

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №5, Том 10 / 2022, No 5, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-5-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN522.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Широких, А. А. Организация работы с лексикой при составлении учебного пособия по английскому языку в медицинском вузе / А. А. Широких, Л. В. Токарева, Л. А. Шабалина, А. В. Лисица, М. Н. Романькова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN522.pdf>

**For citation:**

Shirokikh A.A., Tokareva L.V., Shabalina L.A., Lisitsa A.V., Romankova M.N. Organization of work with vocabulary when developing English textbook for medical university. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(5): 31PDMN522. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN522.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

**Широких Алексей Александрович**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Новосибирск, Россия  
Старший преподаватель  
E-mail: a.a.shirokikh@gmail.com

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=982947](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=982947)

**Токарева Лариса Владимировна**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Новосибирск, Россия  
Старший преподаватель  
E-mail: lvtokareva1952@yandex.ru

**Шабалина Лариса Александровна**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Новосибирск, Россия  
Старший преподаватель  
E-mail: laris\_a\_shabalina@mail.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=740775](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=740775)

**Лисица Анна Викторовна**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Новосибирск, Россия  
Преподаватель  
E-mail: anna-nechjeva@yandex.ru

**Романькова Марина Николаевна**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Новосибирск, Россия  
Старший преподаватель  
E-mail: maroman2015@yandex.ru

**Организация работы с лексикой  
при составлении учебного пособия по английскому  
языку в медицинском вузе**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические подходы к организации работы с лексикой при разработке учебного пособия по английскому языку в медицинском вузе. Авторы, проанализировав многочисленные отечественные публикации, посвящённые обучению лексике, пришли к выводу, что в них фрагментарно рассматриваются этапы организации

работы по усвоению иноязычных слов. Целью исследования является обозначение ключевых проблем в организации работы с лексикой при составлении учебного пособия по английскому языку в медицинском вузе и разработка рекомендаций по их решению. В результате исследования, построенного на основе теоретических положений коммуникативного и лексического подходов к обучению иностранному языку и обобщения педагогического опыта преподавания лингвистических дисциплин, были выявлены следующие проблемы в организации работы с иноязычной лексикой при составлении учебного пособия: отбор слов в лексические минимумы, выбор аспектов изучения слова, способы введения и семантизации слова, составление упражнений на первичное закрепление изучаемой лексики и развитие навыков понимания и использования лексики в коммуникации. В работе предлагаются некоторые варианты решения обозначенных в статье проблем, такие как: (1) включение в лексические минимумы только высокочастотной лексики, обеспечивающей понимание содержания профессионально-ориентированных текстов; (2) усвоение значения слова через знание его основных коллокатов и специфики его употребления в распространённых грамматических конструкциях; (3) предпочтительность беспереводной семантизации лексики; (4) концентрация подготовительных упражнений на коммуникативной и содержательной стороне высказывания; (5) обеспеченность повторяемости изучаемой лексики в различных контекстах.

**Ключевые слова:** иностранный язык; обучение лексике; профессиональная лексика; английский язык для специальных целей; коммуникативная методика обучения иностранному языку; лексический подход; пассивный и активный словарь; лексический минимум; беспереводная семантизация; лексические упражнения; условно-речевые упражнения; высокочастотная лексика

## Введение

Усвоение общей и специализированной лексики — важнейшая задача в обучении иностранному языку в высшей школе. Богатый словарный запас служит фундаментом для всех видов речевой деятельности. Он достаточно тесно коррелирует со способностью читать тексты [1, с. 57] и понимать иноязычную речь на слух [2]. Продуктивные виды речевой деятельности также определяются активным запасом слов. Не случайно, отправляясь в другую страну, люди берут с собой не грамматические справочники, а словари.

К сожалению, общепринятая стратегия обучения лексике не приносит ощутимых результатов. Преподаватели констатируют недостаточность словарного запаса студентов для чтения профессиональной литературы и понимания иноязычной речи на слух. Отмечается также, что многие *знают* слова, т. е. способны назвать иноязычные эквиваленты словам родного языка, но не могут употреблять их в устной и письменной коммуникации [3, с. 162].

**Цель** исследования — обозначить проблемы в организации работы с лексикой при составлении УМК по английскому языку в медицинском вузе и предложить варианты их решения.

## Методы и материалы

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды авторов в области коммуникативного обучения иностранным языкам [3–5], лексического подхода в преподавании английского языка [5–8] и актуальных проблем обучения иноязычной лексике [8–10], а также опыт создания собственного учебного пособия для студентов фармацевтического факультета Новосибирского государственного медицинского университета.

## Результаты и обсуждение

Проанализировав теоретические и исследовательские работы по обучению иноязычной лексике, а также руководствуясь собственным многолетним опытом преподавания лингвистических дисциплин по самым разным УМК, мы выделили пять проблем при организации работы с лексикой:

1. Отбор единиц для изучения из огромного пласта лексики.
2. Выбор аспектов изучения слова.
3. Способы введения и семантизации лексики.
4. Составление упражнений на первичное закрепление изучаемой лексики.
5. Развитие навыков понимания и использования лексики в коммуникации.

