ISBN 966-7773-70-1. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. Київ, 2012

УДК 372.881.111.22

Маріанна ПАУСТОВСЬКА
Ірина ТРУЦУНЕНКО

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗГІДНО З КОНЦЕПЦІЄЮ БАГАТОМОВНОСТІ

У статті розглянуто основні положення концепції навчання другої іноземної мови, проаналізовано цілі та завдання методики навчання другої іноземної мови та визначені основні принципи методики навчання другої іноземної мови.
Ключові слова: багатомовність, навчання другої іноземної мови, методика навчання

Двадцять перше сторіччя характеризується затвердженням тенденцій розвитку, основи яких були закладені у 80-х р. XX ст. Зміна геополітичної картини світу, демократизація багатьох, у минулому тоталітарних, країн, розвиток міжнародних зв'язків і співпраці сприяли зростанню зацікавленості у знаннях щодо культури та мови різних країн. Ліквідація кордонів під час створення Європейського Союзу й полегшення візового режиму для решти країн Євразійського континенту спричинили активний обмін робочою силою, студентами, науковцями, діячами мистецтва, туристами тощо. У цьому контексті протягом останніх десяти років спостерігалося швидке й інтенсивне зростання потреби щодо спілкування та взаєморозуміння, а також зацікавленості стосовно традицій різних країн і народів. Багатомовність спільноти сучасної Європи вимагає знання багатьох мов. Особливе значення у такому контексті набуває навчання другої, третьої та наступних іноземних мов. В межах пріоритетів системи загальної шкільної освіти в багатьох європейських країнах впроваджується вивчення другої іноземної мови. Внаслідок цього інтенсивно розробляються питання методики навчання другої іноземної мови у середній школі [1; 2].

Особливості позашкільної освіти, включаючи навчання другої іноземної мови дорослим, мають свою конкретну мету і завдання. Розробка принципів, підходів і різноманітних аспектів для навчання другої іноземної мови вимагають врахування цих особливостей, що є дуже актуальним в контексті розвитку сучасної багатомовної Європи.

Мета цієї статті – висвітлення питання про навчання та вивчення другої іноземної мови згідно з концепцією багатомовності. Головне завдання статті полягає в тому, щоб показати необхідність врахування попереднього досвіду навчання і вивчення мов під час навчання другої

іноземної мови та обговорити особливості методики навчання другої іноземної мови на прикладі німецької мови після англійської.

Орієнтація на різні індивідуальні особливості учня є наріжним камінням методики навчання іноземної мови в концепції багатомовності. Нижче наведемо деякі положення, цілі та принципи орієнтованої на учня концепції навчання, розроблені протягом останніх років у Німеччині.

В основі багатомовності лежить природна здатність людини до розкриття своїх фундаментальних здібностей стосовно мови. 20 років тому М. Вандружка у своїй книзі стверджував, що багатомовність є характерним для кожної людини явищем, оскільки навіть у своїй рідній мові люди постійно використовують різноманітні мовні варіанти – літературну мову, діалект, розмовну мову, професійний жаргон та архаїчні форми, які тісно пов'язані між собою. М. Вандружка називав цей феномен «внутрішньою багатомовністю», який він тісно пов'язував з так званою «зовнішньою багатомовністю» – здатністю людини вивчати інші мови в процесі свого інтелектуального розвитку. При цьому поняття «іноземна мова» може означати не тільки мову іншої мовної спільноти, а й таких же малознайомих мовних варіантів рідної мови – наприклад, діалектів або професійного жаргону [18].

Ф. Кенігс розрізняє три типи багатомовності [13]: 1) перспективна багатомовність означає, що учень починає вивчати свою першу іноземну мову і таким чином розвиває свою природну багатомовність; 2) ретроспективна багатомовність означає, що учень вивчає свою першу іноземну мову, яку він вже трохи знає, що надає йому серйозну перевагу перед іншими учнями; 3) ретроспективно-проспективна багатомовність означає, що учень починає вивчати свою другу іноземну мову і таким чином розвиває свою багатомовність.

