

Н. П. ЖОВТЮК

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Обґрунтовано специфіку навчання другої іноземної мови в умовах трilingвізму. Розглянуто класифікацію лексичних одиниць за рівнем складності. Висвітлено психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ключові слова: навчання, психолінгвістика, інтерференція, перенос, багатомовність, англійська мова.

Н. П. ЖОВТЮК

ПСИХОЛІНГВІСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Обоснована специфика обучения второму иностранному языку в условиях трilingвизма. Рассмотрена классификация лексических единиц за уровнем сложности. Осветлены психолінгвістические аспекты формирования лексической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого.

Ключевые слова: обучение, психолінгвістика, интерференция, перенос, многоязычие, английский язык.

N. P. ZHOVTYUK

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF FORMING LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER GERMAN

The peculiarities of teaching the second language in the conditions of multilingualism have been founded. Psycholinguistic aspects of forming lexical competence in teaching English as a second foreign language after German have been shown.

Keywords: teaching, psycholinguistics, interference, transfer, multilingualism, English.

Внесення вивчення другої іноземної мови до освітніх програм вузів базується на принципах багатокультурності і варіативності освіти. Реалізація процесу навчання у вищій школі англійської мови як другої іноземної після німецької відбувається в умовах трilingвізму, тобто оволодіння новою мовою здійснюється на основі вже сформованих навичок і вмій володіння рідною мовою та першою іноземною мовою (в нашому випадку – німецькою).

Проблеми навчання другої іноземної мови досліджували чимало вчених. Так, методи, принципи, специфіка навчання другої іноземної мови в середній і вищій школі досліджувалися в роботах А. О. Анісімової, М. В. Баришнікова, М. О. Бодоньї, Т. Голлана, Г. В. Давиденко, Е.-Б. Міхаела, Б. А. Лапідуса, Б. М. Маруневич, В. В. Сафонової, Н. С. Форкун, С. П. Шатілова. Психолінгвістичні аспекти оволодіння другою іноземною мовою розглянуто у працях С.-М. Гасса, А. А. Залевської, А. С. Маркосян, Г. Найнера, Т. І. Рудневої та ін. Питання багатомовності вивчали У. Вайнрайх, Є. М. Верещагін, Б. В. Беляев та інші науковці.

Незважаючи на значні досягнення у галузі методики навчання другої іноземної мови, недостатньо вивченими залишаються психолінгвістичні аспекти навчання лексики англійської мови як другої іноземної після німецької у вузах.

Метою статті є дослідження психологічних і лінгвістичних аспектів формування лексичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Згідно з положеннями Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти всебічний розвиток лінгвістичного репертуару, що включає в себе усі мовні здібності, становить мету навчання іноземних мов. При цьому основою вивчення мов є мультилінгвізм і багатокультурний розвиток студента [7, с. 47–49]. Оволодіння іноземною мовою в аспекті багатомовності сприяє розвитку лінгвістичної та комунікативної свідомості майбутнього фахівця, допомагає йому усвідомити спільні та відмінні риси мов, що вивчаються, сприяє поглибленню знань і полегшенню навчання загалом [3, с. 15].

Володіння іноземними мовами спрямоване не лише на дію та спілкування мовця, а й на його особистість. Це явище, за твердженням О. О. Леонтєва, пов'язане з такими особистісними аспектами, як мотивація, установка, проблема особистісної та групової ідентичності, і при цьому вкрай важливими є ставлення людини до мови та її позитивна чи негативна установка на мовлення [13, с. 56, 58]. Розвиток рідної мови починається з її вільного спонтанного використання та завершується усвідомленням її оволодінням мовними формами, а розвиток іншомовного мовлення – з усвідомлення мови та довільного оволодіння нею. Завершується цей процес вільним спонтанним спілкуванням. Згадані два шляхи, на думку Л. С. Виготського, спрямовані протилежно [6, с. 129].

Особливість мовного досвіду студентів при вивченні англійської мови як другої іноземної на базі німецької полягає в тому, що в їх свідомості взаємодіють три мовні механізми, а саме: механізми рідної мови, німецької мови як першої іноземної та англійської мови як другої іноземної. При цьому знання, навички і вміння рідної мови є повністю сформованими, першої іноземної мови перебувають на етапі удосконалення, а другої іноземної мови (англійської) – на етапі становлення [18, с. 48].