### Отбор лексических единиц для изучения

Для обозначения единиц, подлежащих обязательному усвоению, мы будем использовать понятие *лексический минимум*. Поскольку в него входят неизвестные и сложные для усвоения слова, мы будем отличать его от *дополнительного словаря*. В состав последнего, на наш взгляд, должна входить интуитивно-понятная лексика (интернационализмы, производные слова), не требующая особых усилий для запоминания.

Какие именно единицы стоит отбирать в лексические минимумы? Как правило, составители учебников отталкиваются от их семантической значимости для понимания профессионально-ориентированных текстов [12, с. 40]. Также важен принцип профессионально-коммуникативной ценности слова. Методисты отмечают недостаточную представленность глаголов в лексических минимумах современных учебников [6, с. 102]. Студенты знают множество существительных, но не могут использовать их в устной и письменной коммуникации из-за незнания глаголов и словосочетаний с ними.

Эти два принципа отбора лексики стоит уравновесить принципом частотности. Редкие, хотя и важные для понимания учебного текста слова, легко забываются: надолго запоминается только то, с чем периодически сталкиваешься в тексте и устной речи.

Важность изучения исключительно высокочастотной лексики доказывают исследования в области корпусной лингвистики. Так, знание 2 тысяч самых распространенных лексем позволяет понимать 84 % слов, встречающихся в английском тексте [1, с. 57]. Естественно, такой словарного запаса недостаточен для чтения иноязычной профессиональной литературы без словаря. Эта цель достижима лишь при понимании 95–98 % слов, встречающихся в письменном английском тексте [10, с. 214]. В то же время для хорошего понимания аудиотекстов достаточно знать лишь 90–95 % слов [10, с. 215]. Разумеется, понимание зависит не только от словарного запаса. Навыки работы с текстом и фоновые знания не менее важны. Экспериментальные данные показывают, что знание всех слов, встречающихся в аутентичном тексте, приводило к пониманию его студентами только на 75 % [9, с. 35].

Каким должен быть объем словарного запаса студентов для покрытия заветных 95–98 % лексики текста, обеспечивающий свободное чтение в оригинале? Данные исследований говорят, что знание 4 тысяч самых распространенных лексем покрывает 95 % английского текста, а знание 8–9 тысяч лексем — 98 %. Применительно к устной коммуникации 3 тысячи самых частотных лексем покрывают 95 % содержания разговоров людей, а 6–7 тысяч лексем помогают понять 98 % слов, употребляемых в разговоре [10, с. 217].

Существует множество ресурсов для отбора высокочастотной общеупотребительной лексики. Такую возможность обеспечивают онлайн-словари Макмиллан и Коллинз. К сожалению, возможность отбора самых распространённых слов медицинского дискурса ограничена. Именно поэтому, выбирая лексику для той или иной темы учебника, мы ориентировались на данные о словоупотреблении, предоставляемые веб-сервисом Google Translator и поисковой системой Google. Например, в лексический минимум по теме «Gastrointestinal Diseases» нужно включить одно из трех слов, означающих «расстройство желудка, пищеварения» — stomach upset, dyspepsia, indigestion. Поиск в браузере Google выдает 4,6 млн случаев употребления слова stomach upset; 7,8 млн — dyspepsia и 24,9 млн — indigestion. Выбор слова очевиден.

К высокочастотной медицинской лексике относятся интернационализмы и термины греко-латинского происхождения составляющие до 40 % словарного запаса медицинской тематики<sup>1</sup>. При составлении лексического минимума возникает соблазн включения в него слов данной категории. Наш опыт показывает, что это излишне: материал изучается в курсе латинского языка и других дисциплин [13, с. 305], и бывает достаточно только отработать произношение терминов греко-латинского происхождения. Они в основном сохраняют латинское написание, но произносятся в соответствии с нормами чтения, принятыми в английском языке [14, с. 133]. Таким образом, интернационализмы и латинизмы целесообразно включать в дополнительный словарь, но никак не в лексический минимум, состоящий из трудных для подавляющего большинства обучающихся слов.

### Выбор аспектов изучения слова

Знать иноязычное слово не означает только знать его перевод на родной язык. Целесообразно выделить три аспекта владения лексикой: знание значения слова, знание форм слова и знание специфики словоупотребления. Первый аспект подразумевает понимание наиболее частотных значений и коннотативных оттенков слова. Второй аспект включает знание звуковой и графической оболочки слова. Если у слова есть особенные формы, они должны быть даны: у неправильных глаголов следует указать 2-ю и 3-ю формы, у медицинских терминов — распространённые сокращения (heart rate — HR, over-the-counter — OTC).

