

ЕВОЛЮЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРІОД ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Об'єднання європейських країн в єдиний Європейський Союз, створення єдиного ринку, укрупнення й інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність і багатомовність в Європі обумовили різке підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов як інструмента комунікації та взаємодії. Той факт, що сучасні учні будуть працювати на міжнародних підприємствах, застосовуючи на практиці знання з іноземних мов, і пов'язана з цим потреба у вихованні в дітей єдності, відкритості, толерантності, зацікавленості мовою й культурою інших народів і поваги до них надають вивченню іноземної мови й економіко-політичну значимість.

У цей час на порядку денному країни постає питання про проведення кардинальних реформ в основних сферах життя суспільства. Цьому повинна сприяти всебічна модернізація освіти, що є політичним загальнодержавним, загальнонаціональним завданням. Пріоритетним напрямком модернізації освіти розглядається навчання іноземної мови. Він створює умови для комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу, сприяє подоланню надалі бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування.

Одна з умов успішного спілкування іноземною мовою - вільне володіння лексику іноземної мови, що вивчається, уміння застосовувати лексичні знання на практиці. Серед усієї розмаїтості мовного матеріалу, що підлягає засвоєнню учнями, іноземна лексика займає особливе місце, тому як накопичення словникового запасу й уміння його використати є передумовою оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Саме тому увага багатьох лінгвістів (Е.Розен, Б.Лапідус, Т.Льїна, Б.Лебединська, А.Залевська, О.Безруков та ін.), методистів (В.Бухбіндер, П.Гурвич, С.Шатілов, О.Шамов, І.Бім, Н.Гез, М.Бурлак, Н.Фуркун, С.Пассов, В.Коростельов, Н.Баграмова та ін.) і психологів (Б.Беляєв, І.Зимня, Г.Харлов, С.Баранов, П.Зінченко, А.Шличкова, В.Артемов, О.Нечаєв, В. Кондратьєва та ін.) зосереджена на проблемі вдосконалення навчання іноземної лексики. Дослідження цих вчених, залежно від мети навчання даному виду мовного матеріалу в різні періоди розвитку освіти, більшою або меншою мірою вирішували успішність оволодіння учнями іноземною лексику мінімумом.

Зупинимося детально на формах, методах і способах організації навчання іноземної лексики залежно від потреби володіння нею в різні періоди навчання іноземної мови.

Так, у 50-і роки відбулися значні досягнення в області навчання іноземної лексики, особливо з питань її відбору. І.Рахманов і Л.Щерба зробили перші спроби визначення принципів відбору словника. Відбір пропонувався проводити на основі як лінгвістичних, так і методико-педагогічних принципів, що дозволяло врахувати особливості процесу навчання - це був значний крок уперед у питанні відбору лексики. Вперше було рекомендовано чітко розрізняти пасивний й активний словник, що відповідає специфіці спілкування. Однак, існував і ряд недоробок, які були зумовлені недостатнім усвідомленням специфіки мовленнєвої діяльності. Наприклад, один із запропонованих І.Рахмановим і Л.Щербою принципів - понятійний принцип - істотний лише для відбору активного словника, оскільки мовець сам підбирає лексику, і цей принцип не може бути загальним, тому що при сприй-

нятті мовленнєвих добутоків той, хто слухає залежить від того, хто говорить або пише. А принцип частотності, наприклад, робить зайвим принцип «службового характеру слів», тому що слова, що виконують строеві функції, відносяться до найбільш частотних.

Виходячи з особливостей мовленнєвої діяльності, вперше у вітчизняній методиці був створений словник-мінімум, у якому була обгрунтована одиниця відбору - слово-поняття, на відміну від частотних словників, де як одиниця використовувалося графічне слово. Також були чітко розмежовані принципи відбору слів до продуктивного й рецептивного словників.

Відбір до словника проводився у двох напрямках, а саме з урахуванням рецепції й продукції та без їх урахування. Перший напрямок вніс деякі зміни у вибір одиниці відбору, в якості якої обрали слово-значення, тобто слово в одному значенні. Принципи й критерії відбору за другим напрямком були найбільш повно сформульовані І. Салістрою. Він відмовився від одиниці відбору - слова-значення та висунув як одиницю «навчальну лексичну одиницю», що була орієнтована тільки на рецептивну діяльність. Подібний словник не мав впливу на практику, залишившись надбанням історії, оскільки наприкінці 50-х років знову виникло питання про навчання усного мовлення, а ідею рецептивно-продуктивного засвоєння розділяли її колишні супротивники.