Володіння кількома мовами, які вживають їхні носії залежно від ситуації мовлення, визначається поняттям «мультилінгвальна компетенція». У методиці викладання іноземних мов мультилінгвізм розглядається як здатність користуватися трьома або більше мовами, використовуючи ту з них, що найбільше відповідає меті комунікації [4, с. 124]. Аналіз джерел, в яких досліджуються питання багатомовності (А. С. Карлінський, С. Найсінгер Б. М. Маруневич, В. Ю. Розенцвейг, Т. І. Руднева, Е. Хайген, Л. А. Щерба й ін.), дає змогу визначити два основні підходи до вивчення другої іноземної мови: лінгвістичний і психолінгвістичний [14, с. 27].

Становлення двомовності має динамічний характер, що зумовлений психолінгвістичним підходом, оскільки враховується функціонування психолінгвістичних механізмів на різних ступенях розвитку [14, с. 38]. Вплив мультилінгвальної компетенції суб'єктів навчання на засвоєння другої іноземної мови досліджували Б. Абель, Ф. Ернст, А. Камю та інші зарубіжні вчені. Здійснено порівняння здібностей до засвоєння іноземних мов в умовах монолінгвізму, білінгвізму і трілінгвізму, вивчено типові помилки. Однак у працях науковців увагу звернуто здебільшого на фактичне відображення попереднього мовного досвіду у сфері знань, навичок і вмінь.

Методика багатомовного навчання, на думку О. К. Бобрішевої, має базуватися на положеннях психолінгвістики і враховувати принципи дії й особливості формування та функціонування мисленнєвих і мовленнєвих механізмів, які мають свою специфіку [4, с. 126]. У процесі навчання другої іноземної мови необхідно враховувати психолінгвістичну специфіку розумової та мовної діяльності студентів, котрі вже володіють двома мовами (рідною та першою іноземною).

Дослідження питань, пов'язаних з навчанням другої іноземної мови, вимагає визначення такого лінгвістичного явища, як трілінгвізм. М. В. Баришніков і М. О. Бодоньї визначають його як співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері суб'єкта, що використовує їх у різних комунікативних цілях відповідно до мети спілкування. Згідно з твердженням науковців, під час збоїв в одній іншомовній системі виникають паузи, зумовлені дублюванням операцій формулювання думок рідною мовою та перекладом однією з іноземних мов у процесі формулювання мовленнєвого продукту [1, с. 30]. А. В. Щепілова наголошує, що мультилінгвізм дає можливість для постійного порівняння, співвіднесення (свідомого і несвідомого) засобів висловлювання думки різними мовами. Володіння студентами механізмами рідної та німецької мови як першої іноземної пов'язано з такими процесами, як мислення, пам'ять, лінгвістичний досвід, що є основою для мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини [19, с. 17].

У результаті взаємодії трьох контактуючих мов, зокрема української, німецької та англійської, виникають такі явища, як інтерференція і перенос (трансфер). Інтерференцію досліджували О. Ю. Алексєєва, І. Л. Бім, І. І. Кітроська, Л. М. Ковіліна, Г. Лайнер, В. М. Ярцева й ін. Вчені по-різному трактують це поняття. Так, А. Є. Карлінський називає інтерференцію «найбільш універсальним проявом мовної взаємодії». Оскільки остання характеризується різнобічністю, то інтерференцію можна розглядати з психологічної, лінгвістичної, соціологічної і методичної точок зору [9, с. 27]. Л. І. Бараннікова, Ю. Д. Дешерієв, І. Ф. Протченко, С. В. Семчинський та деякі інші науковці вважають її «взаємодією та взаємопроникненням контактуючих мов». У. Вайнрайх, О. І. Рабінович, В. Ю. Розенцвейг під інтерференцією розуміють «відхилення від норми».

Явище мовної інтерференції розглянуто і проаналізовано, зокрема виявлено причини її появи та встановлено особливості розвитку, в працях І. К. Білодіда, Н. С. Борисенко, Є. М. Верещагіна, Ю. О. Жлуктенка та інших вчених. При взаємодії близьких мовних систем інтерференція проявляється легше. Чим більша різниця між системами мов, тобто чим більше у кожній з них виявляються властиві лише їй форми і моделі, тим більшою є проблема вивчення інтерференції [5, с. 164].

З психологічної точки зору уявлення про інтерференцію формується на основі зв'язку мови з мисленням. У цьому разі треба брати до уваги закон формування навички, суть якого полягає в тому, що людина, зіткнувшись з новим завданням, намагається використати ті прийоми, якими володіє. У мовленні першочергову роль відіграє використання наявного досвіду на несвідомому рівні. З метою відповідності конкретним умовам і смисловим завданням мовлення відбувається постійна перебудова мовленнєвого досвіду [10, с. 22].