Самый упускаемый аспект знания слова — это его употребление в речи. Не секрет, что большинство студентов не спешат оперировать новым словами, продуцируя свои собственные высказывания. Во многом это обусловлено отсутствием примеров словоупотребления на этапе введения новой лексики в учебниках, либо наличием искусственных примеров, которые невозможно встретить в устной и письменной речи носителей языка. В то же время в современных англоязычных словарях становятся нормой примеры использования слова в распространенных словосочетаниях и предложениях. Эти аутентичные примеры показывают, в каких тематических ситуациях может употребляться слово, и служат эффективной моделью для построения собственных высказываний.

Современные зарубежные исследователи уверяют, что знание только формы и значения слова для развития продуктивной речи бесполезно. Для грамотной и уверенной речи необходимо знать самые распространенными коллокации слова и грамматические конструкции, в которых оно чаще всего употребляется [11, с. 7]. Например, если студент знает слово research, но при этом не знаком с примерами его использования носителями языка на уровне фраз и словосочетаний, он не сможет строить высказывания с этим словом. Для развития

---

<sup>1</sup> Маслова А.М., Вайнштейн З.И., Плебейская Л.С. Учебник английского языка для медицинских вузов. — 5-е изд., испр. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018 — С. 4.

продуктивных лексических навыков важно продемонстрировать, что «производить исследование» звучит как *conduct/carry out research*, а «многие исследования показывают», *a lot of research shows* (вовсе не *researches!*).

Во многих случаях целесообразно включать в лексический минимум не отдельное слово, а целое словосочетание. Анализ употребления английского слова *rancid* (прогорклый) показал, что в современном корпусе английских текстов (*British National Corpus*) это слово в почти половине случаев встречается в составе словосочетания *rancid oil*. Это словосочетание создает сразу запоминающийся образ и обозначает ситуации, в котором оно может быть употреблено.

К сожалению, лексические минимумы подавляющего числа учебников не могут похвастаться примерами самых употребительных словосочетаний с изучаемой лексикой. Между тем знание коллокаций (устойчивых словосочетаний) обеспечивает правильность, выразительность, точность и беглость речи [11, с. 7]. Не является ли это одной из причин, почему российские учащиеся при достаточно хороших навыках чтения значительно уступают своим европейским сверстникам в навыках говорения?

Ниже мы приводим образец оформления лексического минимума, в котором наряду с формой и значением слова, приводятся примеры предложений с изучаемыми словами. Фрагмент лексический минимум взят из 9 раздела УМК *Outcomes. Pre-intermediate. Vocabulary Builder*<sup>2</sup>.

#### **ache** /eɪk/ Verb

if a part of your body *aches*, you feel a pain there that lasts for a long time

*I've got a temperature and my whole body aches | my back's aching | my legs were aching from all that cycling | I put my aching feet into a bowl of warm water | my head was still aching when I woke up*

Noun: *ache*

*I've got an ache in my stomach | as you get older, you get more aches and pains*

#### **sweat** /swet/ Verb

if you *sweat*, water comes out through your skin, for example, because you are very hot after exercise or because you are ill

*I feel hot and cold, and I'm sweating a lot | the heat was making me sweat*

*My hands are sweating | his father was overweight and sweating heavily*

Noun: *sweat* | Adjective: *sweaty*

*Sweat was running down his back | He wiped the sweat from his forehead*

*He was hot and sweaty when he finished his run*

Как можно увидеть, оформление лексического минимума напоминает статью из качественного одноязычного словаря. Значение слов раскрывается через толкование, что улучшает их понимание и запоминание. Дается большое количество примеров

---

<sup>2</sup> Dellar H., Walkley A. *OUTCOMES pre-intermediate, Vocabulary Builder*. Hampshire, UK: Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010.

словоупотребления и фиксируются самые частотные словосочетания. Все это создает условия как для использования слова в речи, так и усвоения его орфографии. Помимо прочего, даются основные деривативы слова, что также расширяет дополнительный словарь.

### Способы введения и семантизации лексики

Следующая проблема касается способов введения и семантизации лексики. Во многих отечественных учебных пособиях принято в самом начале каждого урока-темы вводить лексический минимум, необходимый для чтения основного текста. Он представляет собой список слов с переводом на русский язык<sup>1,3,4</sup>.

Такой подход к введению лексики соблазнителен своей простотой, однако противоречит принципу коммуникативной направленности обучения иностранным языкам. Во-первых, знакомство с новыми словами оказывается вне речевого контекста. Как справедливо замечает Е.И. Пассов, «новые лексические единицы как бы «навязываются» учащимся». Поскольку у них еще не активизировалась потребность в понимании интересного для них текста, «предъявляемые слова ни в смысловом, ни в эмоциональном плане для них не значимы, ибо не нужны **сейчас**, в данный момент» [3, с. 161]. Между тем новая лексика способна сохраниться в долговременной памяти лишь как часть определенного речевого события, социальной ситуации лично-значимой для человека [7, с. 90].

