

УДК 81'373:37

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИИ XX ВЕКА

Е.А. Зайцева, И.В. Новикова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье обсуждается место лексики в российской истории обучения иностранным языкам в XX веке. При значительных достижениях отечественных учёных в области обучения лексике существовало представление, что язык – это прежде всего грамматика. Считалось возможным выделить знание грамматических правил и прочих знаний о языке, но это не обеспечивало практического владения языком. Вопрос о роли лексической компетенции мало интересовал теоретиков.

Ключевые слова: *лексика, обучение лексике, история методов обучения иностранным языкам.*

В области обучения иностранным языкам отечественными методистами была проделана большая работа. Они показали, что навыки владения языковым материалом прочнее и легче поддаются переносу, если они формируются на сознательной основе; были выявлены особенности рецептивного и продуктивного усвоения языковых явлений. Наряду со многими вопросами поднимался и вопрос обучения лексике (см.: [12]). Однако, в период 1860–1917 гг. проблеме обучения словам иностранного языка уделялось очень мало внимания: ни вопрос об отборе словаря, ни количественный объём лексики, подлежащей усвоению, не обсуждались. Что же касается специальных лексических упражнений, то и эта проблема специально методистами не поднималась. Предполагалось, что усвоение слов произойдёт в процессе разговоров, чтения, перевода и анализа текста. Серьёзным средством усвоения слов считалось их заучивание, что было характерно для обучения древним языкам.

В 1917–1930 гг. методисты придавали большое значение первичной семантизации слов. Главным образом, велась дискуссия по вопросу большего или меньшего использования перевода как средства семантизации лексики. Основную задачу обучения лексике методисты этого периода видели в обеспечении запоминания слов. А этому способствовал ассоциативный подход, который был не случайным, так как базировался на положениях ассоциативной психологии, сводившей весь интеллект человека к ассоциативной деятельности.

Лексические упражнения также строились на основе метода перевода и ассоциативной психологии. На начальных этапах лексику предлагалось отрабатывать во фразах с помощью устных упражнений. На среднем этапе предлагались многочисленные упражнения в группи-

ровке лексики (по сходству формальных признаков, либо по содержанию). Однако не учитывалась необходимость формировать умения пользоваться лексикой при высказывании и чтении текста.

Относительно овладения лексикой методисты различали активный и пассивный запас слов, что связывалось с резким разграничением процессов узнавания и воспроизведения. Но понятие активного и пассивного словаря соотносилось скорее не с упомянутыми выше процессами, а с разными *ступенями усвоения слова*. Такая точка зрения обуславливалась тем, что психологи, характеризуя запоминание материала, рассматривали узнавание как первый этап запоминания, а воспроизведение – как второй, высший. Методисты указанного периода понимали под усвоением слов, главным образом, запоминание, а не употребление в речевой деятельности.

Вопросы обучения лексике занимали значительное место в работах методистов 30-х годов XX века. В эти годы впервые в отечественной методике возникла проблема рационализации словаря, что было вполне закономерно, так как уже имелись частотные словари Кёдинга и Торндайка. Прежде всего методисты пытались количественно определить объём словаря. Впервые подобные попытки предпринимались И.А. Грузинской и А.А. Любарской [2; 8]. Предпосылкой для исследований в области отбора словаря явилось рассмотрение работ Г. Пальмера и М. Уэста относительно отбора слов. Гарольд Пальмер является автором ряда широко известных трудов по методике преподавания разговорного английского языка (см., например, [18]). Принципы отбора словаря, предложенные Г. Пальмером, обсуждаются в книге [13]. Г. Пальмер рекомендовал отбирать не слова, а эргоны, понимая под ними лексические единицы, словосочетания, служебные слова. Отбор проводился по следующим принципам: частотности, структурной сочетаемости, конкретности (предпочтение отдавалось словам с конкретным значением, ибо их можно семантизировать с помощью наглядности), пропорциональности (учитывались различные части речи), целесообразности (возможности использовать слова в подстановочных таблицах).

В это же время большое внимание начинает уделяться отбору языкового материала, обосновывается необходимость дифференцированного подхода к отбору рецептивного и продуктивного минимумов (огромное внимание этому вопросу уделил Майкл Уэст [14]). Первой отечественной работой в этом направлении стала статья И.А. Грузинской [2], в которой выдвинут ряд важных положений. В качестве единицы отбора Грузинская предлагала слово-значение; в процессе отбора, по её мнению, помимо частотности слова должны приниматься во внимание факторы лингвистического, политического и педагогического характера. Грузинская показала также, что зарубежные словари не могут быть использованы в советской школе, следует создавать свои с учётом

идейно-воспитательных задач советской школы. Уже в 1938 году была начата работа по составлению отечественного словаря-минимума английского языка. При этом учитывались и «важность» понятий, и частотность слов, и трудность слов с точки зрения закрепления их на материале учебника.

В методических работах 1930-х гг. наблюдается отказ от терминов «активный» и «пассивный», а вместо них применительно к лексике используются понятия «продуктивный» и «рецептивный».

