

# РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРА

*И. В. Никольская*

*(Ярославский педагогический университет)*

Разработанный в этом году проект государственного стандарта по иностранному языку в качестве одной из основных задач выдвигает требование повысить качество учебно-воспитательного процесса. Важным резервом совершенствования учебно-воспитательной работы по иностранным языкам является творческое использование каждым учителем всех компонентов учебно-методических комплексов. Эффективное использование различных учебных материалов при обучении иностранному языку позволяет повысить общую культуру учащихся, культуру их поведения и общения.

Занимая важное место в общении людей, язык является главным средством коммуникации. Коммуникативная функция языка, в том числе и иностранного, может быть реализована как в продуктивном, так и в рецептивном плане только при наличии в компетенции коммуниканта достаточного набора языковых единиц разных планов и уровней, в частности, лексических. Эффективность коммуникации обеспечивается не только хорошим владением базовым словарным запасом, но и теми языковыми механизмами, которые позволяют коммуниканту самостоятельно устанавливать значения еще не изученных им слов (потенциальный словарь).

В методической литературе проблеме потенциального словаря и приемам его расширения уделяется большое внимание. Методисты указывают, что границы потенциального словаря могут быть существенно расширены, если учащиеся хорошо усвоили приемы раскрытия значений слов в опоре на словообразование (сложные, производные и выводимые по конверсии слова), если они овладели приемами обоснованной языковой догадки, если они научились понимать интернациональную лексику, а в опоре на семантическую структуру - неизученные созначения многозначных слов.

Обучение лексике иностранного языка дает преподавателю широкие возможности для развития языковых творческих способностей учащихся. Соответствующая деятельность преподавателя должна включать как сообщение знаний, так и формирование у учащихся навыков и умений работы с лексикой.

Учебная работа при овладении лексикой начинается с введения материала. Наиболее экономичным, как показывает практика, является введение материала путем демонстрации как лингвистических объектов, так и операций и действий с ним. Этот способ введения материала позволяет преподавателю избежать пространных теоретических объяснений, дает возможность реализовать принципы доступности и наглядности. Так, например, для того, чтобы учащиеся научились самостоятельно семантизировать неизученные производные слова, необходимо подавать им материал в целесообразной последовательности: от слов, имеющих в родном языке учащихся однословные эквиваленты с регулярным соответствием элементов (*homeless* - бездомный, *endless* - бесконечный и др.), можно переходить к таким словам, которые имеют соответствия в виде регулярных словосочетаний (*sisterless* - не имеющий сестер), и, наконец, к таким, однословный эквивалент которых в русском языке может быть определен на основе переосмысления внутреннего образа (*doctor* - доктор, выполнять действия, свойственные доктору - лечить). Способ демонстрации, как показывают многочисленные исследования, может быть использован не только для действий алгоритмизированных, но и для тех, которые содержат определенную степень проблемности.

Под проблемностью мы, вслед за М.И. Махмутовым, понимаем такую ситуацию, которая порождает у человека психическое состояние интеллектуального затруднения, возникающее в тех случаях, когда в ситуации решаемой им проблемы человек не может объяснить какой-либо новый факт при помощи старых знаний или выполнить известное действие прежним, знакомым способом и должен отыскать новый способ действия. Такое нахождение нового способа действия осуществляется творчески, но при этом эвристическое мышление не исключает аналитического аспекта, а дополняет его, то есть при введении новой информации мыслительная деятельность учащихся включает оба аспекта - и эвристический, и логический.

Создание проблемных ситуаций способствует интенсификации учебного процесса, обеспечивает формирование познавательной самостоятельности учащихся, интеллектуализирует учебную деятельность школьников. Проблемная ситуация должна превратиться для ученика в систему взаимосвязанных проблем, которые выступают в виде цепочки задач постепенно увеличивающейся сложности. Эти задачи должны пронизывать все аспекты обучения и все методические приемы, используемые в нем, должны быть направлены на стимулирование этой творческой деятельности школьников и минимизацию механических бессмысленных операций.