У цей період були початі спроби відібрати спеціальний фразеологічний матеріал. І.Рахманов запропонував розробку критеріїв відбору з урахуванням рецептивно-продуктивної теорії. Ці критерії враховували основне завдання - формування мовленнєвої діяльності.

В.Бухбіндер зробив спробу відібрати мінімум із словотвору та показав, що в основу відбору повинні бути покладені словотворчі моделі, що охоплюють більші лексичні групи. Таким чином, у розглянутий період вітчизняними методистами був зроблений серйозний внесок у проблему раціоналізації словника.

Крім того, значна увага була приділена дослідженню питань роботи над лексику. На початку 50-х років основна увага приділялася поясненню лексики. Існувало дві тенденції: переоцінка ролі моменту пояснення та посилення ролі перекладу як засобу семантизації. У другій половині 50-х років, у зв'язку з розглядом мовленнєвої діяльності в якості об'єкта навчання, різко зменшується вплив значаєних тенденцій, а потім і зовсім зникає. І.Рахманов формулює положення про вирішальне значення тренувальних вправ для засвоєння мовного матеріалу, і мовленнєвих вправ для розвитку мовленнєвих умінь. Засвоєння лексики орієнтується на формування мовленнєвої діяльності. У той же час ліквідується й зайве захоплення перекладом. Однак слід зазначити, що вищевказані зміни ніяк не реалізувались в шкільній практиці, описи досвіду роботи вчителів свідчать про використання ними попередніх форм роботи.

Був початий розгляд питання про спеціальні лексичні вправи. Н.Гез запропонувала деякі групи лексичних вправ для старших класів, а Т.Мешерякова розробила спеціальні диференційовані вправи.

У цей період уперше виникає питання про методичну типологію лексики. Визначення І.Рахманова даної типології, під якою він розумів особливі прийоми роботи над різними групами лексики залежно від їхніх специфічних особливостей, визначило перспективу роботи над лексику в наступні роки.

У зв'язку з недостатністю практичного володіння лексику в 50-і роки змінюється розуміння взаємин

лексики й інших аспектів мови. Протягом тривалого часу лексичі приділялася ілюстративна роль при навчанні граматики, а потім правилам читання. Посилення практичної спрямованості в навчанні мови викликало необхідність перегляду подібних взаємин. Уперше думка про те, що лексика повинна стати вихідним моментом при відборі мовного матеріалу, висловив І.Рахманов. Пізніше А.Миролюбов обґрунтував цю точку зору тим, що лексика передає основні поняття, необхідні для вираження думки та містить у собі службові слова, без знання яких висловлення стає неможливим.

Неоднозначне ставлення до потреб практичного володіння іноземною мовою в 50-і роки розвитку держави породжувало різне ставлення вчених до проблем відбору лексичного мінімуму, методики його семантизації та засвоєння, а також значимості різних видів мовного матеріалу (чи то лексичного, чи то граматичного) для навчання іноземної мови. Тенденція нівелювання її практичного використання виявилася вирішальною в ці роки для розробки методики засвоєння лексики, що припускала лише розвиток умінь її рецептивного сприйняття.

У період 60-х років змінюються цілі навчання іноземних мов: провідними стають розвиток усного мовлення й безперекладного читання. У зв'язку з цим увага методистів концентрується на розробці системи навчання усного мовлення, що викликає значні зміни в розумінні та формулюванні загальних принципів навчання. Висувається принцип мовної спрямованості, відповідно до якого відбір лексичного матеріалу і його розподіл необхідно підпорядковувати завданню розвитку вмінь усного мовлення й читання. Із цієї причини обсяг слів, що вивчаються, значно збільшується.

Але це було не єдиним наслідком існуючого в розглянутий період пріоритету навчання усного мовлення, коли воно прирівнювалась навчанню мови в цілому. Таке положення спричинило й зміни в самому процесі навчання лексики. Основним змістом лексичної роботи стали різноманітні вправи в мовленнєвій діяльності, тобто навчання лексики проходило в рамках навчання усного мовлення. Цієї думки дотримувалися такі вчені як І.Бім, Г.Рогова, А.Старков, Є.Шубін.

