

Тетяна Коробейнікова

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА ЗАНЯТТЯХ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Специфіка навчання майбутніх учителів другої іноземної мови (ІМ2) у світлі модернізації освіти в Україні вимагає перегляду основних цілей, принципів та змісту цього процесу.

Вивчення методичної літератури свідчить, що ця проблема розглядалась багатьма вченими: загальні проблеми навчання ІМ2 – М. В. Баришніковим, І. Л. Бім, навчання ІМ2 як спеціальності у мовних вишах – Б. А. Лапідусом, навчання англійської як ІМ2 – Л. К. Орловською, О. В. Пінською. Однак здійснені дослідження не вичерпують усіх питань, пов'язаних із навчанням майбутніх учителів англійської як ІМ2 після іспанської.

Особливість курсу ІМ2 полягає в тому, що в порівнянні з першою, за значно меншу кількість аудиторних годин у студентів потрібно сформувати такі навички й уміння, які забезпечували б майбутнього вчителя викладати цю мову, а з іншого, виконували роль базису для подальшого самовдосконалення як знавця мови і учасника іншомовної комунікації. На наш погляд, однією з важливих складових практичної цілі навчання ІМ2 виступає формування у майбутніх учителів компетенції в діалогічному мовленні (ДМ).

Метою нашої статті є розгляд умов, визначення труднощів, а також пошук способів оптимізації формування компетенції майбутніх учителів у діалогічному мовленні другою іноземною мовою.

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти результатом навчання іноземних мов виступає плюрилінгвальна комунікативна компетенція, яка полягає в здатності людини користуватися мовами в комунікативних та професійних цілях, брати участь у міжкультурному спілкуванні [3, с. 133]. Майбутній учитель двох іноземних мов має оволодіти плюрилінгвальною комунікативною компетенцією, що передбачає його здатність користуватися поперемінно іноземними та рідною мовами в повсякденному житті та професійній діяльності. А це означає, що студенти не сприймають ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте в них формується комунікативна компетенція, всередині якої всі мовні знання й досвід є складниками та в якій мови переплітаються й взаємодіють. Отже, формування компетенції в ДМ другою іноземною має проходити у взаємозв'язку з рідною та першою іноземною мовами.

Проблеми плюрилінгвального, у вітчизняній науковій літературі мультилінгвального, навчання досить складні [2, с. 7]. На сучасному етапі

розвитку методики ще не розроблено чітких критеріїв того, який рівень володіння іноземними мовами можна вважати ознакою мультилінгвізму. Безперечно, рівень володіння мовами залежить від частоти вживання цих мов, від конкретних потреб та цілей спілкування ними. М. В. Баришніков, Б. А. Лапідус вважають, що друга іноземна мова стає компонентом мультилінгвальної компетенції не з початку вивчення, а з моменту досягнення студентами комунікативно-достатнього рівня мовленнєвих умінь [1, с. 53].

Незаперечним є той факт, що процес досягнення майбутніми вчителями такого рівня володіння ІМ2 залежать від умов, у яких він протікає. Саме умови у яких проходить формування компетенцій ІМ2, зокрема в ДМ, виступають факторами, які визначають зміст, організацію та методику навчання. Тому для визначення шляхів оптимізації навчання майбутніх учителів ДМ ІМ2 розглянемо умови протікання цього процесу.

Із початком вивчення англійської як другої іноземної студент опиняється в ситуації мультилінгвізму. У нашому дослідженні ми вживаємо термін мультилінгвізм як синонім плюрилінгвізму і як похідне явище від бі- та трилінгвізму. Розглянемо цей термін із позиції психологічної природи білінгвізму, який визначається як співіснування в свідомості людини двох мов. Мультилінгвізм по відношенню до білінгвізму виступає як більш складне явище, коли білінгвізм розширюється додаванням одного й більше компонентів (мов), що неодмінно порушує первинний баланс співіснування мовних систем.

