

УДК 811.111'23

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ОПОР
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ****М.М. СИРОТКИНА***(Полоцкий государственный университет)*

Несмотря на то, что обучение иностранным языкам предполагает приобретение учащимися навыков и умений во всех видах речевой деятельности, а выработка навыков и умений происходит комплексно на базе усвоения материала аспектов языка, предметом практического изучения является именно слово в разных его ракурсах. Однако, не отрицая достаточного рассмотрения проблемы формирования иноязычного речевого лексического навыка в исследованиях по психологии, педагогике и методике обучения, нельзя сказать, что все аспекты обучения лексике хорошо изучены. Одним из них является использование наглядности в этом процессе. Зачастую обучение лексике с использованием наглядности не выходит за рамки предъявления предметной вещественной наглядности, хотя изобразительные средства, такие как графические опоры, несут в себе большой развивающий потенциал, особенно на старшем этапе обучения в школе. Различные виды графических опор являются оптимальным средством презентации лексических правил и могут использоваться на различных стадиях формирования иноязычного речевого лексического навыка.

Введение. Знания иностранных языков на современном этапе развития общества становятся важным фактором, превращающим человека в развитую личность и расширяющим его социальную и экономическую свободу. Востребованность иностранных языков не перестает расти благодаря глобализации интеграционных общественных процессов и межгосударственной интеграции в сфере образования.

Однако качество языкового образования зачастую не удовлетворяет современным требованиям общества и личности. Так, неспособность выпускников школ осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию является одной из проблем, стоящих перед учителями-практиками. Несмотря на то, что методический фактор является не единственным в определении качества образования, – он оказывает параллельное влияние с политическими, социально-экономическими, социокультурными, индивидуальными и другими факторами – можно с уверенностью говорить, что поиск путей совершенствования методов преподавания иностранных языков – актуальная задача методики обучения.

Основная часть. Поскольку результатом эффективного языкового образования выступает коммуникативная компетенция личности, то проблемы, препятствующие общению на иностранном языке, связаны с недостаточной сформированностью отдельных ее компонентов. Очевидно, что первостепенную важность несет лингвистическая компетенция учащихся, так как без знаний грамматического и лексического материала, фонетического оформления речи невозможно говорить о способности к речевому общению на иностранном языке.

Обращая свой интерес именно к выпускникам школ, нельзя не отметить, что их иноязычная речь отличается бедностью лексического оформления, неадекватностью использования лексических единиц, что свидетельствует о недостаточно высоком уровне сформированности речевого лексического навыка.

Такое положение связано не в последнюю очередь с особенностями самого предмета обучения. Лексический материал подвержен влиянию целого ряда факторов как внешнего, так и внутреннего характера, которые препятствуют его усвоению. Большая сложность заключена в том, что в слове как компоненте речи не только перекрещиваются системные характеристики всех уровней языка, но и сосредоточены особенности функционально-стилевого характера, проявляется маркированность видов речевой деятельности, а также выражены многочисленные внеязыковые влияния. С другой стороны, усвоение иноязычного лексического материала требует значительных усилий со стороны самих обучаемых, поскольку связано с преодолением интерферирующего влияния системы родного языка как наиболее полной и прочной. Кроме того, ни одна часть языковой системы не подвержена такому забыванию, как лексика.

Поэтому вполне справедливо, что процесс формирования иноязычного речевого лексического навыка должен стать объектом совершенствования в рамках методики обучения, особенно если учесть, что именно увеличение словарного запаса положительно влияет на ученическую мотивацию и эффективность обучения. Сравнивая лексику с грамматикой, нельзя не согласиться, что именно лексический аспект играет ключевую роль: зная пятьдесят слов и всего пять грамматических конструкций, можно построить больше предложений, нежели владея пятью словами и пятьюдесятью грамматическими конструкциями.

