

# ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 372(371)

**А. О. Анісімова,**

*доцент кафедри теорії і практики перекладу  
Горлівського інституту іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ПЕРША ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ДЖЕРЕЛО МІЖМОВНОГО ТРАНСФЕРУ У НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Навчання другої іноземної мови (ІМ2) у вищому навчальному закладі (ВНЗ) є однією з актуальних проблем сучасної методики, яка досліджується багатьма вченими (М.В. Баришніков, І.Л. Бім, Г.В. Давиденко, Л.Г. Денисова, О.О. Залевська, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, Б.М. Маруневич, В.В. Сафонова, Е.І. Соловцова, А.В. Щепілова та ін.). Однак проведені дослідження не вичерпують усіх проблем, що виникають у навчанні ІМ2. На практиці не враховуються особливості навчання німецької мови (НМ) як ІМ2, трансфер та інтерференція як явища, які виникають в результаті взаємодії контактуючих мов, а також лінгвістичний та навчальний досвід студентів у вивченні рідної (РМ) і першої іноземної мови (ІМ1).

Метою цієї публікації є розгляд проблеми визначення мови-джерела міжмовного трансферу при навчанні німецької мови як другої іноземної.

Дослідження моделей можливої взаємодії мовних засобів різних контактуючих мов у лінгвістичному досвіді особистості вимагає визначення особливостей мовного середовища, в якому відбувається оволодіння ІМ2. У методиці викладання ІМ2 існує думка, що ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання ІМ2 може забезпечити методично цілеспрямоване урахування природи трилінгвізму (РМ, ІМ1, ІМ2) як складного лінгвістичного явища, яке об'єктивно посідає головне місце в системі навчання ІМ2 [1].

За М.В. Баришніковим [1, 52], трилінгвізм являє собою співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних цілях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. У цьому випадку йдеться про індивідуальний трилінгвізм як властивість конкретного індивіда, за яким всі мови, які його (трилінгвізм) утворюють, знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Для загальної характеристики індивідуального трилінгвізму відправною точкою є визнання того, що кожен студент вільно й досконало володіє однією із трьох мов, які його утворюють, а саме РМ. Во-

лодіння ж ІМ1 характеризується загалом як далеке від досконалого, але є всі підстави вважати, що до початку вивчення ІМ2 студент в основному володіє на достатньому комунікативному рівні основними видами мовленнєвої діяльності ІМ1.

На думку М.В. Баришнікова [1, 52–54], ІМ2 стає компонентом трилінгвізму не з моменту вивчення, а з моменту оволодіння мовленнєвими вміннями на комунікативно достатньому рівні тими, хто навчається. Удосконалення ж рівня володіння ІМ1 відбувається паралельно з оволодінням ІМ2 і утворює штучний субординативний трилінгвізм, який характеризується різномірним володінням мов, що його складають. Характерною рисою трилінгвізму є його індивідуальність, яка зумовлюється індивідуальним рівнем володіння кожним індивідом усіма трьома мовами.

Існує кілька моделей можливої взаємодії деяких мовних засобів різних контактуючих мов, а саме (А – РМ, В – ІМ1, С – ІМ2):

1) С ~ А ~ В – конкретне мовне явище або мовний засіб має подібність (~) з відповідним явищем і в РМ, і в ІМ1, що створює великі можливості для трансферу через наявність опору;

2) С # ~ А; С # ~ В – мовні явища ІМ2 не мають подібностей (# ~) ні в РМ, ні в ІМ1, відповідно опора відсутня;

3) С ~ А, але С # ~ В – мовне явище в ІМ2 має подібність (~) у РМ, але не має подібності (# ~) в ІМ1. У цьому випадку як опора може виступати РМ, а ІМ1 здебільшого є джерелом інтерференції;

4) С ~ В, але С # ~ А – мовне явище має подібність (~) з аналогічним явищем в ІМ1, але не має подібності (# ~) в РМ. У цьому випадку опорою може виступати ІМ1 [2, 8].

Наведені моделі свідчать про те, що лінгвістичні факти ІМ2 знаходяться в різній залежності з кореспондуючими явищами РМ та ІМ1. Для ефективного навчання ІМ2 важливим є визначення мови-джерела міжмовного трансферу.