Оскільки ми розглядаємо індивідуальний тип мультилінгвізму, то для кожного окремого студента він має свій компонентний склад. Більшість українських студентів до початку вивчення іноземних мов можна вважати природними білінгвами, бо вони досить вільно користуються в повсякденному житті як українською, так і російською мовами. Перша, в нашому випадку іспанська, та друга, англійська, мови, які вивчаються студентами в штучних умовах, змінюють автономне співіснування української та російської і створюють ієрархічну залежність мов у мисленні й мовленні майбутніх учителів.

На думку М. В. Баришнікова, засвоєння ІМ1 та ІМ2 проходить на основі рідної, оскільки мислення та породження мовлення реалізуються переважно первинною мовною системою [1, с. 55]. Компетенції першою іноземною формуються на базі рідної мови, а компетенції ІМ2 починають формуватись у більш сприятливих умовах. Б. А. Лапідус зазначає, що ІМ2 з позиції психічних функцій пам'яті та мислення проходить у сприятливих умовах, так як, вивчаючи ІМ1, студент неусвідомлено вдосконалює й тренує техніки запам'ятовування, а також студенти володіють розвиненим мисленням, бо вже мають досвід з вивчення мов [5, с. 36–37].

Із цього випливає, що навчання третьої, четвертої мови повинно бути, по-перше, усвідомленим, а не інтуїтивним, і заснованим на

лінгвістичному та навчальному досвіді студентів; по-друге, неможливо прямувати до оволодіння всіма тими явищами й на тому рівні, якого досягнуто рідною та ІМ1, необхідно залишати простір для самостійного осмислення, мовної здогадки [9, с. 12].

Саме фактор мультилінгвізму є одним із найвпливовіших у процесі формування компетенції в діалогічному мовленні другою іноземною мовою, а також виступає джерелом як позитивних, так і негативних факторів. Серед позитивних факторів М. В. Баришніков виділяє:

1) високу ступінь мотивації у студентів, які приступають до вивчення ІМ2;

2) позитивний психологічний настрій студентів [1, с. 145].

Оволодіння ІМ2, в нашому випадку англійською на базі іспанської, в умовах контактування рідної та двох іноземних, як зазначає І. Л. Бім, породжує наступні дві закономірності: інтерференцію та можливості позитивного переносу [2, с. 7].

У методиці перенос розглядається як вплив однієї мови на оволодіння іншою. Виділяють міжмовний, внутрішньомовний, негативний і позитивний [8, с. 308]. Позитивний перенос має місце, за І. Л. Бім, на чотирьох рівнях:

- на психологічному рівні (мислення й мовленнєвої діяльності);
- на рівні мови;
- на рівні навчальних умінь;
- на соціокультурному рівні [2, с. 8].

Розглянемо докладніше прояв позитивного переносу на кожному з визначених рівнів. На рівні мовленнєво-мисленнєвої діяльності: чим більшою кількістю мов володіє людина, тим більше розвинуті в неї механізми короткочасної та довготривалої пам'яті, механізми сприйняття, вибору, комбінування, продукування тощо.

Перенос на мовному рівні проявляється, коли схожі лінгвістичні явища первинної та вторинної мовних систем переносяться студентами на ІМ2 і полегшують її засвоєння. Мовний контакт – першопричина виникнення міжмовного переносу, який є предметом особливої уваги науковців через його неминучий вплив на засвоєння будь-якої мови. Проблема джерела міжмовного переносу при вивченні ІМ2 – одна з основних в методиці викладання ІМ2. На думку Б. А. Лапідуса під час осмислення нового мовного матеріалу студент може довільно використовувати за опору будь-яку з засвоєних раніше мов [5, с. 6]. В умовах, коли ІМ1 та ІМ2 – західноєвропейські мови, а рідна – російська, українська, то схожість алфавітів ІМ1 та ІМ2 слугує джерелом переносу в правилах читання, орфографії та графіки. Питання, яка з раніше засвоєних мов слугує для неусвідомленого переносу при навчанні говорінню, викликає ряд суперечностей у сучасній науці. Проте незаперечним є той факт, що схожі лінгвістичні явища рідної та ІМ1 полегшують засвоєння ІМ2.