Представляется возможным использование проблемной ситуации на любом этапе овладения иностранным языком. Так, например, справедливо отмечается в исследовании Л.Б.Зукиной, проблемная ситуация может быть использована на этапе овладения ориентировочной основой грамматического навыка. На этом этапе, как известно, мыслительная деятельность учащихся носит в основном аналитический характер: учащиеся опираются на алгоритмы решения, на четкую последовательность умственных действий. Вместе с тем, в решении таких задач может присутствовать творчество и проблемность. Это возможно в связи с тем, что в знакомые учащимся грамматические формы оказываются вписанными хотя и незнакомые им, но выводимые при преодолении определенных проблемных трудностей новые лексические составляющие предложения. В соответствии с указаниями учителя учащиеся последовательно анализируют все элементы проблемной ситуации, что дает им возможность прийти к соответствующим выводам. Необходимо отметить, что такого рода мыслительная деятельность учащихся создает определенные предпосылки для дальнейшего развития эвристических компонентов мышления. Такие операции, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация и другие проявляются, в частности, при становлении грамматического навыка. На этапе становления этого навыка они выступают в качестве основы, на которую и накладываются лексические трудности проблемного характера.

Например, для того, чтобы учащиеся поняли предложение "The darkness enveloped the mountains", чтобы у них развился навык адекватной семантизации такого рода сложного материала, необходимо обучить их анализировать непонятное предложение, выделять в нем главное и второстепенное и определять характер грамматических отношений между подлежащим и сказуемым, между сказуемым и дополнением и т.д. На основе понимания значения составляющих предложение слов, в опоре на известную им модель и правило-инструкцию учащиеся должны синтезировать общее значение всего предложения. При этом им приходится абстрагироваться от знакомых известных им значений слов (*envelope* - "конверт", в данном предложении является глаголом, т.е. передает действие, которое можно понять, если хорошо представлять ситуацию в целом: конверт - это то, что снаружи письма, "обложка", "покрытие" - покрывать, обертывать, окутывать. Семантизируя это предложение, учащиеся, используя переосмысление, конкретизируют свое понимание ситуации: "Тьма окутала горы, "Горы скрылись во мгле", "Горы покрыты темной вуалью", "Горы скрыты под темным покрывалом", "Под покровом тьмы не видно гор" и др. Проблемность этого предложения заключается для учащихся в том, что, опираясь на внутреннюю форму слова "*envelope*" (*cover*), известного им в значении "конверт", они должны соотнести его с конкретной ситуацией, с контекстом, в опоре на которые и происходит семантизация глагола "*to envelope*". Кроме того, для проникновения в смысл этого предложения учащиеся переосмысливают значение глагола, совершая неалгоритмизированное действие. Такой неформальный подход к решению сложной лингвистической задачи, содержащей определенную степень проблемности, создает предпосылки для развития языковых творческих способностей учащихся.

Особую трудность для них представляют такие лексические единицы, при семантизации которых нельзя опереться на хорошо известную учащимся ситуацию, то есть такие случаи, когда употребляемый контекст, вся ситуация в целом отличается низкой резервностью. Рассмотрим предложение "The trees forked", в котором лингвистическая образность сочетается с художественной.

Образованный по конверсии глагол "to fork" обладает проблемностью в лингвистическом плане, он содержит в себе внутренний словесный образ ("fork" - вилка - уподоблять вилке - разделяться на части, подобно зубцам вилки - to fork - разветвляться). Теперь возьмем для сравнения с приведенным выше другое предложение: "The road forked". В обоих рассматриваемых предложениях сказуемое выражено глаголом в действительном залоге "forked". Но если во втором предложении "fork" передаются естественные отношения данного предмета ("road") и действия (ср: дорога шла, петляла, сворачивала, поднималась в гору и т.д.), то в первом предложении "trees" воздействие

предмета ("fork"), для которого характерна статичность (Деревья росли, зеленели, качались и т.д.) на объект ("trees") обладает низкой резервностью. В первом предложении семантические отношения между подлежащим и сказуемым не усматриваются столь легко, как во втором, и объясняется это тем, что образ этой ситуации обладает низкой резервностью.