Н.М. Чичеріна [6] виділяє у своєму дослідженні три підходи до встановлення мови-джерела міжмовного трансферу при навчанні ІМ2 як спеціальності:

1) урахування пріоритетного впливу з боку ІМ1. Навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2;

2) урахування впливу як з боку ІМ1, так і можливого впливу з боку РМ. У процесі навчання має місце подвійна інтерференція, хоча вона є нерівнозначною; ІМ1 інтерферує більшою мірою, ніж РМ, попри те що навички в РМ безсумнівно міцніші за навички в ІМ1;

3) урахування пріоритетного впливу з боку РМ і можливого впливу з боку ІМ1. У процесі навчання діє як позитивний, так і негативний вплив з боку ІМ1, однак вплив з боку РМ є визначальним.

Кожен із цих підходів буде зумовлювати особливості навчання ІМ2. Для виявлення специфіки організації процесу навчання ІМ2 принципово важливим для нашого дослідження є визначення мови, з боку якої вплив на ІМ2 будемо розглядати як домінуючий в умовах субординативного трилінгвізму.

Спираючись на визначені Н.М. Чичеріною підходи до встановлення домінуючого впливу на ІМ2 з боку контактуючих мов, ми стверджуємо, що вплив з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 є більшим, ніж вплив з боку РМ. Зокрема, пріоритетну роль ІМ1 порівняно з РМ у вивченні ІМ2 Б.А. Лапідус [3] пояснює через фактор суміжності у часі, за яким опорні елементи в когнітивній структурі були засвоєні пізніше, ніж відповідні їм елементи РМ, тобто ближче до часу засвоєння ІМ2. На думку вченого, окрім фактора суміжності у часі, на характер взаємодії контактуючих мов впливає також те, що І.І. Кітроська кваліфікує як «спільність ситуації навчання», яка створює одне поле взаємодії нерідних мов, зближує мови, що вивчаються. В інших термінах ця ситуація називається «психологічною орієнтацією» як саме по собі усвідомлення того, що слід говорити ІМ. Виявом психологічної орієнтації є те, що, намагаючись відірватися від своєї РМ, той, хто навчається, часто підсвідомо скоріше вживатиме одиницю іншої мови, що вивчається, ніж зробить крок назад і звернеться по допомогу до своєї РМ.

Досліджуючи роль ІМ1 у навчанні ІМ2, А.С. Маркосян [4] вказує на те, що при оволодінні ІМ2 той, хто навчається, з одного боку, нібито повторює той шлях, ті розумові дії, які привели його до оволодіння ІМ1, а з іншого — в його пам'яті граматична система ІМ1 є актуально усвідомлюваною на відміну від системи РМ, якою він користується несвідомо, не замислюючись над тим, як він це робить, як породжує нескінченну кількість лінгвістично коректних висловлювань без особливого контролю. Актуально усвідомлювана система мови слугує неначе орієнтиром для того, хто навчається.

На переважання опори на англійську мову (АМ) як ІМ1 при навчанні активного мовлення-

вого матеріалу НМ як ІМ2 на початковому етапі вказується й у дослідженні М.І. Реутова [5], попри те, що АМ та НМ як споріднені мають ширшу інтерферуючу взаємодію, ніж НМ та РМ. Інтерференція тут вважається сильнішою і небезпечнішою, оскільки студенти знаходяться під значним впливом зовнішніх схожостей мовних форм та співвіднесеності значень. Разом з тим на початковому етапі засвоюється активний мовний матеріал НМ, у якому більше спільного з АМ, ніж з РМ, що може бути використано як трансфер.

У дидактиці багатомовності, яка досліджує закономірності вивчення однією особистістю трьох-чотирьох ІМ, оволодіння базовою, домінантною ІМ розглядається як гарантія вивчення всіх інших ІМ. За теорією інтегративного навчання, оволодіння ІМ1 є лінгвістичною опорою для вивчення всіх інших ІМ, оволодіння ІМ2 стає ще більш сильною опорою при вивченні третьою іноземною мовою, і, зрештою, оволодіння четвертою іноземною мовою реалізується на основі багатомовного лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, а також набутого досвіду. Оволодіння ж четвертою іноземною мовою сприяє підвищенню рівня володіння ІМ1 [1].

Інтерферуючий вплив ІМ1 на ІМ2 А.В. Щепілова [7, 263–268] розглядає крізь проблему оптимального порядку вивчення мов, за яким рівень інтерференції залежить від ІМ, яка вивчається першою. Вченою встановлено таку закономірність: якщо першою вивчається більш складна мова, то її інтерферуючий вплив є значно меншим на ІМ2, ніж навпаки. Як приклад наводиться порівняння послідовності вивчення англійської та французької мов, за яким англійська має більший інтерферуючий вплив на мови, які вивчаються за нею, ніж французька. На жаль, у науковій літературі відсутні дані щодо порівнянь складності АМ/НМ та НМ/АМ, а відповідно й інтерферуючого впливу однієї на іншу.