На рівні навчальних умінь перенос спостерігається, коли студент переносить уміння, набуті під час вивчення рідної та ІМ1, на формування компетенцій ІМ2, що суттєво покращує процес. Позитивним за таких умов є фактор переносу технік і стратегій роботи над мовою, тобто, уміння вивчати мови. Проте слід зважити й на негативну сторону цього фактору – це, за Б. А. Лапідусом, неправильні навички набуті під час вивчення першої мови. До них автор відносить не тільки погані звички окремих студентів, а й такий підхід до вивчення мови, який, по-суті, є правильним при роботі над ІМ1, проте не відповідає вивченню ІМ2: надлишкове, функціонально не виправдане розширення словника для говоріння, не виправдане захоплення фразеологією та синонімією [5, с. 38].

Соціокультурні знання з ІМ1 і сформовані на їх основі навички також можуть бути об'єктами переносу, особливо при наявності близького розташування західноєвропейських культур.

Визначити вид чи сам процес переносу досить складно, бо оцінити присутність цього явища ми можемо лише за його результатом, який може мати як позитивну так і негативну форми. А. Л. Тихонова вважає, що з психологічної точки зору наслідок переносу, який сповільнює або надає негативний ефект на засвоєння іноземних мов – інтерференція [9, с. 13]. У методиці під інтерференцією розуміється явище взаємодії мовних систем, мовних механізмів, вплив рідної на виучувану мову в процесі оволодіння останньою [8, с. 237]. У випадку вивчення ІМ2 інтерференція породжується не тільки рідною, а й ІМ1, що проявляється у відхиленнях від норми і системи ІМ2. Виникнення інтерференції і переносу, за І. Л. Бім, залежить від трьох факторів:

- 1) рівня володіння рідною мовою;
- 2) рівня володіння іноземною мовою, чим краще студент володіє ІМ1, тим менше проявляється явище інтерференції, натомість з'являється більше можливостей для позитивного переносу. Це також означає, що низький рівень володіння ІМ1 може негативно впливати на оволодіння ІМ2;
- 3) кількість часу, який виділяється на вивчення ІМ2: чим менше часу, тим більший вплив ІМ1 [2, с. 8].

Вивчення ІМ2 проходить у особливих умовах засвоєння трьох мов (рідної, першої і другої іноземних), і перша іноземна розглядається в основному як матеріал для міжлінгвістичних порівнянь. У більшості робіт специфіка навчання ІМ2 розглядається в плані порівняння і співставного аналізу контактуючих мов з метою попередження інтерференції.

Вивчення універсальних і специфічних рис мов, які вивчаються, в аспекті інтерференції має вагомим значення для викладання ІМ2, оскільки дозволяє будувати навчання на попередженні помилок в мовленні, що виникають внаслідок інтерференції. Ми підтримуємо І. Л. Бім у тому, що при ознайомленні з мовними засобами ІМ2 необхідним є зіставний підхід, який допомагає виявити риси схожості між виучуваними мовами, так і їх

розбіжності [2, с. 9]. Б. А. Лапідус зазначає, що схожість ІМ1 та ІМ2 полегшує засвоєння останньої, проте, по-різному проявляється в рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Зокрема, в плані рецепції схожість граматичних явищ та лексичних одиниць мов, які вивчаються, може використовуватись як опора для мовної здогадки, яка є основою для позитивного переносу. Щодо продукції, зокрема діалогічного мовлення, то схожі явища в багатьох випадках викликають міжмовну інтерференцію [5, с. 37–38].

Міжмовна інтерференція може проявлятися на наступних рівнях:

- граматичному;
- лексичному;
- фонетичному;
- в цілому всієї системи.

Отже, інтерференція, яка виникає в умовах негативного впливу рідної та ІМ1 на ІМ2, охоплює всі рівні мови, що не може не впливати на розвиток мовленнєвої діяльності англійською мовою, а також проявляється на позамовній поведінці. За М. М. Кублановою, дослідження інтерференції має проходити через результати механізмів мовлення, а саме, констатації типових помилок. Кількісний показник має супроводжуватись і розглядом механізмів їх виникнення, залежності між їх кількістю, якістю і ступенем розуміння мовлення [4, с. 3]. Типовість помилок майбутніх учителів та їх якісний аналіз дали нам підстави вважати, що в англійському мовленні має місце інтерференція граматичного та фонетичного рівнів.