Действительно, можно назвать только весьма ограниченное количество случаев воздействия субъекта, выраженного существительным "trees" на объект воздействия: "Деревья очищали воздух", "Деревья отбрасывали тень". Такие отношения, в которых не проявляется активный (в смысле внешней активности) характер действия, можно рассматривать как резервные. Действия же, в которых проявляется активный характер, скажем: "Дорога неслась ввысь", "Дорога вздыбилась курганами", "Дорога оплетала гору" можно охарактеризовать как отличающиеся высокой образностью, но низкой резервностью. Вот такой же активный характер действия проявляется

в отношении "субъект - предикат - объект" в английском предложении "The road forked the forest", что делает описываемую ситуацию низко резервной. Кроме того, использованный в этом примере конвертированный глагол "forked" носит явно метафоричный характер. Раскрытие внутренней формы глагола "to fork" возможно только при понимании образа "fork" - вилка, предмет столового прибора, ручка с зубьями для захвата кусков пищи, и глагола "to fork" - образовывать вилку, разветвляться.

Отметим, что под внутренней формой слова понимается ближайшее этимологическое значение слова, тот способ, которым выражается содержание.

Обычно глагол "to fork" в английском языке имеет непереходное значение - "раздваиваться, разделяться на части". Это его значение можно характеризовать как обладающее низкой степенью резервности, что вызывает повышенную проблемность при раскрытии его значения.

Задачи, в которых предусмотрено постепенное нарастание такой проблемности, закономерно ведут к развитию творческих способностей учащихся даже на аналитическом этапе овладения лексикой.

В тех случаях, когда лексический аспект примеров отличается высокой степенью проблемности, следует прибегать к приему демонстрации, в частности, к демонстрации графического изображения, которое помогает актуализировать заложенный в предложении образ конкретной ситуации; опираясь на него, учащимся разъясняют, что предложение "The road forked the forest" может быть семантизировано, как "Дорога раздваивается, расходится, разветвляется", "Дорога, разветвляясь, обтекала небольшой лесок", "Огибающая небольшой лесок, дорога расходилась". Как мы отмечали выше, такая ситуация обладает низкой резервностью.

Наиболее резервной для носителей русского языка оказывается такая языковая ситуация, в которой описываются деревья, растущие на обочине дороги. Именно такая ситуация и наталкивает учащихся на ложную семантизацию предъявленного им необычного предложения. Можно назвать такие ошибочные варианты, как: "Деревья окаймляли дорогу", "Деревья росли по обеим сторонам дороги". Графически такой вариант семантизации может быть изображен следующим образом: "The forest forked the road".

Это свидетельствует о том, что не только грамматический навык, но и достаточно твердое овладение ориентировочной основой аналитических действий у некоторых учащихся еще не наступило. Отношения между лексемами, усматриваемые учащимися, начинают затемнять грамматические отношения между словами, и грамматическая перспектива предложения оказывается искаженной. В этом случае приходится возвращать учащихся к рассмотрению грамматического субстрата предложения, к выяснению грамматической ситуации, наполнению ее конкретными образами и, в конечном счете, к формированию правильного понимания предложения.

В подобных ошибках учащихся проявляется ригидность их лингвистического мышления, что препятствует развитию их языковых творческих способностей. Для того, чтобы преодолеть эту ригидность, необходимо так построить обучение иностранному языку и, в частности, обучение лексике, чтобы учащиеся освоили приемы проникновения во внутреннюю структуру слова.

*Об авторе: Ирина Вадимовна Никольская старший преподаватель каф. методики иностранных языков и русской филологии ЯГПУ, кандидат педагогических наук.*