Таким чином, якщо іншомовна лексика вивчалася в усному мовленні, то, відповідно, учні запам'ятовували фрагменти усних висловлень. А при необхідності самостійного відтворення вивчених лексичних одиниць у школярів виникали труднощі, тому що вони не могли вживати пройдені слова ізольовано, у сполученні з уже знайомими словами, у нових мовленнєвих ситуаціях. Це спонукало дослідників звернути увагу на вивчення лексики не в реченні, а ізольовано. Саме тому принцип А.Старкова, який наполягає на вивченні лексики в реченні, вбачаючи в такій роботі більшу ефективність для кращого запам'ятовування слів й утримання їх у пам'яті, був відкинутий практикою викладання. Такі методисти як Р.Барсук, А.Грейсер, О.Кліментенко, В.Слободчиков уважали доцільним працювати як над словом у реченні, так і над ізольованим словом.

Крім того, проводилися дослідження й інших аспектів навчання іншомовної лексики. Так, було дане визначення методичної типології лексики, виявлені деякі кількісні параметри повторення слів. Найбільше число досліджень було пов'язане з методичною типологією активної лексики. М.Ніколаєв першим зробив спробу намітити типологію, з огляду на форму та значення слів англійської мови в порівнянні з російською. Однак, розподіл на групи було проведено недостатньо послідовно, чим була порушена логічна основа типології. М.Латушкіна запропонувала враховувати при розробці типології певні фактори, а Л. Якушина виділила два типи слів: з обумовленою й вільною

сполучуваністю, що було надзвичайно важливо для засвоєння лексики на продуктивному рівні.

Розробки методичної типології пасивної лексики були представлені дослідженнями в області рецептивного засвоєння С.Калініною, що розділила слова по труднощам розуміння на дві групи - розкладені й нерозкладні.

Ці дані були узагальнені та теоретично розвинені О.Миролюбовим й І.Рахмановим, які дали наступне визначення методичної типології: «Під методичною типологією лексики слід розуміти встановлення типів слів з огляду на ті труднощі, які вони викликають при засвоєнні». Далі були намічені найважливіші типи труднощів як основи методичної типології, для пасивного й активного словника. Ці положення, однак, не були співвіднесені з діями й тому не могли бути здійснені на практиці.

На початку 60-х років були проведені дослідження з виявлення певних параметрів повторення слів для забезпечення їхнього запам'ятовування з метою рецептивного засвоєння. Так, В.Кондратьєва експериментально встановила, що для забезпечення мимовільного запам'ятовування в процесі читання відсоток насичення тексту незнайомими словами повинен дорівнювати 3,6-4,5%. І.Литвінов установив параметри повторень слів для засвоєння лексики на рецептивному рівні, розділивши її на групи: легкі слова, слова середньої трудності і слова підвищеної трудності. Також Г.Ратинський запропонував для запам'ятовування лексики на продуктивному рівні певні норми повторень слів для їхнього сприйняття та вживання.

Через корінну зміну цілей навчання іноземним мовам у розглянутий період зміни торкнулися й цілей навчання лексики: тому що між навчанням усного мовлення та навчанням мови в цілому ставився знак рівності, то й навчання іншомовної лексики було підпорядковано завданням оволодіння мовленням [6]. Однак, і ці вимоги не було відображено на практиці, яка показувала, що учні не володіли запланованим лексичним матеріалом на рівні його практичного використання. Слова, що вивчались у процесі розвитку вмінь усних висловлень, не засвоювались, а отже, і не могли надалі бути основою для самостійного мовлення. Причиною цього було нечітке розрізнення об'єкта, що виступало як мета навчання, і тих прийомів і засобів, які обиралися для її досягнення в конкретних умовах [5; 7].

Перейдемо до розгляду наступного періоду розвитку методики навчання іншомовної лексики, в якому ми об'єднаємо 70-і й 80-і роки у зв'язку з тим, що цілі навчання іноземних мов протягом цих років були однакові.