Розглянемо детальніше випадки виникнення міжмовної інтерференції в процесі формування компетенції в ДМ при контактах англійської й іспанської мов.

На фонетичному рівні проаналізуємо основні правила інтонаційного оформлення висловів. Розгляд даного питання ми проводимо на зіставленні іспанського та британського інтонаційного стандартів і типових інтонаційних помилок майбутніх учителів в англійському мовленні, причиною яких, на нашу думку, виступають явища інтерференції інтонаційної системи ІМ1. На рівні інтонації, за М. М. Кублановою, інтерференція зумовлена переносом елементів інтонаційної системи однієї мови в інтонаційну систему мови, яка вивчається, що призводить до виникнення інтонаційного акценту, який утруднює розуміння й негативно впливає на формування мовленнєвого образу мовця [4, с. 3]. Останнім часом у Великобританії простежується загальна тенденція до розмитості норм на всіх рівнях мови, що зумовлено серйозними соціокультурними змінами в британському та англійському суспільстві загалом [4, с. 4]. Проте, ми вважаємо, що мовлення майбутніх учителів має бути стандартизованим. По-перше, вони викладатимуть англійську мову, по-друге, присутність інтонаційних відхилень може призвести до того, що мовець буде невірно зрозумілий, тому що акцентні

порушення призводять до значних змістовних змін висловлювання.

Розгляд інтонації як мовної універсалії дозволяє виділити загальні елементи інтонаційних систем англійської та іспанської мов, а це означає, виявити ті елементи, розбіжності між інтонаційними системами, які призводять до інтерференції. Дослідження проблеми інтерференції на рівні інтонації, ми проводили за трьома етапами: специфікації норми; порівняльного аналізу інтонаційних систем з метою виявлення потенційних інтерференцій та описання інтерференції відповідно до виділених структур, де її прояв є найбільш вірогідним. Ми виділили такі випадки розбіжностей в інтонаційних системах англійської й іспанської мов, що можуть виступати джерелом інтерференцій інтонаційного рівня.

Інтонація розповідного речення.

В іспанській мові, коли в реченні йде перелік подій, предметів тощо, кожен із елементів переліку вимовляється з пониженням тону, а останній – з найбільшим пониженням, проте при вживанні сполучника всі елементи переліку – з пониженням, крім останнього, на якому тон підвищується. В англійській мові характерним є те, що кожен елемент групи переліку вимовляється з підвищенням тону, а останній – з пониженням.

Інтонація запитань.

Інтонація іспанського альтернативного запитання відрізняється тим, що до співставлення вживається висхідний тон, а після тон – падає. В англійській мові навпаки, перша частина вимовляється з інтонацією розповідного речення (падіння тону на останньому змістовому елементі), а друга частина – з підвищенням тону.

На граматичному рівні інтерференція в діалогічному мовленні проявляється в узгодженні іменників і прикметників в роді й числі, що не є притаманним англійській мові, на відміну від іспанської. Типовість помилок спостерігається у вживанні прийменників, зокрема, коли цього вимагає дієслово. На синтаксичному рівні даних мов простежуються розбіжності порядку слів у реченні:

– в англійській прикметник вживається перед іменником, в іспанській – після;

– загальне запитання в іспанській мові – це за своєю структурою розповідне речення, яке на письмі маркується перевернутим знаком запитання на початку речення, а в усній формі оформлюється інтонаційно. В англійській мові загальні запитання мають чітко визначену структуру, а саме, допоміжне дієслово (модальне), підмет, присудок і другорядні члени речення.

Саме порядок слів у реченнях і їх інтонаційне оформлення, як показує досвід викладання англійської мови після іспанської на початковому ступені навчання майбутніх учителів, є одним із основних осередків виникнення помилок у діалогічному мовленні.