В описываемый период отечественная методика предлагала учителям небольшой набор специальных лексических упражнений: группировка слов и вопросно-ответные упражнения. Над изолированным словом не работали, вследствие чего было признано, что словарный запас является слабым местом в работе школ. Как результат, программа 1938 года требовала от учителей большой работы над изолированным словом и заучивания слов учащимися. В работе [8] приводился довольно подробный перечень лексических упражнений: перифразы, упражнения с пропусками, группировки, упражнения в словообразовании.

В конце 1940-х гг. в нашей стране начинает формироваться сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам, получивший окончательное оформление в 70-е годы XX века. В названном методе чётко различались продуктивно и рецептивно усваиваемый языковой материал. Впервые были разработаны критерии отбора продуктивной и рецептивной лексики, распределяемые на основные и дополнительные [15].

Первая попытка определить принципы отбора словаря относится к 1946 году. И.В. Рахманов и Л.В. Щерба [19] выделили следующие принципы: тематический; понятийный (в словарь-минимум отбирались слова-понятия, с помощью которых можно было выразить описательным путём максимальное количество других понятий); семантический принцип (способность слов вступать в сочетания с другими словами); словообразовательный; принцип частотности; принцип многозначности; принцип служебного характера слов.

Для отбора активного словаря из первоначального списка предлагалось брать из синонимического ряда слово, характерное для разговорной речи. При отборе пассивного словаря исключались интернациональные слова. Всё это было значительным шагом вперёд в деле отбора лексики. В 1947 г. выходит первый словарь-минимум английского языка. В качестве единицы отбора было взято слово-понятие в отличие от частотных словарей, где в такой роли использовалось графическое слово. Однако подобное соотношение (слово-понятие) было не очень ясным, потому позднее в качестве единицы отбора избрали слово-значение, т.е. слово в одном значении. Другой причиной этой замены послужил подход к отбору словаря, учитывающий рецепцию и продук-

цию. Подход, не учитывающий эти процессы, разрабатывался кафедрами методики в МГПИИЯ и МГПИ им. Потёмкина. Наиболее полно сформулировал принципы и критерии отбора И.Д. Салистра [20]. В качестве единицы отбора в этом случае использовалась «учебная лексическая единица». В 1950-е гг. значительное внимание было уделено и вопросам работы над лексикой (в частности, объяснению лексики), поднимался вопрос о специальных лексических упражнениях. Среди них были упражнения в группировке материала; упражнения в заполнении пропусков; упражнения, связанные с работой над синонимами, антонимами и омонимами; упражнения, связанные с работой над многозначностью слова; упражнения, направленные на усвоение словообразования и словосочетания; упражнения в переводе [1].

Начало 1960-х гг. было чрезвычайно плодотворным для совершенствования методики обучения лексике. Начались исследования новых проблем: методической типологии лексики и выявления количественных параметров и норм повторения.

При обсуждении тех или иных вопросов, связанных с методикой обучения иностранным языкам, важно вспомнить имя Э.П. Шубина, сделавшего огромный вклад как в теорию, так и в практику обучения иностранным языкам. В 1963 году была опубликована книга этого учёного «Основные принципы методики обучения иностранным языкам», вызвавшая многочисленные отклики. Естественно, что с тех пор концепция самого автора претерпела эволюцию, но не изменила своих основных черт. Прежде всего, Э.П. Шубин [21] обращает внимание на то, что выражение «изучение языка» допускает двойное толкование. Можно изучать язык как сумму явлений и фактов, и таким изучением занимаются лингвисты. Но когда человек изучает язык с целью включения в иноязычный коллектив для участия в языковой коммуникации, он стремится *овладеть деятельностью* – техникой коммуникации или техникой обмена информацией на данном языке. Среди множества вопросов, поднимаемых автором, особое внимание уделялось проблеме рационального отбора языкового материала. Шубин считает, например, что необходимо учитывать не только частотность знака, но и степень универсальности частотности, кроме того, на любой стадии обучения высокочастотные единицы должны вводиться наряду с некоторым количеством средне- и низкочастотных единиц. Языковой материал должен отвечать коммуникативным целям обучения. Говоря о спецификации программного материала, автор упоминает о полном и частичном усвоении знака или модели, чем привлекает наше особое внимание. Под полным усвоением единицы понимается способность её использования в коммуникации с соблюдением всех требуемых или предусмотренных программой норм. При частичном усвоении знака или модели индивид владеет лишь некоторыми аспектами коммуникативного функционирования.

ния лексической единицы, но может, по мнению учёного, в дальнейшем довести владение ею до требуемого уровня сравнительно легко. В качестве единицы знакового списка, подлежащего усвоению, Шубин предлагает считать знак-значение, т.е. каждое значение словоформы или лексемы регистрируется как отдельная единица. Шубин полагает, что главное содержание обучения иностранному языку составляют учебные упражнения, под которыми автор понимает, прежде всего, психофизиологическую деятельность коммуникативного характера, направленную на формирование способности участвовать в обмене информацией при помощи данного языка [21: 228]. Автор уделяет большое внимание разработке упражнений разных типов.