Іноземна мова стає навчальним предметом, за-требуваням суспільством, тому що в цей період посилюються міжнародні зв'язки із закордонними країнами. Підкреслюється важливість практичної спрямованості на оволодіння іншомовним спілкуванням у процесі вивчення іноземної мови при реалізації освітніх, виховних і розвиваючих цілей навчання [6]. Така практична спрямованість припускає навчання спілкування іноземною мовою як основи практичного володіння мовою для наступного спеціалізованого навчання у зв'язку з обраною професією надалі (Р.Мін'яр-Белоручев, Г.Рогова, О.Москальська).

Зміна цілей навчання іноземних мов сприяла просуванню навчання іншомовної лексики в даний період, що було пов'язане з питаннями навчання словника. Першою вирішеною проблемою був відбір словника-мінімуму. В.Бухбіндер запропонував використати для визначення лексики, що, відбирається, ранговий метод, при якому оперували порядковими номерами подій, рангами. Відбір повинен був проходити у три етапи: визначення частотної вживаності, знаходження сумар-

ної вживаності й складання словника-мінімуму. Також автор відзначив, що запропонований підхід до відбору словника дозволив перебороти суб'єктивізм у складанні словника-мінімуму [5:160].

Продовживши розгляд питань навчання словника, в 1986 році В. Бухбіндер і В. Штраус у спільній редакції видали працю з методики викладання іноземних мов, у якій пропонувалися принципи навчання лексики. Ці принципи, на думку авторів, узагальнювали й формулювали основні закономірності процесу навчання лексичного аспекту мови.

Значним досягненням у методиці навчання іноземних мов можна вважати подальшу розробку В. Бухбіндера та С. Калініної питання про методичну типологію лексики. Якщо в 60-і роки були намічені шляхи створення такої типології, а саме, показане розрізнення рецептивної та продуктивної типології, урахування особливостей слова в його зіставленні зі словами рідної мови, то в 80-і роки ці автори сформулювали труднощі слова залежно від операцій при його використанні в рецептивній або продуктивній діяльності. Для визначення труднощів слова з метою його рецептивного й продуктивного засвоєння було запропоновано враховувати певні операції.

Також, не можна не відзначити спробу В. Бухбіндера класифікувати підготовчі лексичні вправи для говоріння й аудіювання. У даній класифікації представлені тільки мовні вправи, хоча прихильники підготовчих вправ (Г. Уайзер, О. Кліментенко, С. Шатілов) дотримуються іншої думки: саме такі вправи повинні готувати до мовлення. Через такі розбіжності в думках, деякі методисти (О. Миролубов) вважають дану класифікацію невдалою.

У розглянутий період переосмислюється й роль письма (письмового мовлення) у якості одного з аспектів практичної мети навчання іноземних мов. Якщо в попередні роки розвитку методики навчання іноземних мов письмо розглядається лише як засіб навчання (програми 50-60-і рр.), то в даний період ця роль змінюється під впливом комунікативної спрямованості всього процесу навчання (Є. Пассов). Визнання письмового мовлення як практичної мети навчання іноземної мови деякими методистами (І. Бім) і психологами (О. Леонтьєв) є абсолютно правомірним, тому що розвиток уміння спілкуватися іноземною мовою, безумовно, припускає й уміння письмового вираження думок. Однак, окремі методисти (С. Шатілов) продовжують наполягати на тому, що письмо виступає в першу чергу як засіб навчання іноземної мови.

Таким чином, теоретичні основи навчання іноземної лексики в період 1970-1980-х років характеризуються породженням суперечок серед учених, одні з яких доводять необхідність вивчення мовних явищ у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, інші - лише в процесі розвитку усного мовлення. Звідси, залишається невирішеною проблема використання письма й письмового мовлення як способу мовної та мовленнєвої активізації лексичного матеріалу, що вивчається. Саме це положення методики навчання іноземних мов стає ключовим у наступні, тобто в 90-і роки розвитку нашої держави, коли змінюється політична та економічна структура суспільства й Україна одержує право на самостійну освітню політику. Її зростаючі контакти з багатьма закордонними державами докорінно змінюють соціальне замовлення до оволодіння її громадянами іноземними мовами. Тепер воно зводиться не тільки до практичного оволодіння іно-

мовним мовленням студентами-філологами, але й кожною молодою людиною, яка активно бере участь у соціально-економічному розвитку держави. Таким чином, нові цілі навчання іноземними мовами породили новий зміст навчання предмету взагалі, і іноземної лексики, зокрема.

