Автор статьи Левко Юлия Валерьевна, учитель английского языка

МАОУ «СОШ № 23 им.С.В.Астраханцева» г.Саратова Саратовской области.

Лексический подход при обучении аудированию в средней школе

Согласно ФГОС, изучение предметной области «Иностранный язык» должно быть направлено на формирование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), а также обогащение активного и пассивного словарного запаса [2]. Таким образом, учащийся по завершению основного общего образования должен уметь использовать иностранный язык как средство социального взаимодействия. Больше всего трудностей, как показывает практика, вызывает восприятие речи на слух. Кроме того, учащимся бывает трудно преодолеть языковой барьер, что, как правило, связано с ограниченным словарным запасом, страхом сделать грамматическую или фонетическую ошибку. Простое заучивание лексического материала и его включение в стандартные грамматические упражнения не всегда является эффективным, что заставляет методистов искать все новые решения. В 2002 году Майкл Льюис предложил подход, направленный, в первую очередь, на пополнение словарного запаса обучающегося. Этот подход к обучению иностранным языкам получил название лексического.

Основная идея подхода выражена в следующей фразе: «Язык – это грамматизированная лексика, а не лексикализированная грамматика» [4, с. 4]. Основоположник подхода Майкл Льюис центральную роль в изучении языка отводит лексике, т.е. он рассматривает ее как продуктивный ресурс, который оказывает учащимся помощь в производстве, понимании и необходимых аналитических размышлениях о формах и значениях изучаемого языка [5, с. 232]. По мнению сторонников лексического подхода, любой язык состоит из осмысленных фрагментов, объединение которых и позволяет создавать непрерывный связный текст. Таксономия лексических единиц в представлении Майкла Льюиса выглядит следующим образом: слова (напр., *job, career, employ*); полислова (напр., *by the way, hold on*); словосочетания (напр., *fast learner, long-term goals*); институционализированные высказывания (напр., *We’ll see; If I were you..; Would you like…*); рамки предложений (напр., *The fact is..*.); рамки текста (напр., *In this presentation we speak about ..; Firstly ..; Secondly ..; Finally ..*). При этом грамматика рассматривается как важная составляющая часть лексики, поэтому ее изучение идет параллельно с заучиванием лексического материала.

Изучение английского языка в соответствии с лексическим подходом происходит посредством заучивания лексических чанков(*lexical chunks*) и их применением в речи. Данным понятием описывают группы слов, обычно используемые вместе и имеющие одно общее значение. Например, предлог *at* сам по себе не несет никакого значения, однако приобретает его в таких чанках, как *at five*, *not at all*, *at the beginning* [3, с. 34].

Другим важным термином лексического подхода является коллокация (*collocation*). Льюис определяет ее как словосочетание, состоящее из двух или более слов, в котором выбор одного компонента осуществляется по смыслу, а выбор второго компонента зависит от выбора первого. Это так называемые грамматически и лексически правильные сочетания [7, с. 112]. Например, в английском языке принято говорить «*high* temperature», но «*tall* person».

Преимуществом лексического подхода является изучение слов в контексте, при помощи готовых шаблонов, из которых учащиеся выстраивают предложения. Это позволяет создавать грамматически правильные высказывания, звучащие естественно для носителей языка. Использование готовых шаблонов улучшает беглость речи и коммуникации. Ученики, работающие с чанками и коллокациями, способны воспринимать и понимать беглую речь носителей языка, поскольку они не переводят каждое слово по отдельности, а распознают устойчивые словосочетания и их смысл [6, с. 112].

В рамках лексического подхода применяют упражнения для обучения аудированию, которые, как и при традиционном подходе, учитывают последовательный характер формирования умений и навыков восприятия речи на слух. Таким образом, при лексическом подходе соблюдается иерархическая структура построения заданий, предполагающая сначала выполнение подготовительных (языковых), а затем речевых упражнений [1, с. 58].

Подготовительные упражнения имеют целью научить учащихся правильно, быстро и уверенно произносить коллокации в рамках предложения и понимать речь на слух. Именно здесь встает вопрос о том, какая скорость речи должна быть у учителя: следует ли произносить фразы медленно, чтобы учащиеся поняли, или стоит сразу приучать их к быстрому темпу живого общения. Ричардом Колдвелом были предложены метафоры для описания потока речи: «теплица» (*greenhouse*), «сад» (*garden*) и «джунгли» (*jungle*). Когда учитель на уроке произносит слова медленно, четко выговаривая каждый звук, речь идет о «теплице». В «саду» речь уже чуть быстрее, но подчиняется правилам. «Джунгли» представляют собой естественную речь, когда возможно искажение и даже потеря слов в потоке речи.

При лексическом подходе на подготовительном этапе можно применять упражнения, сочетающие в себе написание слов и их транскрипцию, например, упражнение *Howzaboutit*. В данном упражнении учащиеся получают список слов из «джунглей», который они должны превратить в список из «теплицы», и наоборот. Например: *Whaddayaknow?* – *What do you know?; Warraboutit? – What about it?*

На речевом этапе учащимся предлагается аудиотекст. Как и в классическом подходе, упражнения для аудирования на основе текста подразделяются на те, что выполняются до прослушивания (*pre-listening*), во время прослушивания (*while-listening*) и после прослушивания (*post-listening*).

Предтекстовые упражнения направлены на формирование навыков вероятностного прогнозирования, дифференциации чанков, их узнавания в аудиотексте. Например, учитель может предложить учащимся список чанков и попросить угадать, о чем будет текст.

Во время прослушивания учащимся предлагаются упражнения, развивающие умения извлекать информацию. Например, учащиеся должны во время первого прослушивания сделать отметки в двух колонках, в зависимости от своей уверенности в том, что они услышали.

На послетекстовом этапе учащиеся проделывают ряд упражнений, в зависимости от того, какие проблемы они испытывают. Отработке могут подлежать отдельные сочетания звуков, полезные чанки (заполнение пропусков), использованная грамматика. Например, учащимся предлагается найти и подчеркнуть в тексте слова и выражения, относящиеся к определенной тематике.

Таким образом, при лексическом подходе формирование аудитивных навыков происходит так же последовательно, как в традиционных методах обучения. Единственным отличием является изучение новых слов не по-отдельности, а в составе словосочетаний, используемых в речи.

**Литература**

1. Генишер Э. З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. 2001. №1. – С. 57-59.
2. Документы ФГОС учителю иностранного языка. URL: <https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelyu-inostrannogo-yazyka/> (дата обращения: 23.09.2023)
3. Davis P., Kryszewska H. The company words keep: Lexical chunks in language teaching. – Peaslake: Delta Publishing 2012.
4. Lekova, B. Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching / B. Lekova // Trakia J. of Sciences. – 2010. – Т. 8, № 3. – P. 320–324.
5. Lewis M. et al. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. – Hove: Language Teaching Publications, 1997. – Т. 3. – №. 1. – С. 223-232.
6. Lewis M. et al. Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. – Hove : Language Teaching Publications, 2000. – December 2000 — Volume 4, Number 4. – 244 с.
7. Selivan L. Lexical grammar: Activities for teaching chunks and exploring patterns //(No Title). – Cambridge University Press, 2018. – 244 c.