Подходя к вопросу об усовершенствовании путей формирования иноязычного речевого лексического навыка, следует подчеркнуть, что данный процесс является лишь частью процесса обучения ино-

язычной лексике, который в свою очередь строится на общедидактических принципах – исходных положениях, призванных определять стратегию и тактику обучения на каждом этапе учебного процесса, поскольку они связаны с целями, содержанием, методами и приемами организации обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимозависимости.

Одним из таких принципов является принцип наглядности, впервые научно аргументированный еще Я.А. Коменским. Однако закономерное обоснование данного принципа получено сравнительно недавно. В его основе лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: «органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения; пропускная способность каналов связи от рецепторов к центральной нервной системе различная: оптического канала связи – $1,6 \cdot 10^6$ бит/с; акустического – $0,32 \cdot 10^6$ бит/с; тактильного – $0,13 \cdot 10^6$ бит/с. Это означает, что органы зрения «пропускают» в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро, прочно» [1, с. 448 – 449].

Однако особенности преподавания иностранного языка накладывают свои отпечатки на виды наглядности и их использование в этом процессе. При обучении неязыковым дисциплинам учащимся сообщается ряд новых знаний. При изучении иностранного языка на долю собственно знаний приходится очень мало, а на первое место выходит формирование навыков и умений. Именно поэтому методика обучения должна правильно использовать этот принцип с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета.

Так, на начальных этапах обучения широко применяется предметная вещественная наглядность, использующая, как правило, стимулы зрительной модальности. Этот вид наглядности является очевидным и наиболее простым, однако с возрастом учащихся утрачивает свою роль. Тем не менее на старших этапах обучения образовательный потенциал наглядности при обучении, в частности лексике, может быть реализован через использование предметной изобразительной наглядности в форме графических опор.

Среди таких графических опор могут использоваться:

- компонентный семантический анализ (*semantic feature analysis*);
- семантические «решетки» (*grids*);
- иерархические диаграммы (*hierarchical arrays*);
- градиентные построения слов (*clines or linear arrays*);
- семантические карты (*semantic maps*) и семантические блоки (*semantic clusters*).

Если говорить о том, каким требованиям должны отвечать опоры при обучении различным аспектам языка, то требования, выдвинутые Л.П. Малишевой, можно применить и к вышеперечисленным видам опор. Среди данных требований выделяют обобщенность, т.е. способность опоры представить наиболее существенные, инвариантные признаки языкового явления; конкретизированность, т.е. введение в опору вербального компонента, представляющего основную трудность данной лексической единицы; функциональная направленность, т.е. способность показать условия функционирования данной лексической формы в речи; динамичность, или способность отображать данную лексическую единицу во взаимодействии с другими [2].

Помимо соблюдения этих требований, приведенные выше графические опоры, являясь достаточно сложными организаторами, средствами семантизации лексики и компонентами языковых и условно-речевых упражнений, отвечают особенностям процессов учения и преподавания именно на старшем этапе обучения. Дело в том, что формирование иноязычного речевого лексического навыка, которое заключается в адекватном формировании операций выбора и сочетания лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей на любом этапе обучения, протекает в условиях уже имеющихся и достаточно развитых словарного запаса и знаний о системе языка в целом. Эти условия и являются предпосылкой для успешного использования графических опор для обучения лексике. Рассмотрим их подробнее.

Обобщенные знания человека о мире и о языке, которые хранятся в долговременной памяти, носят название семантической памяти.

По мнению М. Айзенка, данный вид памяти отличается высочайшей организацией, так как «это проявляется в способности человека с большой быстротой воспроизводить информацию из семантической памяти. Например, большинство людей в состоянии за пару секунд представить столицу Франции и одновременно засвидетельствовать, что стул есть предмет мебели и что коза является четвероногим животным» [3, с. 183]. Более того, знания современной психологической науки и психолингвистики позволяют представить характер организации семантической памяти. Исходя только из того, что «запоминание можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее опытом» [4, с. 47], семантическую память можно представить в виде набора схем, внутри которых идет постоянная ассимиляция новых понятий. Эти схемы принято называть когнитивными.

