантизации при научной и методически целесообразно организованной подаче лексического материала.

Сохранение воспринимаемого материала соответственно возрастанию увеличенных объемов лексической информации в предпринятых нами исследованиях является вполне надежным, несмотря на относительную кратковременность подачи экспериментального материала и основано на психофизиологических особенностях процессов восприятия и воспроизведения.

б) раскрытие понятийного содержания соответствующего языкового явления как приема, способствующего переосмыслению языковых понятий, особенно лексических, что позволяет преодолеть традиционно сложившиеся представления об объеме и рамках дозировки языкового материала, удаленного во временных параметрах.

Однако, наше понимание проблемы расширения учебно-познавательных возможностей, в отличие от теории поэтапного формирования умственных действий, нацелено на исследование психологических условий оптимизации мыслительно-мнемической деятельности не основанных на методической интерпретации активного развития способностей всех учащихся за счет формирования умственных действий.

Интуитивно-практическое обучение иностранному языку основано сейчас на беспереводном методе обучения и фактически предлагает отождествление

интеллекта с интуицией, так как сфера ее образования ограничивается возможностями первой сигнальной системы. Это отождествление приводит к тому, что иноязычное слово прорабатывается механически, беспереводно и без должного его осмысления в изолированном или в контекстуальном виде.

При такой постановке дела учащиеся способны запоминать иноязычное слово (или даже большое количество слов) достаточно прочно без качественного его понимания.

Практикой подтверждается, что учащиеся прочно запоминают английские слова, осмысленные недостаточно хорошо посредством способа однозначного перевода.

Иноязычное слово, объясненное в условиях применения однозначной переводной семантизации, ассоциируется в таком случае не с выраженным им понятием, и даже не со специфическим объемом обозначаемых им значений, а с видовой формой отдельного русского слова, эквивалентного по своему значению какому-либо одному варианту перевода обобщенного английского слова. Говоря в целом, относительная прочность запоминания однословно семантизируемого иноязычного слова не может отрицать факта его качественного запоминания при применении других более эффективных способов семантизации иноязычной лексики [2, с.310].

Поскольку большинство иноязычных (английских) слов не совпадают по объему выражаемых ими значений с корреспондирующими словами родного языка и могут быть рассмотрены как полисемантические, то предлагаемое нами системное исследование лексики является вполне обоснованным.

Рассматривая лексическую системность, следует сказать, что данный вид системности основан прежде всего на использовании дозы в 30 и более иноязычных слов, которая была взята за основу в экспериментально-теоретическом исследовании возможностей запоминания увеличенных доз лексики, так как экспериментально доказано, что запоминание этого объема

иноязычной лексики является реальным и не приводит к потере работоспособности. При этом использовался эвристический способ «обобщенных этапов перевода», алгоритмизирующий поиск незнакомой лексической информации с первостепенным установлением наиболее употребительных существительных и глаголов, и частично прилагательных [4, с.63]. Интенсификация накопления сформированных увеличенных поурочных доз имеет большое значение. Что она связана с проблемой беспереводного чтения текстов учебника и литературы, как по аудиторному, так и внеаудиторному чтению.

Лексика, составляющая объем поурочной дозы, состояла из различных по своим типологическим особенностям слов, использовался эвристический способ истолкования понятий (многословное толкование), который в среднем формирует и предполагает использование до 15-20 вариантов перевода. Например: 200 слов × 15 вариантов перевода дают в целом 3 и более тысяч вариантов перевода, расширяя возможности обучаемых к запоминанию лексики. Рассмотрим некоторые примеры слов:

1. out-break-broke-broken – ломать(ся), разбиваться, взламывать; перелом, прорыв, перерыв, перемена, взлом, поломка, брешь; вспышка, взрыв (гнева и т.д.).

~ down – разбивать, разрушать;

~ off – отламывать, прерывать;

~ out – выламывать, разрушать;

~ through – прорываться;

Hunger breaks stone walls – Голод не тетка

Let's have a break

2. withdraw-drew-drawn,er – тащить, тянуть, выводить (заключение), привлекать (внимание); чертить, рисовать; тяга, натяжение, ничья, вытягивание, уходить, чертежник;

~ back – отступать;

~ down – спускать (штору и т.п.);

~ in – вовлекать.

3. keep-kept-kept,er, ing – держать, хранить, соблюдать (правила, договор и т.д.), хранитель, хранение, содержание, бухгалтер, сторож шлюза;

~ away – остерегаться, не допускать;

~ back – удерживать (сдерживать);

~ off – держать на расстоянии, не допускать;

~ on – продолжать;

One must keep up with time – Следует идти в ногу со временем.

Keep off – Назад! Посторонись!

4. over-take-took-taken-under – брать, захватывать, обнимать, воспринимать, переборщить, предпринять;

~ away – убирать;

~ off – снимать (раздеваться);

~ out of – вынимать;

~ into (arms) – обнимать;

Take it easy to your heart – Не принимай близко к сердцу.

Take it quite natural – Принимай это как должное.

5. pay (id)-платить, вознаграждать, быть выгодным, полатиться; обращать внимание; свидетельствовать; не остаться у кого-либо в долгу

~ away- выплачивать

~ back- возвращать

~ for- оплачивать

~ in- вносить в текущий счет

He paid for his credits.

She paid away all her debts.

Исходя из выше проанализированного мы приходим к выводу, что поурочная лексическая доза студентов неязыковых вузов достигает 30 английских слов и столько же за счет использования учебных алгоритмов при интенсификации. Рассматривая этот объем лексики как недельный, получаем месячный словарный запас студентов, примерно в 120 английских слов и соответственно 1200 в год. За 4 года обучения на неспециальном факультете студент запоминает примерно 4000 и более слов и столько же за счет интенсификации в целях беспереводного чтения текстов по общенаучной литературе.

Подобное количественное увеличение запоминания иноязычной лексики по мере ее суммарного накопления в увеличенных объемах на основе системного обучения актуально в свете проблемы расширения познавательных возможностей и концепции в методике преподавания иностранных языков о переходе из «пассивной» лексики в «активную», отвечающей коммуникативным задачам овладения речевой деятельностью на иностранном языке.

Список литературы

1. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1965. – 135 с.
2. Сыртланова Н. С. Зависимость запоминания слов иностранного языка от способов раскрытия их значения // Материалы совещания по психологии. – М., 1957. – С. 306-314.
3. Харлов Г. А. К вопросу о некоторых элементах теории системной организации иноязычной лексики // Сб. Структуры языкового сознания. – М., 1990. – 110с.
4. Харлов Г. А. Психологические закономерности системного обучения иноязычному лексическому материалу // Новые исследования в психологии. – 1990. -№1 (3). – с. 62-65.