Во-вторых, отсутствие коммуникативной потребности в понимании слов усугубляется их переводной семантизацией. Поскольку значения лексической единицы дается уже в готовом виде, у студента нет возможности самому вывести ее значение из лингвистического и экстралингвистического контекста и тем самым упрочить запоминание связи между формой и значением слова. Все это ухудшает первичное усвоение слова в единстве его трех аспектов: значения, формы и употребления в речи. В этом смысле не удивителен вывод В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой: «Перевод слова, сообщение эквивалента в родном языке при всей кажущейся простоте, экономичности и естественности малоэффективен в обучении: он не способствует обычно запоминанию»<sup>5</sup>.

Помимо прочего, злоупотребление переводной семантизацией увеличивает отрицательную интерференцию. Перенос значений русского слова на английское при несовпадении их семантических полей приводит к частым лексическим ошибкам [15, с. 266; 16, с. 60].

Вместе с тем не стоит сбрасывать со счетов и достоинства переводной семантизации. Перевод существенно экономит время и позволяет точнее раскрыть значение абстрактных существительных и устойчивых словосочетаний в сравнении с беспереводными способами [15, с. 669].

Отмеченные ограничения перевода ставят вопрос об дополнительных способах семантизации лексики. В учебниках коммуникативной направленности значение слова чаще всего раскрывается через контекст. При таком подходе работа с лексикой начинается после

---

<sup>3</sup> Марковина, И.Ю. Английский язык: учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов / И.Ю. Марковина, З.К. Максимова, М.Б. Вайнштейн; И.Ю. Марковина, З.К. Максимова, М.Б. Вайнштейн. — 2-е издание, исправленное. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательская группа "ГЭОТАР-Медиа", 2005. — 366 с.

<sup>4</sup> Английский язык для инженеров: учеб. для студентов вузов, обучающихся по техн. специальностям / Т.Ю. Полякова [и др.]. — Изд. 7-е, испр. — Москва: Высш. шк., 2006. — 463 с.

<sup>5</sup> Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. — М., 1988. — С. 82.

работы над текстом. Студенты слушают и читают текст, отвечая на вопросы на общее понимание, и только после ознакомления с содержанием начинается семантизация лексических единиц, содержащихся в тексте. Ниже мы приводим пример схожего подхода из разработанного нами учебного пособия для студентов специальности «Фармация» НГМУ (Lesson 15. Tablets).

**7. Бегло прочтите текст, не прибегая к словарю, и озаглавьте каждый из абзацев:**

**Текст А. Tablets**

1.

A tablet may be defined as the solid unit dosage form of the drug with suitable excipients [ek'sipiənt] and prepared either by moulding or by compression. Tablets are the most common dosage forms. About two-thirds of all prescriptions are dispensed as solid dosage forms, and half of these are compressed tablets.

2.

Any tablet is a mixture of active substance and excipients, usually in [powder](#) form, pressed or compacted from a powder into a solid dose. The excipients can include [binders](#), [glidants](#) (flow aids), [lubricants](#) to ensure efficient tableting; disintegrants to break down the tablet in the digestive tract; flavours (e.g. [sweeteners](#)) to mask unpleasant drug taste; and colours (pigments) to make the tablets visually attractive or aid in visual identification of an unknown tablet.

3.

A polymer coating is often applied to make the tablet smoother and easier to swallow, to [decrease the release rate](#) of the active ingredient, to enhance the tablet's appearance. Besides, coating prolongs tablet's shelf life and if necessary, may prevent its absorption in the stomach. That is why tablets designed to be absorbed in the small intestine are coated with a protective material so that they pass through the stomach not damaged by the hydrochloric acid.

4.

Tablets have a great variety of shapes and sizes. The most common shape is a circular body with flat or slightly convex sides. Effervescent tablets are thin and have a large diameter as they are designed for making solutions and must be dissolved as quickly as possible. Buccal and sublingual tablets designed to dissolve slowly in the oral cavity are flat for convenience of the user and thick enough to have a prolonged action. Tablets can also have rectangular, triangular and many other shapes. Sizes of tablets range from a few millimeters to about a centimeter. Machines stamp tablets with symbols, letters, and numbers which enable people to identify them.

**8. Догадитесь о значении выделенных слов в тексте и предложите свой вариант перевода.**

Как можно увидеть в этом примере, студенты вначале работают с содержанием, читая и озаглавливая абзацы, и только потом приступают к работе с новой лексикой. Студенты выводят значение слов, исходя из общей логики текста, лингвистического окружения слов, а в случае термина *sweetener* и словообразовательных элементов.