Понятие когнитивной схемы было введено в психологию Ф. Бартлеттом в 1932 году. Проводимые до него исследования памяти основывались, как правило, на запоминании бессмысленного материала, например слогов. Ф. Бартлетт стал трактовать память как систему, помогающую человеку выстраивать осмысленные репрезентации окружающего мира [5, с. 1211 – 1222]. Эта система обеспечивает интерпретацию событий сквозь призму уже существующих у человека систем знаний. Значит, запоминая новое слово, мы автоматически связываем его с впечатлениями своего прежнего языкового опыта. Таким образом, термин «когнитивная схема» описывается любая структура знаний, управляющая вниманием и поведением, помогающая человеку интерпретировать события и влияющая на реконструкцию прошлого опыта.

Общие положения теории Ф. Бартлетта можно представить в виде следующих положений:

- «все знания структурированы и состоят не из отдельных фактов, а из цепи отношений;
- мы воспринимаем и понимаем новую информацию, только соотнося ее с уже имеющейся» [6, с. 10].

Возвращаясь к проблеме формирования иноязычного речевого лексического навыка, можно сказать, что на старшем этапе обучения учащиеся, как правило, владеют значительным лингвистическим опытом, что говорит о наличии достаточно сложных когнитивных схем на иностранном языке. Возможность актуализации и расширения данных схем связывается нами с использованием в обучении графических опор.

Нельзя проигнорировать и факт того, что тот спектр ассоциативных связей слов, который присутствует в языке, отображается в сознании человека (через когнитивные схемы в частности). Так, данные многочисленных ассоциативных экспериментов позволяют утверждать, что в сознании человека представлена исключительно сложная система лексических единиц. Примером этому могут служить эксперименты, проводившиеся А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой, Е.Н. Соколовым и другими учеными нейрофизиологами [7, с. 27 – 63].

Данные эксперименты были связаны с изучением компонентов ориентировочных рефлексов испытуемых на введение определенных стимулов (зрительных и слуховых). В одном из экспериментов тестовым словом служило слово *здание*, которое подкреплялось болевым раздражителем.

Далее измерялась степень семантической близости ряда слов к исходному слову. В качестве таких слов были выбраны: *строение, помещение, дом, жилище, изба, хата, юрта, музей, театр, крыша, крыльцо*. Контрольным послужило слово *знание*, созвучное тестовому слову, но не имеющее с ним семантической близости.

В результате эксперимента оказалось, что реакция на слово *здание* (специфическая реакция сужения сосудов руки и головы) возникает при предъявлении группы слов *строение, помещение, дом, жилище*, причем интенсивность специфической реакции на эти слова падает. Слова *изба, юрта* вызвали еще меньшую реакцию, которая постепенно теряет характер специфической и приобретает черты ориентировочной.

Следующая группа слов *музей, театр, хата* вызывает только ориентировочную реакцию – наблюдается сужение сосудов руки при расширении сосудов головы. Последнее же слово, лишь фонетически связанное с исходным, не вызвало никакой реакции. Данный эксперимент убедительно показывает, что слова в памяти испытуемых связаны преимущественно семантически, причем всю серию предъявляемых слов можно поставить в ряд по степени убывающей семантической близости к исходному слову. Таким образом, одна группа слов относится к семантическому ядру и вызывает специфическую сосудистую реакцию, а другая – «к семантической периферии», поскольку вызывает неспецифическую, «ориентировочную» реакцию.

Подобные эксперименты позволяют утверждать, что во внутреннем лексиконе человека доминируют семантические связи, управлять системой которых возможно через введение в нее новых элементов. Следовательно, естественно предположить, что представление индивиду информационных блоков системного характера в виде графических опор, демонстрация взаимосвязи между элементами системы будут способствовать более легкому и прочному усвоению данной информации.