Сьогодні багатомовність багатьох людей належить до типу ретроспективної багатомовності, оскільки з дитинства вони ростуть багатомовними. Тому сучасна концепція багатомовності спирається на такі передумови [12, с. 16]: здебільшого учні вивчають послідовно або паралельно декілька мов, причому у кожному випадку під час вивчення кожної нової мови вони підвищують рівень знайомої їм мови; учням не потрібно вивчити нову мову до рівня своєї рідної мови; специфічність мовного профілю і рівень володіння різними мовами у кожного окремого учня можуть бути дуже різними;

Науковець Г. Крист застосовує метафору «пороговий рівень» і пропонує таке цікаве визначення багатомовності людини: «Людина є

багатомовною, якщо вона навчилася долати поріг, коли переходить до кожного іншого мовного простору» [10].

Необхідність врахування потреб учня призвело до радикальної зміни бачення насамперед у сфері теорії навчання, завдяки чому був отриманий новий цінний досвід щодо процесу навчання іноземної мови.

У теоретичній концепції біхевіористичного навчання існувало фундаментальне припущення, що лінгвістичні арсенали окремих мов у пам'яті людини чітко розділені між собою. Принципом приймання, зберігання та обробки мовної інформації в процесі навчання іноземної мови вважався розвиток «структурованого співіснування», тобто не змішування мовних систем, а їхня координація [9, с. 14]. Вважалося, що змішування мов в процесі навчання іноземної мови є хибним, тому що спричиняє виникнення помилок (так звана «інтерференція»). Такий погляд призводив, зокрема, до дотримання принципу монолінгвальності у навчанні, тобто жорсткої заборони застосування рідної мови в процесі навчання іноземної мови. Разом з тим виникало питання, наскільки таке припущення «непоєднаного співіснування» мов у нашій пам'яті є реальним і обґрунтованим?

Навіть поверхневий аналіз такого підходу до навчання іноземної мови викликає сумніви щодо справедливості такої теорії. Наприклад, коли ми вивчаємо нову мову, то нові слова ми сприймаємо не ізольовано, а намагаємося пов'язати їх зі словами в знайомій нам мові. Пам'ять людини не поділена на два «герметичних відділення», а більш нагадує свого роду «системну мережу», окремі елементи якої пов'язані між собою міріадами шляхів. Такий погляд підтверджується багатьма фактами. Згідно з результатами сучасних досліджень пам'яті, теорії обробки інформації та психолінгвістики [8], будь-яке навчання відбувається таким чином: нові знання надовго зберігаються у пам'яті тільки тоді, коли вони інтегруються до вже існуючого арсеналу знань і укоріняються там. Якщо у пам'яті не знаходиться ніякої асоціативної зачіпки, нові знання швидко втрачаються.

Отже, можна припустити, що існує єдина фундаментальна мовна здатність людини і, як наслідок, єдина системна мережа для усіх мов в пам'яті людини. Ця мережа існує паралельно багатьом іншим пов'язаним між собою мережам арсеналів інших знань та досвіду. В процесі навчання мови ця мовна мережа стає все більше диференційованою і більш тісно пов'язаною з мережами інших знань.

Таке припущення прийняте багатьма фахівцями і є основою концепції багатомовності в документі «Gemeinsamer europäische

Referenzrahmen für Sprachen» [17]: «багатомовний підхід означає, що людина накопичує свій мовний досвід у своєму культурному оточенні, починаючи з мови у себе вдома, переходячи до мови у суспільстві своєї держави в цілому і, далі, до мов інших народів (незалежно від того, яким чином він їх вивчає – у школі, університеті або у природному мовному середовищі). Знання мови і культури зберігаються не в окремих розгалужених ментальних відділах, а розбудовують спільну комунікативну компетенцію, до якої роблять внесок усі компоненти знання мови та мовного досвіду і у якій усі мови взаємопов'язані та взаємодіють між собою».