Ниже дан образец семантизации через толкования слова (Lesson 11. Properties of medicinal plants):

**plaque** [pla:k] — substance containing bacteria that forms on the surface of teeth, e.g. *Plaque accumulates on the teeth both above and below the gum line.*

**constipation** [kɒnstɪ'peɪʃən] — a medical condition which causes people to have difficulty removing excrements from their body, e.g. *A side effect of activated carbon is constipation.*

**bile** [baɪl] — a liquid secreted by liver to digest fat, e.g. *Choleretics stimulate bile secretion.*

**gallstone** ['gɔ:lstəʊn] — a small, hard crystalline mass formed abnormally in the gall bladder or bile ducts from bile pigments, cholesterol, and calcium salts, e.g. *Gallstones can cause severe pain and blockage of the bile duct.*

**peptic ulcer** ['lɪsə] — a painful wounded area in the mucous membrane of the stomach or duodenum, caused by the digestive action of gastric acid, e.g. *If untreated, gastritis leads to peptic ulcer.*

**sunburn** ['sʌn, bɜ:n] — reddening and inflammation of the skin caused by the ultraviolet rays of the sun, e.g. *The risk of sunburn depends on the body's natural skin colour.*

**bite** — a wound by an animal's teeth, e.g. *The infection is passed by the bite of a dog.*

**sting** [strɪŋ] — a burning pain or a wound from a sting of insect (mosquitos, bees) or poisonous plant, e.g. *Malaria is caused by a sting of mosquito.*

**topical** — relating or applied directly to a part of the body, e.g. *The ideal antiseptic for topical application must be nontoxic, nonirritating and nonallergenic.*

**indigestion** [ˌɪndɪ'dʒestʃən] — pain or discomfort in the stomach associated with difficulty in digesting food, e.g. *I like spicy foods, but they always give me indigestion.*

**to heal** [hi:l] — to make (a wound, trauma, or person) healthy again.

Следует отметить, что в данном примере лексика семантизируется не только через толкование значения, но и через анализ употребления слова в предложении и словосочетании.

Использование наглядности — еще один способ беспереводной семантизации, применимый к словам с конкретным значением. Эффективность запоминания лексики в этом случае усиливается за счет подкрепления слухового восприятия слова зрительным [17, с. 669]. В нашем пособии слова, обозначающие части растений (Lesson 8, Plants in Medicine) и внутренние органы (Lesson 20, Classification of Drugs), семантизируются соотношением рисунков и надписей к ним.

### Составления упражнений на первичное закрепление лексики изучаемой лексики

После семантизации лексики наступает этап ее первичного закрепления. Упражнения на этом этапе нацелены на усвоение орфографической и фонетической формы слова в привязке к его семантике. Они также предотвращают «утечку» лексических единиц из операционной памяти. Такие упражнения называют подготовительными, так как они должны обеспечить переход к речевым упражнениям, направленным на практическое применение лексики в устной и письменной коммуникации. Без подготовительных упражнений переход на «речевую» ступень невозможен. Слишком раннее побуждение к иноязычному говорению или письму порождает крайне дефектную речь, которая демотивирует студентов и закрепляет их ошибки [6, с. 9].

Большинство подготовительных упражнений в российских учебниках носят языковой характер, поскольку не предполагают решение коммуникативных задач. Примерами таких упражнений могут быть: перевод изучаемых слов в словосочетаниях или предложениях, нахождение синонимов или антонимов, образование словосочетаний, вставление в текст пропущенных слов, группирование слов по определенным критериям.

Против понимания подготовительных упражнений как языковых выступали отечественные представители коммуникативного подхода к обучению. В частности, А.Н. Шаповалов отмечал: «Языковые упражнения не обеспечивают плавного перехода от языковых

действий с учебным материалом изучаемого языка — к речевым, материал изучается и воспроизводится обучаемыми и никак не служит целям коммуникации обучающихся [18, с. 335]». Ключевая претензия к языковым упражнениям заключается в тренировке лексики вне речевого контекста и без коммуникативной установки. В результате такой аспект лексического навыка, как способность переноса в речевую ситуацию, не формируется и развитие продуктивных видов речевой деятельности блокируется<sup>6</sup>. Е.И. Пассов подчеркивал необходимость коммуникативного характера подготовительных упражнения. «Все упражнения должны быть в той или иной степени оречевленными», — настаивал он<sup>7</sup>.

В соответствии с этой логикой первичное закрепление лексики стоит осуществлять в формате упражнений с коммуникативной задачей. Подготовительные упражнения обязаны моделировать ключевые черты реального общения: наличие речевой задачи, заданность речевой ситуации, преимущественную направленность внимания на цель и содержания высказывания, а не на его форму, коммуникативную ценность фраз. Поскольку такие упражнения имеют подобие речевых заданий, они получили в коммуникативной методике название условно-речевых упражнений (УРУ) [3, с. 142–143].

Отличие УРУ от речевых упражнений состоит в использовании жестко заданных языковых форм. Заданность формы, как правило, обеспечивается специальными опорами, содержащими модель для построения собственных реплик. Таким образом, как замечает С.Е. Зайцева, «студент может акцентировать свое внимание на содержательной, а не на языковой стороне высказывания» [20, с. 16]. Заданная модель не только помогает построить фразу, но и обеспечивает безошибочность в употреблении слова на самом раннем этапе его усвоения [21, с. 146].