Для того, щоб протидіяти інтерференції з боку першої ІМ, необхідно

звернути увагу студентів на факти розрізнення й усвідомити їх як на початку вивчення нового матеріалу, так і в процесі розвитку автоматизмів, тобто закріпленні операцій з навчальним матеріалом [7, с. 18]. Для методики навчання ІМ2 це означає, що необхідно спонукати студента до співставного аналізу мовних засобів контактуючих мов у всіх випадках, коли це допоможе попередити інтерференцію і здійснити перенос. На нашу думку, зіставний аналіз мов, які вивчаються, дає розвиток не тільки комунікативній, лінгвістичній, а й методичній компетенції майбутнього вчителя, зокрема дослідницьких умінь.

Існує ряд інших факторів, які ускладнюють формування компетенцій ІМ2. Згідно з навчальними планами, кількість годин, що відводиться на вивчення ІМ2, у порівнянні з першою, є меншою. Наступний фактор – неоднорідність рівня володіння ІМ2. У процесі викладання ІМ2 викладач стикається з тим, що в одній академічній групі є студенти, які до вступу не вивчали англійську, а також студенти, у яких рівень володіння англійською мовою є досить низьким. Звичайно, що ці фактори ускладнюють процес формування компетенції в ДМ і вимагають інтенсифікації навчального процесу та диференціації мовного матеріалу.

Необхідність функціональної диференціації мовного матеріалу визнається багатьма методистами. Б. А. Лапідус, зазначає, що для навчання ІМ2 ефективним є виокремлення мовного матеріалу на пасивний і активний мінімуми щодо кожного з чотирьох видів мовленнєвої діяльності [5, с. 45].

Услід за М. В. Барішніковим, інтенсифікацію навчання ІМ2 ми розуміємо не як засвоєння максимуму навчального матеріалу в короткі терміни, а як раціональне й ефективне використання часу [1, с. 26]. Тобто, взаємопов'язане навчання усім видам мовленнєвої діяльності англійською мовою, різноманітність навчальних задач, під час вирішення яких студент сам обирає стратегію їх виконання. Така інтенсифікація вимагає раціонального розподілу видів роботи між аудиторними й самостійними заняттями, а також використання сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерних технологій.

Робота студента з комп'ютерними вправами відтворює природність спілкування на психологічному та мовному рівнях, бо мультимедійні ресурси надають змогу представити вербальний і невербальний бік іншомовного спілкування. За допомогою комп'ютерних технологій вирішуються й проблеми співпраці викладача і студента, а саме, за одне заняття в комп'ютерному класі кожному надається можливість відпрацювати певні репліки, діалогічні єдності, мікродіалоги в активному режимі. У викладача з'являється можливість розробити індивідуальну стратегію навчання, проаналізувати мовний рівень і досягнення кожного студента й відповідно до отриманих результатів будувати навчальний процес. Крім того, ресурси комп'ютера надають змогу використовувати

інтерактивні методи, які представляють диференційованість навчального матеріалу й перетворюють навчальний процес в індивідуальний тренінг, що значно покращує засвоєння мовного матеріалу з подальшим його використанням в іншомовній комунікації.

Таким чином, врахування вищезазначених факторів, а також особливостей оволодіння майбутніми вчителями англійською мовою на базі іспанської, можуть значно підвищити ефективність формування компетенції в діалогічному мовленні, за умови розробки відповідної методики та системи вправ, які засновуватимуться на запропонованих принципах, а саме: врахування ситуації індивідуального штучного субординативного мультилінгвізму, опори на досвід студентів, їх інтереси та можливості, функціональній диференціації мовленнєвого матеріалу, інтенсифікації навчального процесу, застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 160 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : [учебное пособие] / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор укр. видання док. пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кубланова М. М. Языковая интерференция на уровне интонации: на материале английского языка : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. фил. наук : 10.02.04 / М. М. Кубланова. – М., 2003. – 24 с.
5. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб.] / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед., наук : 13.00.02 / Орловська Лідія Костянтинівна. – К., 2010. – 304 с.
8. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
9. Тихонова А. Л. Обучение чтению на французском языке как вторым иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (начальный этап, первый иностранный язык – английский) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тихонова Анастасия Леонидовна. – М., 2000. – 120 с.