Інтерференція охоплює всі лінгвістичні рівні мови. Всебічний аналіз її вказує на можливість визначення наступних типів інтерференції (відповідно до мовних і мовленнєвих рівнів, де вона виникає): мовна (графічна, орфографічна, фонетична, лексична, морфологічна, фразеологічна, граматична); мовленнєва (стилістична, нормативна, узуальна); комунікативна (тематична, ситуативна); екстралінгвістична (реалії, мова жестів, немовна поведінка) [11, с. 20].

Залежно від мовленнєвої діяльності інтерференція є імпресивною (рецептивною) чи експресивною (продуктивною); залежно від форми прояву – очевидною чи прихованою, внутрішньою чи зовнішньою (міжмовною), першої чи другої, третьої і т. д. мови; залежно від результату – такою, що заважає, порушує висловлювання.

Існує також поділ інтерференції на фонетичний, морфологічний, синтаксичний, лексичний та семантичний рівні. Семантична інтерференція, зокрема, розглядається як неправильне або неточне вживання слів однієї мови через вплив іншої [21, с. 38].

Учені вважають лексичну інтерференцію найактивнішою, оскільки вона виникає на будь-якому рівні репрезентації – фонологічному, орфографічному, синтаксичному, семантичному [21, с. 42]. Вплив інтерференції першої іноземної та рідної мов виявляється на всіх рівнях: на рівні слова (плани висловлювання, «фальшиві конотати»); на рівні фрази (структура та узгодження); на рівні понадфразової єдності (побудова і правила використання); на рівні тексту (побудова, стиль і використання). Ступінь і частота прояву інтерференції залежать від рівня підготовленості студентів з першої та другої іноземних мов і від ступеня навчання.

На початковому етапі навчання, на думку З. М. Нікітенко і О. М. Осіянової, транслексичний вплив незначний і виявляється, коли плани вираження частково або повністю співпадають, а плани змісту лексичних одиниць в англійській і німецькій мовах розходяться (go – gehen, become – werden, also – auch). Вчені вважають недоречним пряме зіставлення неправильних когнантів, але вказують на необхідність спеціальних вправ, оскільки помилки, які допускають студенти, здійснюються до завершення вивчення мови [15, с. 23–24]. Однак зіставлення плану змісту не забезпечує володіння лексичними одиницями другої іноземної мови; тоді постає завдання навчити студентів асоціювати цей зміст з його новою формою вираження (*run – laufen*) [12, с. 15].

Лексичні одиниці класифікуються за рівнем складності:

- «легкі» лексичні одиниці, які збігаються зі своїми відповідниками у німецькій мові повністю або частково. До них належать інтернаціоналізми (*demonstration, argument*), слова загальногерманського словникового фонду (*green, blue, hair, hand*), мовні кліше, що мають аналогічний лексичний склад і подібну функцію у мовленні (*in 2 Minutes – in zwei Minuten, My*

name is Igor – Meine Name ist Igor). Слів, яким властива повна відповідність денотативного значення корелятам німецької мови, небагато [16, с. 44–48];

- «складні» лексичні одиниці, котрі подібні за вимовою та значенням з німецькими відповідниками, але не збігаються за узгодженням, графічною формою та морфологічною структурою: наприклад, одне слово у німецькій мові має декілька значень в англійській (*receive, get, obtain – bekommen, cry, weep – weinen*). Цей вид лексики є базою для позитивного переносу [8, с. 32];

- «найскладніші» лексичні одиниці, які не мають відповідників у німецькій мові з точки зору їхнього значення, узгодження та форми. До них належать явища-інтернаціоналізми, безеквівалентна лексика, слова-реалії тощо. Особливої уваги вимагають слова, які подібні за графічною формою і вимовою, але відрізняються своїм значенням (*bekommen (одержувати) – become (ставати), also(макож) – also(омож), white (білий) – weit (далеко)*) [8, с. 32–34].

Процеси навчання першої іноземної мови та навчання другої іноземної значно відрізняється, незважаючи на те, що в їх основу закладені схожі психологічні механізми. Під час навчання другої іноземної мови мовній свідомості особистості протидіють мовні навички не лише рідної, а й першої іноземної мови. У такому разі на вивчення англійської мови значний вплив мають набуті знання, навички й уміння української та німецької мов. Як вказувалося вище, внаслідок поєднання трьох контактуючих мов одним із психолінгвістичних аспектів навчання англійської мови як другої іноземної на базі німецької є міжмовний перенос. Психолінгвістика визначає перенос як результат взаємодії існуючих механізмів перенесення навичок за наявності попереднього досвіду вивчення іноземних мов [4, с. 124].