Условно-речевые упражнения не только готовят к коммуникации, но и, как показывает наш педагогический опыт, оживляют занятие и вдохновляют даже ленивых студентов. Поскольку языковые упражнения являются откровенно скучными для людей, не склонных к лингвистическим изысканиям, важно преобразовать их в условно-речевые. Например, традиционные упражнения на подбор синонимов и антонимов можно превратить в коммуникативное, используя речевую формулировку: «Вырази свое согласие или несогласие, используя синоним/антоним:

Образец: — Omega-3 acids are **good** for heart health.

— Yes, very beneficial».

С лингвистической точки зрения такая постановка задания вполне приемлема, поскольку в английском языке формулы согласия/несогласия чаще выражаются через лексические, а не грамматические формы [5, с. 131].

В зарубежной литературе проблема упражнений на первичное усвоение лексики также стала предметом серьезных дебатов. В целом в западных УМК нет отказа от языковых упражнений, если результаты их выполнения служат опорой для последующих речевых заданий. Например: «Вставьте пропущенные слова в утверждения о здоровом образе жизни». Затем: «Работая в парах, выскажите свое согласие или не согласие с утверждениями о здоровом образе жизни». Или: «Образуйте словосочетания с данными словами» Далее: «Используя

---

<sup>6</sup> Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — С. 219.

<sup>7</sup> Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — С. 144.

полученные словосочетания, выскажите свое отношение к альтернативной медицине». Таким образом, материалы языкового упражнения становятся коммуникативным средством для выражения собственных мыслей.

В связи с этим возникает вопрос о полезности переводных упражнений. Перевод, особенно словосочетаний, применяется для семантизации лексики и как средство контроля, но эффективен ли он при первичном закреплении лексики? Е.И. Пассов отмечает, что в основе перевода лежат совершенно иные, отличные от речи, психические процессы, и потому переводное обучение препятствует развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности<sup>8</sup>. Известно, что при чтении или аудировании слабые студенты понимают лишь те фрагменты, которые могут дословно перевести на родной язык, и в итоге не улавливают даже общий смысл текста. Продуктивные виды деятельности также страдают от злоупотребления переводными упражнениями. Еще советские методисты отмечали, что конструирование высказываний на родном языке с их последующим переводом на иностранный блокирует развития иноязычной речи [21; 25].

Вместе с тем существует и другая точка зрения. Так, сторонники лексического подхода в изучении иностранного языка отмечают пользу перевода для выявления сходств и различий семантических систем и языковых картин мира [7, с. 67].

Мы считаем, не совсем верным исключение всех языковых упражнений, включая переводные, из арсенала подготовительных средств. Тренировка лексики даже без явной речевой направленности готовит к речевым актам, если происходит не на уровне изолированных слов, а на уровне словосочетаний или фраз. Если студенты имеют дело не с вырванными из контекста словами, а видят, как слово употребляется в речи в составе словосочетания, предложения или сверхфразового единства, польза от такого упражнения очевидна. Вместе с тем мы солидарны с позицией, что условно-речевые упражнения лучше готовят к иноязычному общению, чем классические языковые.

В разработанном нами пособии мы старались по возможности уменьшать количество упражнений, направленных на работу с изолированными словами, и преобразовать языковые упражнения в условно-речевые, придавая им коммуникативную направленность за счет использования речевых установок в задании:

**6. Укажите, на какие заболевания и состояния ЖКТ из лексического минимума могут указывать следующие симптомы. Выскажите свои предположения.**

Symptoms and Signs		A probable diagnosis
Diarrhoea		food poisoning
Jaundice	may indicate	
Constipation		
Heartburn	may signal	
Vomiting		
Abdominal bloating	may be a sign of	
Upper abdominal pain		
Indigestion	may be an indicator of	

<sup>8</sup> Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — С. 241.

### Развитие навыков понимания и использования лексики в коммуникации

После первичного закрепления лексики наступает этап развития навыков понимания и употребления слов в речевой коммуникации. Существуют разные точки зрения на что должен быть сделан первоначальный упор: на репродуктивную или продуктивную речь. В отечественной учебной литературе, сохраняющей грамматико-переводной уклон, этот вопрос однозначно решается в пользу репродуктивных видов речевой деятельности. Коммуникативный подход к обучению с его акцентом на говорении, наоборот, нацеливает на максимально раннее включение лексики в речевые акты обучающихся.

Призывы к раннему использованию усвоенной лексики в речи подверглись жесткой критике сторонников лексического подхода к изучению иностранного языка. Один из основоположников этого подхода М. Льюис констатирует, что скоропоспешное употребление новой лексики в речи не сказывается на ее долгосрочном усвоении. По его наблюдениям даже грамотное словоупотребление в конце занятия не гарантирует, что учащиеся будут помнить значение слова на следующий день [5, с. 10].

Обосновывая свою позицию, сторонники лексического подхода ссылаются на американского психолингвиста С. Крамера. Согласно его концепции, овладение языком происходит только через слуховой (аудирование) и зрительный (чтение) каналы восприятия. «Мы усваиваем язык, когда получаем понятную информацию, когда мы понимаем то, что мы слышим или читаем на другом языке. Это означает, что усвоение базируется на том, что мы слышим и читаем, а не на том, что мы пишем или говорим» [5, с. 22].