У контексті запропонованої концепції навчання другої іноземної мови таке теоретичне фундаментальне припущення щодо єдиної здатності людини вивчати мову означає таке [16, с. 17]: 1) під час навчання іноземної мови рідна мова не виключається, а напроти, вона слугує фундаментом і точкою виміру для навчання іноземної мови; 2) з одного боку, досвід навчання іноземної мови розширює той мовний і концептуальний арсенал, який спочатку був утворений за допомогою рідної мови. З іншого боку, досвід навчання іноземної мови додає нові аспекти до того мовного досвіду, який був накопичений протягом навчання рідної мови. Таким чином, у процесі навчання іноземної мови такий досвід призводить до розширення можливостей розвитку володіння мовами (фундаментальні мовні знання) та усвідомлення процесу навчання і вивчення мови (методичні знання); 3) можна припустити, що, незважаючи не те, що фундаментальна «мовна мережа пам'яті» містить структури, які здатні до узагальнення, у різних людей ця мережа сформована по-різному – у відповідності з існуючим мовним арсеналом (який включає як фундаментальні, так і методичні знання) та типом зв'язків. Крім того, особливості кожної окремої людини обумовлюють те, яким чином відбувається розвиток і диференціація знань в ході процесу навчання [16].

Іншими словами, кожен учень привносить до процесу навчання іноземної мови свої передумови і базу знань. Крім того, кожен учень навчається по-своєму, принаймні частково. Методика навчання другої іноземної мови повинна це враховувати. При цьому нового значення набуває питання відносно внутрішньої диференціації навчання та автономного вивчення (що є основою навчання іноземних мов протягом усього життя).

Раніше, концепція навчання другої іноземної мови розбудовувалася для набуття приблизно однакової компетенції у двох або декількох

мовах. Мета традиційної методики навчання іноземної мови, коли абсолютний пріоритет надається одній іноземній мові, полягає в тому, щоб вивчити цю іноземну мову майже до рівня своєї рідної мови. Такий підхід спирається на припущення про існування ідеалу так званої «освіченої людини», яка майже вільно володіє іноземною мовою і добре розуміється на цій іншомовній культурі. На практиці навчання першої іноземної мови за такою концепцією призводить до того, що учень застигає на певному мовному рівні, вище якого він здатен розвиватися лише в умовах тривалого перебування у країні, де розмовляють цією мовою.

З погляду методики навчання другої іноземної мови мета навчання суттєво змінюється і вона вже не полягає в тому, щоб допомогти учню вивчити якомога більше різних мов до ідеального рівня або накопичити якомога більше знать та вмінь в межах кожної окремої іноземної мови. Більш доцільним здається структурувати основні елементи процесу навчання іноземної мови таким чином, щоб різні мовні профілі могли б розбудовуватися в межах окремих мов в залежності від комунікативних (прагматичних, міжкультурних тощо) потреб учня і, якщо треба, ці мовні профілі можна було б розвивати і далі.

Треба відзначити, що прагматичні цілі легше сформулювати і досягнути в системі освіти для дорослих, а не в загальноосвітніх школах, оскільки саме такі цілі є головними у навчанні дорослих, а не, наприклад, розвиток особистості учнів.

Під час навчання другої іноземної мови дорослим важливу роль відіграє усвідомлення процесу вивчення мови (методичні знання), тобто усвідомлення того, яким чином можна ефективно вивчити іноземну мову. Такі методичні знання закладаються ще у школі та вдосконалюються в процесі набуття нових мовних знань під час вивчення нової іноземної мови.