В 1970–1980-е гг. проблема обучения лексике также не оставалась без внимания. Одной из наиболее важных дискуссионных проблем стала проблема отбора словаря-минимума, решение которой требовало уточнения. В целом критерии отбора словаря, сформулированные ещё в 1940–1950-е гг. не вызывали возражений методистов, но оставались сторонники учёта исключительно частотности, так как, по их мнению, все другие критерии являются субъективными.

Таким образом, мы познакомились с тем, какие и в какой мере рассматривались проблемы, связанные с лексикой, в каком направлении двигалась методика в прежние времена в плане обучения лексике, так как вопрос обучения лексике напрямую связан с вопросом овладения лексикой. Мы выяснили, что отечественными учёными была проделана большая работа в области обучения иностранным языкам, в частности обучению лексике: формулировались особенности рецептивного и продуктивного усвоения, ставился вопрос об отборе словаря, со временем начал обсуждаться вопрос специальных лексических упражнений.

Конечно, достижения отечественных учёных в области обучения лексике велики, но судя по всему, существовало представление, что язык – это прежде всего грамматика. Считалось возможным выделить знание грамматических правил и прочих знаний о языке, однако это не обеспечивает практического владения языком. Вопрос о месте знания слов в этой схеме какое-то время вообще не ставился, так как лексическая компетенция мало интересовала теоретиков, а затем, исходя из того, что слова представлялись как дискретные единицы, заполняющие слоты в грамматических структурах, лексическое знание было по умолчанию отнесено к знаниям декларативного типа, т.е. мёртвому знанию [11]. Но возможен и другой, более широкий подход, при котором в центр усвоения языка ставится слово как живое знание при стирании граней между грамматикой и лексикой, языковыми и неязыковыми знаниями, между отдельными единицами языка (см., например, [3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 16; 17]).

Список литературы

1. Гез Н.И. Лексические упражнения на старшей ступени обучения // Иностранные языки в школе. 1957. № 1. С. 30–42.
2. Грузинская И.А. К вопросу о рационализации словаря учащихся // Иностранный язык в школе: сб. ст. М., 1935. Вып. 2.
3. Зайцева Е.А. Проблема исследования знания слов родного языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. Вып. 5. С. 121–126.
4. Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании: особенности восприятия некоторых глаголов // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 6. С. 44–51.
5. Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании: степени освоенности слов носителями языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 18 с.
6. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. 204 с.
7. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.
8. Любарская А.А. Методика преподавания французского языка. М.: Учпедгиз, 1939. 3-е изд. 197 с.
9. Медведева И.Л. К какому типу знаний относится знание слов? // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. Вып. 1. С. 99–112.
10. Медведева И.Л. Теоретические и лингводидактические аспекты лингвистики большого корпуса // Вестник КазГУМО и МК. Серия: филологическая и лингводидактика. 2000. № 2. С. 5–9.
11. Медведева И.Л. Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека: коллективная монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. С. 132–174.
12. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
13. Миролубов А.А. Метод Пальмера // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 47–49.
14. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 46–54.
15. Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 39–41.
16. Новикова И.В. Некоторые особенности идентификации и усвоения слова иностранного языка билингом // Психолингвистика в XXI веке: результаты проблемы перспективы : мат-лы XVI междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 15–17 июня 2009 г.) : тез. докл. М., 2009. С. 311–312.

17. Новикова И.В. Внутренняя форма слова как объект исследования // Вестник Костромского государственного университета. 2010. № 3. Т. 16. Раздел «Лингвистика». С. 171–175.
18. Пальмер Г. Методы обучения английской устной речи. Л.: Учпедгиз, 1963. 87 с.
19. Рахманов И.В., Щерба Л.В. Основные принципы отбора лексического минимума для средней школы // Иностранные языки в школе: сб. ст. / отв. ред. М.В. Сергеевский. Вып. 3. М., 1946.
20. Салистра И.Д. Вопросы отбора лексики иностранного языка в школе // Вопросы методики обучения иностранным языкам в школе: сб. ст. М., 1956.
21. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972. 351 с.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN THE TWENTIETH-CENTURY RUSSIA

Е.А. Zaitseva, I.V. Novikova

Tver State University, Tver

The article examines approaches to vocabulary teaching in the Russian history of foreign language methodology of the twentieth century. Though the achievements of Russian scientists in the field of vocabulary teaching were considerable, the language was typically thought of as predominantly its grammar. It was considered advisable for foreign language students to learn grammar rules and some facts about the language, which did not facilitate the foreign language acquisition. The role of vocabulary acquisition was not discussed, as the vocabulary competence was of little interest to theoreticians.

Keywords: *teaching vocabulary, foreign language teaching methods, vocabulary knowledge, vocabulary competence, foreign language acquisition.*

Об авторах:

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, e-mail: e_zaitseva@mail.ru

НОВИКОВА Инна Вальтеровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Тверского государственного университета, e-mail: iw_novikova@mail.ru