Таким образом, с точки зрения лексического подхода задания на понимание печатного или звучащего текста приоритетны для успешного усвоения лексической системы. Из этого следует парадоксальный вывод: чтобы перевести лексику в активный словарный запас необходимы прежде всего задания не на говорение, а на аудирование и чтение. При этом должна быть обеспечена повторяемость новой лексики в течение текущего и последующих занятий. Исследования показывают, что для прочного усвоения учащийся должен встретить слово в разных контекстах от 5 до 7 раз [7, с. 43].

Чтобы единицы лексических минимумов в учебном пособии многократно повторялись, мы включали их в примеры и упражнения по грамматике и морфологии, тексты, предтекстовые и послетекстовые задания. В связи с этим изначально аутентичные тексты подвергать коррекции: мы заменяли отдельные лексические единицы на более высокочастотные слова из минимума. В среднем изучаемое слово встречалась в заданиях к уроку около 5 раз и еще несколько раз в материалах последующих уроков.

Таким образом, задания на понимание текста с новой лексикой носят первоочередный характер. Это вместе с тем не отменяет крайнюю важность упражнений на говорение и письмо. Они представляют заключительную стадию совершенствования лексических навыков. Если подготовительные условно-речевые упражнения ограничивают содержание высказываний и выбор лексики, речевые задания дают больше свободы в выборе идей и лингвистических средств для их выражения. Их цель — интегрировать лексические единицы в активный словарный запас студента, научив использовать усвоенную лексику в личном и профессиональном иноязычном общении. Примерами таких заданий могут быть дискуссии и дебаты, подготовка сообщения, ролевые игры, написание эссе, защита проекта. Такие задания должны быть кульминационной точкой всего занятия, их ни в коем случае нельзя упускать, и важно, чтобы все остальные упражнения и задания служили лестницей к этой «вершине». Чтобы каждый имел возможность высказаться, можно выполнять задания в парах или малых группах.

Ниже мы приводим примеры речевых заданий:

**XIX. Согласны ли вы со следующими утверждениями? Аргументируйте свою позицию.**

1. People overestimate medicinal properties of plants.
2. Disease management in pregnancy: herbs are preferable.
3. Garlic, lemon and ginger are the best remedies for common cold.
4. You should not take medications without trying natural alternative first.

**XX. Выберите какая позиция вам ближе и напишите эссе (7–8 предложения) —** Plants/Drugs are normally better than pharmaceutical drugs/plants in treating minor illnesses and mild pains.

### Заключение

Владение лексикой является базисом для развития навыков чтения, перевода, аудирования, говорения и письма. При ограниченном количестве часов единственным способ обеспечить требуемый лексический минимум является изучение только самой высокочастотной лексики. При этом греко-латинские термины могут быть исключены из лексический минимумов в силу дублирования этого материала в курсе латыни и других дисциплин.

Овладение лексикой подразумевает не простое знание формы (графической и звуковой) и значения (денотативного и коннотативных) слова. Это также знание того, как слово используется в речи, включая знание его основных коллокатов и специфики употребления слова в распространенных грамматических конструкциях.

Предпочтительна беспереводная семантизация лексики. Выведение слова из контекста, толкование значения слова, использование иллюстративной наглядности и словообразовательного анализа являются наиболее подходящими способами семантизации вводимой лексики. Вместе с тем для более точного раскрытия значения абстрактных существительных и устойчивых словосочетаний приемлем перевод.