Питання позитивного переносу вивчали багато науковців, оскільки це явище вагомо впливає на засвоєння будь-якої мови. Так, Б. А. Лапідус пропонує використовувати мимовільний перенос навичок з першої іноземної мови [12, с. 102]. Як стверджує Л. І. Бім, перенос може проявлятися на чотирьох рівнях: розумово-мовленнєвої діяльності; мови; навчальних умінь; соціокультурному [3, с. 23]. І. І. Кітроська розглядає позитивний перенос як складне явище людської психіки і стверджує, що прихований механізм міжмовного переносу дає змогу використовувати в розумовій і моторній діяльності те, що вже відомо у нових обставинах [10, с. 131]. Вона зазначає, що існують певні внутрішні та зовнішні фактори, які впливають на процес міжмовного переносу. Серед них можна назвати подібність матеріалу, ступінь його засвоєння, тривалість вивчення обох іноземних мов, рівень володіння першою іноземною мовою, лінгвістичний досвід, індивідуально-психологічні особливості студентів, установку на перенос тощо [10, с. 132]. Механізм переносу – це процес узагальнення, який є заглибленням у сутність предмета, зв'язків і відношень предметів та явищ об'єктивної дійсності [10, с. 136].

Серед учених, які досліджували проблеми переносу, в тому числі міжмовного варто згадати В. А. Артемова, В. С. Ващенко, Б. А. Бенедіктова, Б. В. Беляєва, І. А. Зімнюю, І. М. Сеченова, І. П. Павлова та багато інших.

Урахування специфіки міжмовного позитивного переносу сприяє підвищенню мотиваційної основи навчання лексики англійської мови як другої іноземної після першої німецької. Англійська та німецька мови належать до однієї групи германських мов, отже, між ними існує чимало спільних рис і явищ з точки зору різних аспектів. Так, схожість алфавітів вказаних мов, наявність запозичень, інтернаціоналізмів, схожих за формою і значенням слів сприяє більш успішному оволодінню лексикою при вивченні англійської мови після німецької (*long – lang, gold – Gold, international – international*).

Отже, ефективність процесу навчання англійської мови як другої іноземної після німецької зумовлена врахуванням природи трилінгвізму. Інтерференція та перенос є одними з найважливіших психолінгвістичних аспектів оволодіння другою іноземною мовою. Під час вивчення другої іноземної мови врахування ролі рідної та першої іноземної мов має бути одним з вирішальних чинників у визначенні вихідних теоретичних положень навчання.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вирішенні проблеми формування лексичної компетентності в майбутніх вчителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н. В. Барышников, М. А. Бодонь // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29–33.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 51–62.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
4. Бобришева О. К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України / О. К. Бобришева // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К., 2002. – № 23. – С. 122–126.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования; пер. с англ. / У. Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: психолінгвістическіе исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвін, 2003. – 273 с.
8. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської / Л. О. Калашникова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 31–37.
9. Карлинский А. Е. Специфика естественного и искусственного билингвизма и теория обучения иностранным языкам / А. Е. Карлинский // Зарубежное языкознание и литература. – Алма-Ата, 1972. – Вып. 2. – С. 26–34.
10. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолінгвістического анализа явления переноса): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. И. Китросская. – М., 1970. – 227 с.
11. Кубрякова Е. С. Лексикализация грамматики: пути и последствия / Е. С. Кубрякова // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. статей. – М.: РАН, Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова, 1995. – С. 17–24.
12. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики: учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 286 с.
14. Маруневич Б. М. Методика навчання лексико-граматичному аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Б. М. Маруневич. – К., 1995. – 168 с.
15. Никитенко З. Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / З. Н. Никитенко, О. М. Осиянова // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 23–25.
16. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. И. Реутов. – К., 1986. – 222 с.
17. Руднева Т. И. Экспериментальная работа по обучению двум иностранным языкам: психолого-педагогические проблемы / Т. И. Руднева // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 12–15.
18. Форкун Н. С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учетом методической типологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Форкун. – К., 1991. – 220 с.
19. Щепилова А. В. О проблеме обучения второму иностранному языку в общеобразовательной школе / А. В. Щепилова // Содержание обучения иностранным языкам в школе и вузе. – М.: МИОО, 2003. – С. 16–21.
20. Щерба Л. А. Опыт преподавания английского языка в билингвальной школе: генезис, сущность, некоторые результаты / Л. А. Щерба // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языка в России: тезисы межрегион. науч.-метод. конференции. – М., 1999. – Ч. I. – С. 59–60.