В качестве примера рассмотрим семантические карты и семантические блоки. Семантические карты (известны и другие термины: *mind maps, mind webs*) являются одной из технологий визуализации мыслей и понятий и основываются на отказе от традиционной формы записывания в четком линейном порядке. В общем построение семантических карт предусматривает следующую поэтапность:

- 1) в центре листа, доски пишется тема;
- 2) учащиеся могут говорить все, что им приходит в голову относительно данной темы. Учитель фиксирует понятия и ассоциации на одной стороне доски;
- 3) после того как все высказались, можно сообща определить ключевые слова;
- 4) от центральной темы отходят основные ветви, на которые «нанизываются» другие ключевые слова. На ответвлениях от ключевых слов упорядочиваются все остальные вышеназванные идеи;
- 5) основные и побочные ветви могут быть пронумерованы, выделены цветом. По договоренности возможно использование символов, аббревиатур и т.д.

После составления карты учитель способен оценить уже имеющиеся знания своих учеников по заданной теме. Исходя из этого, он предлагает учащимся внести в карту новые лексические единицы, т.е. начинает формировать необходимые парадигматические и синтагматические связи лексических единиц. Также карты очень удобно использовать для систематизации и повторения материала, при введении в новую тему, при сборе необходимого языкового материала, например, для написания сочинений.

Достоинства использования данного вида графических опор, по мнению М.В. Харламовой: «четко обозначенная главная идея; легко распознаются и становятся очевидными взаимосвязи многих понятий элементов; развивается ассоциативное мышление, повторение происходит быстрее и эффективнее; карта может быть дополнена, отредактирована позднее; карты легко восстанавливаются при воспоминании» [8, с. 5].

Семантические блоки чаще всего используются как метод индивидуального ассоциативного письма, хотя допускается и групповая форма работы. Личностно-смысловые связи слов в таком виде деятельности органично сочетаются с парадигматическими и синтагматическими. Технология составления семантических блоков в целом схожа с составлением семантических карт с одной только разницей, что семантические карты составляются в рамках отдельной темы, а блоки – внутри неё. Сначала пишется слово в верхней трети листа, затем – обводится. Слова-ассоциации записываются вокруг основного слова и соединяются с ним. Каждое новое слово образует собой новое ядро, вызывающее другие ассоциации. Так возникает «сеткоподобный набросок идей».

Заключение. Использование данных видов графических опор на уроках иностранного языка имеет неоспоримую практическую ценность. В них находят отражение актуальные ассоциативные и личностно-смысловые связи слов, что создает благоприятные условия для запоминания лексических единиц и последующего их использования в акте общения. Однако следует принять во внимание, что составление семантических карт и блоков не должно становиться самоцелью. Данные графические опоры рассматриваются лишь как вспомогательные средства для активизации имеющихся когнитивных схем учащихся, развития их креативности и самостоятельности.

Описанные нами семантические карты и семантические блоки далеко не исчерпывают всего многообразия видов работы с использованием опор.

Применение различных видов опор можно начинать с этапов семантизации лексики и ее восприятия, осознания или обозначения в зависимости от поставленной учителем цели. Это свидетельствует о том, что применение графической наглядности при формировании иноязычного речевого лексического навыка является одним из средств повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Психология: комплексный подход / Под ред. М. Айзенка. – Мн.: Новое знание, 2002. – 832 с.
4. Психология и педагогика: Учеб. пособие / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андришина и др. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2001. – 175 с.
5. Lampinen J.M., Copeland S.M., Neuschatz J.S. Recollection of things schematic: room schemas revised // *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition*. – 2001. – V. 27. № 5. – P. 1211 – 1222.
6. Nagy W.E. Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension. – NY: ERIC Clearinghouse, 2003. – 42 p.
7. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. – М., 1971. – С. 27 – 63.
8. Харламова М.В. Использование «идейных сеток» на уроке иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. – 2005. – № 1. – С. 3 – 8.