Для качественного усвоения лексической системы важно, чтобы подготовительные упражнения концентрировали внимание на коммуникации и на содержании высказывания, а не на его лингвистической форме. Для этого в упражнениях должна ставиться речевая, а не языковая задача и необходимо отказаться от работы с изолированными словами в пользу словосочетаний, фраз и микротекстов. Для введение изученной лексики в активный словарь прежде всего требуется обеспечить ее повторяемость в разных контекстах. Только после этого стоит практиковать употребление лексики в речи на безопорной основе в речевых заданиях коммуникативного характера.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Matsuoka W. Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? / W. Matsuoka, D. Hirsh // *Reading in a Foreign Language*. — 2010. — № 22(1). — PP. 56–70.
2. Ataş, U. (2018). The role of receptive vocabulary knowledge in advanced EFL listening comprehension // *TESL-EJ*. — 2018. — № 21(4). — PP. 1–12.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
5. Lewis M. *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*. Boston: Heinle cengage, 2002. — 200 p.
6. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Heinle Cengage Learning, 2008. — 223 p.
7. *Teaching Collocation — Further Developments in the Lexical Approach* / M. Lewis (ed). Hove, England: Language Teaching Publications, 2000. — 245 p.
8. Schmitt N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2000. — 242 p.
9. Schmitt N. The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension / N. Schmitt, X. Jiang, W. Grabe // *Modern Language Journal*. — 2011. — № 95(1). — PP. 26–43.
10. Schmitt N. How much vocabulary is needed to use English? Replication of Van Zeeland & Schmitt (2012), Nation, (2006), and Cobb (2007) / N. Schmitt, T. Cobb, M. Horst, D. Schmitt // *Language Teaching*. — 2017. — № 50(2) — PP. 212–226.
11. Davis P. *The company words keep. Lexical chunks in language teaching* / P. Davis, H. Kryszewska. Delta Publishing, 2011. — 120 p.
12. Васильева, М.М. Опыт создания учебника иностранного языка: практические рекомендации // *Современные гуманитарные исследования*. — 2022. — № 1(104). — С. 39–44.
13. Извекова, Т.Ф. Образовательная траектория преподавания классических языков студентам-медикам в ракурсе требований ФГОС во / Т.Ф. Извекова, Т.Д. Богачанова // *Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: сборник статей, Казань, 18–19 ноября 2019 года*. — Казань: Казанский государственный медицинский университет, 2019. — С. 304–309.
14. Широких, А.А. Трудности и возможности параллельного обучения иностранного и латинского языков. (На примере опыта работы в НГМУ) / А.А. Широких // *Культурно-языковая среда: реалии и перспективы: Материалы Международной конференции по иностранным языкам, Новосибирск, 30 марта 2018 года*. — Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2018. — С. 131–135.
15. Шихшалилов, М.П. Средства и способы семантизации лексики иностранного языка и принципы их использования / М.П. Шихшалилов, М.М. Абдусаламов // *Мир науки, культуры, образования*. — 2021. — № 3(88). — С. 265–267.

16. Семантическая вариативность лексических единиц при переводе научных медицинских текстов / О.В. Черединова, О.А. Краснова, М.Н. Романькова, Л.В. Токарева // Филология. — 2020. — № 1(25). — С. 58–62.
17. Исмагуллаев А.М. О способах семантизации слов на уроках русского языка в классах с узбекским языком обучения // Orienss. 2021. № 4. С. 667–673.
18. Шамов, А.Н. 101 идея профессора Е.И. Пассова как весомый вклад в развитие методологии методической науки / А.Н. Шамов // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования : Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 года / Под общей редакцией В.Б. Царьковой, А.А. Люлюшина. — Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. — С. 331–337.
19. Зайцева С.Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 15. — С. 396–400.
20. Маркова, Е.М. Система условно-речевых упражнений в аспекте коммуникативной методики Е.И. Пассова / Е.М. Маркова // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 года / Под общей редакцией В.Б. Царьковой, А.А. Люлюшина. — Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. — С. 143–148.
21. Комков И.Ф. Обучение связной иноязычной речи в средней школе. — Минск: Народная асвета, 1970. — 159 с.

**Shirokikh Alexey Alexandrovich**

«Novosibirsk State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia  
E-mail: a.a.shirokikh@gmail.com  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=982947](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=982947)

**Tokareva Larisa Vladimirovna**

«Novosibirsk State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia  
E-mail: lvtokareva1952@yandex.ru

**Shabalina Larisa Alexandrovna**

«Novosibirsk State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia  
E-mail: larisa\_shabalina@mail.ru  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=740775](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=740775)

**Lisitsa Anna Viktorovna**

«Novosibirsk State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia  
E-mail: anna-nechjeva@yandex.ru

**Romankova Marina Nikolaevna**

«Novosibirsk State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia  
E-mail: maroman2015@yandex.ru

## **Organization of work with vocabulary when developing English textbook for medical university**

**Abstract.** The paper presents theoretical approaches to the work with vocabulary when developing an English textbook for medical students. Having analyzed numerous Russian vocabulary teaching publications, the authors conclude that they fragmentarily describe the stages of organization for the assimilation of lexis.

The aim of the study is to identify main problems in the organization of vocabulary work in the development of an English textbook for medical students and elaborate recommendations for their solution. Based both on the theoretical principles of the communicative and lexical approaches to teaching a foreign language and the pedagogical experience of teaching various linguistic disciplines, we identified the following problems in the organization of vocabulary work when developing an English textbook: selecting words in lexical minimums; choosing aspects of learning a word; choosing ways of introducing and eliciting new vocabulary items; developing lexical exercises; developing skills for understanding and using vocabulary in communication. The paper proposes some options for solving the problems identified in the article, such as (1) teaching only high-frequency vocabulary, which provides understanding professionally oriented texts; (2) teaching main word's collocates and the specifics of word usage in frequent grammatical constructions; (3) using special eliciting techniques instead of vocabulary list with Russian translation; (4) the concentration of preparatory exercises on the content and communication; (5) ensuring the repetition of the studied vocabulary in various contexts.

**Keywords:** foreign language; teaching vocabulary; professional vocabulary; English for special purposes; communicative method of teaching a foreign language; lexical approach; passive and active vocabulary; lexical minimum; communicative tasks; eliciting vocabulary techniques