Аргументацію нашого вибору щодо домінуючого впливу з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 завершуємо думкою І.Л. Бім [2], за якою процес оволодіння НМ як ІМ2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння АМ як ІМ1, тому що НМ та АМ належать до однієї групи мов — германської та мають аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та семантикою, а також тотожні мовленнєві моделі.

Намагаючись дослідити процес взаємодії контактуючих мов у свідомості людини, вчені зазначають, що простежити його надто складно, а відтак важко констатувати факти трансферу, оскільки будь-яка тотожність синтаксичних структур не може розцінюватись як його результат. Дещо простіше, на їхню думку, відбувається виявлення фактів інтерференції, оскільки вони можуть констатуватися за рахунок помилок. За допомогою аналізу помилок можна встано-

вити й факти трансферу, однак гарантувати абсолютну достовірність такий аналіз не може через те, що помилки можуть виникнути як під впливом ІМ1, так і під впливом самої ІМ2 (внутрішньомовної інтерференції) [3; 4; 7].

Все вище зауважене щодо користі урахування ІМ1 у процесі навчання ІМ2 (свідомого й вмотивованого вивчення ІМ1 як першої спеціальності,

тривалості вивчення ІМ1, наявного у студентів лінгвістичного та навчального досвіду в ІМ1) дають нам змогу вважати ІМ1 мовою-джерелом позитивного перенесення та інтерференції.

Перспективою подальшого дослідження в цьому напрямі є порівняння мовних явищ НМ і АМ та визначення опор для трансферу й об'єктів інтерференції.

#### ДЖЕРЕЛА

1. *Барышников Н.В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. — М. : Просвещение, 2003. — 159 с.
2. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособ. / И.Л. Бим. — Обнинск : Титул, 2001. — 48 с.
3. *Липидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности : учеб. пособ. / Б.А. Липидус. — М. : Высш. шк., 1980. — 173 с.
4. *Маркосян А.С.* Очерки теории овладения вторым языком / А.С. Маркосян. — М. : УМК «Психология», 2004. — 384 с.
5. *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 / Реутов Николай Иванович. — К., 1986. — 222 с.
6. *Чичерина Н.Н.* Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы (при первом английском языке) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чичерина Надежда Николаевна. — М., 1997. — 199 с.
7. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. — М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003. — 485 с.

УДК: 373.5.015.31:7]:004.032.6(043.3)

**О.В. Базелюк,**

*науковий співробітник лабораторії естетичного виховання  
Інституту проблем виховання НАПН України*

#### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Сучасне соціокультурне середовище характеризується насиченістю, інтенсивністю та багатоканальністю впливів на людину. Розмаїття і поляризованість цінностей сучасного українського суспільства створює як багаті можливості, так і проблеми для розвитку особистості у культурному середовищі й освіті. Для всебічного розвитку і самореалізації кожної особистості потрібне створення відповідних умов, що висуває нові вимоги до діяльності педагогічних систем і процесів. У зв'язку з цим виявлення умов, що забезпечують розвиток особистості, є одним з найважливіших завдань педагогічних досліджень.

Проблема педагогічних умов була і є предметом досліджень відомих науковців. Розглядаючи це поняття, вчені дотримуються різних позицій. На думку одних, педагогічні умови є сукупністю засобів педагогічного впливу (В. Андреев), іншої точки зору дотримуються ті, хто акцентує увагу на можливостях матеріально-просторового середовища (А. Найн). Так, у працях В. Андреева,

А. Найна, Н. Яковлевої, Н. Іпполітової, М. Зверєвої, Б. Купріянова, С. Диніної та ін. наведено численні трактування терміна «педагогічні умови»:

— комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання (В. Андреев) [1];

— сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн) [7, 44–49];

Аналіз позицій різних дослідників стосовно поняття «педагогічні умови» дав змогу Н. Іпполітовій та Н. Стерховій виокремити низку положень, важливих для розуміння цього феномена:

1) умови є елементом педагогічної системи (у тому числі і цілісного педагогічного процесу);

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (цілеспрямовано конструйовані заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми, форми навчання і виховання, програмно-методичне оснащення