Сучасні українські лінгводидакти всі частіше стали приходити до думки про те, що цілі навчання та засоби їх досягнення не ідентичні й далеко не завжди збігаються один з одним (В. Плахотнік, Н. Баранова, Р. Мартинова, Т. Яблонська й ін.). Позиція цих і багатьох інших учених свідчить про те, що протиприродно розвивати мовленнєву діяльність учнів, не беручи до уваги спеціальної роботи над оволодінням мовним матеріалом, так само як і протиприродно вивчати мовний матеріал без його активного використання у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Названий підхід у навчанні іноземної лексики породив безліч методів навчання, таких як "активного" (І. Комков), "тематико-функціонального" (Н. Добрякова), "комплексно-індивідуалізованого" (В. Шярнас), "свідомо-практичного" (В. Плахотнік), які, у свою чергу, привели до різноманітних методичних прийомів осмисленого вивчення лексичного матеріалу, формування навичок його вживання в мовленнєвій, а потім у мовленнєвій практиці. У випадку врахування всіх концептуальних основ названих методик спостерігалася тенденція до підвищення якості як запам'ятовування лексичних одиниць, так і їхнього осмисленого використання в процесі переказу готових текстів, висловлень у межах розмовних тем, що вивчаються, і ведення відповідних діалогів.

Практика показала вдосконалювання рівня іноземних лексичних умінь учнями середніх шкіл приблизно на 20-25 % стосовно рівня засвоєння лексики в 70-80-і роки на основі її вивчення винятково в процесі усно-мовної практики. Однак, досягнутий рівень засвоєння лексичного матеріалу сучасними українськими лінгводидактами в 90-і роки не вичерпує всіх можливостей поліпшення цього процесу, тим більше, що він, як ми переконалися, забезпечує лише підготовлену навчально-мовленнєву комунікацію.

Резервні можливості розвитку іноземної лексики ми бачимо в урахуванні дидактичних принципів і закономірностей самого процесу організації навчання тому виду мовного матеріалу, що розглядається. Аналіз вищезазначених робіт з навчання іноземної лексики, на наш погляд, показує недооцінку їхніми авторами ролі таких дидактичних принципів навчання як принципу повного (відносно повного) засвоєння матеріалу, що вивчається (Е. Круль, М. Кларін), принципу переходу до вивчення нового матеріалу при повному засвоєнні попереднього (Р. Мартинова), принципу позитивного емоційного фону при оцінюванні результатів навчальної діяльності, принципу співробітництва, діалогу між викладачем й учнями, принципу завершеності навчання (В. Дьяченко, В. Беспалько).

Недостатньо враховувалися й наступні дидактичні закономірності організації будь-якого процесу навчання, у тому числі й навчання іноземної лексики, успішність якого забезпечується відповідністю: цілей діяльності вчителя й учнів; змісту навчання цілям навчання; методів навчання реальним можливостям учнів засвоїти даний матеріал.

Все це дає підстави припускати можливість поліпшення якості засвоєння лексичного матеріалу з урахуванням застосування загальнодидактичних принципів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Интенсивное обучение иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 132 с.

2. Лернер И.Л. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1980.-96 с.

3. *Миролобов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.

4. Освітні технології у школі та вузі: Зб.ст. до Всеукраїнської науково-практичної конф. – Миколаїв, 1999.

5. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке / Под ред. В. Бухбиндера. – К., 1980.

6. Программы восьмилетней школы. Иностранные языки. – М., 1964.

7. *Рахманов И.В., Щерба Д.Л.* Основные принципы отбора лексического минимума для средней школы: Сб. Иностранные языки в школе / Под ред. М.В. Сергеевского. Вып. 3. – М., 1946.

8. *Салистра И.Д.* Вопросы отбора лексики иностранного языка в школе. Вопросы методики обучения иностранным языкам в школе: Сб. статей. – М., 1956.

9. *Старков А.П.* Обучение устной речи. – Воронеж, 1964.

Подано до редакції 28.03.05

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы формы, методы и способы организации обучения иностранной лексики в зависимости от целей обучения этого разговорного аспек-

та в разные периоды обучения иностранного языка во второй половине XX века.

SUMMARY

The article demonstrates the analysis of forms, methods and ways of organization of practising foreign vocabulary due to the purposes of teaching this lan-

guage aspect in different periods of teaching foreign language in the second half of 20-s century.