Виходячи з того, що обговорювалося вище, зрозуміло, що метою методики навчання другої іноземної мови є не створення повністю нової дидактико-методичної концепції, а вилучення і визначення характерних особливостей навчання та вивчення другої іноземної мови. Взагалі, навчання іноземної мови відбувається згідно з цілями та методичними принципами, які були розроблені за останні 20–30 років, здебільшого в результаті кампанії Ради Європи, спрямованої на поширення знання іноземних мов на теренах європейського континенту [17]. На теренах колишнього радянського союзу перші спроби розробити загальну методику навчання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах

були розпочаті ще у 80-х роках [5], які були пізніше розвинуті та продовжені [6; 8].

Сучасна методика навчання іноземних мов передбачає такі головні чотири цілі [7, с. 40; 3, с. 72]: 1) практична: передбачає практичне опанування учнями мовленнєвих вмінь; 2) виховна: розвиток культури спілкування, позитивного ставлення до іншомовної культури, толерантності тощо; 3) освітня: усвідомлення суті мовних явищ, розширення світогляду, вміння вчитися та ін.; 4) розвиваюча: розвиток вмінь переносу знань і навичок до нової ситуації, розвиток мовленнєвих здібностей (слуху, здогадки, імітації, логіки тощо), готовності до подальшої самоосвіти тощо.

Методика навчання другої іноземної мови має два головних завдання [16, с. 24]: 1) підвищення рівня володіння мовою і розширення мовного досвіду (прагматичний аспект); 2) розвиток досвіду навчання мови, тобто вдосконалення методичних знань – усвідомлення процесу навчання (педагогічний аспект).

Запропонований експертами Ради Європи підхід до навчання і вивчення другої іноземної мови передбачає зосередження не обов'язково на усіх, а лише на певних, вибраних видах мовленнєвої діяльності – тобто таких, яких більш за все потребує зацікавлений учень.

Н. Д. Гальскова пропонує таку стратегічну мету навчання німецької мови як другої іноземної мови: «Розвиток в учнів здатності до міжкультурного спілкування». У межах такої стратегічної мети автор визначає такі ж два аспекти – прагматичний і педагогічний [1, с. 16].

Досягнення однакової компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності, запропоноване для навчання та вивчення другої іноземної мови [2], здається слушним саме у контексті загальноосвітньої школи, коли діти ще не зовсім визначилися зі своїми потребами та інтересами і тому потребують мінімального, але більш-менш однакового рівня опанування усіх видів мовленнєвої діяльності. Разом з тим, треба підкреслити, що зосередження на розвитку однакової компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності під час вивчення другої іноземної мови дорослими не витримало випробування часом. Оскільки, згідно з концепцією багатомовності, головна відправна точка під час вивчення другої іноземної мови – це індивідуальні потреби та інтереси учнів, у кожному конкретному випадку доцільно вибирати, на яких саме видах мовленнєвої діяльності варто більше зосереджувати свої зусилля.

Мета навчання, як відомо, належить до базових категорій методики. Метою навчання визначається характер решти складових процесу

навчання, а саме стратегія навчання як загальний напрямок процесу навчання і тактика навчання як сукупність багатьох завдань [1, с. 16]. Нижче наведені деякі важливі аспекти для досягнення визначених цілей навчання [12].

Інтерференція або перенос (трансфер) як вихідна точка.

Під час планування методики навчання другої іноземної мови акцент робиться не на питанні про відмінність елементів, одиниць та структур у різних мовах, що було характерним для ранніх концепцій порівняльної лінгвістики. Порівняльна лінгвістика наголошувала на припущенні, що такі відмінності є головною причиною помилок і що, таким чином, для зменшення кількості помилок кожну іноземну мову треба викладати та вивчати окремо від інших. Оскільки концепція багатомовності виходить з того, що існує одна єдина фундаментальна здатність людини вивчати мови, яка розвивається та змінюється в процесі вивчення іноземних мов, питання про інтерференцію (яка відбувається в результаті негативного впливу знайомих мов на ту мову, яка вивчається) не відіграє ключової ролі у методиці навчання. Більш важливим для методики навчання другої іноземної мови є аспект так званого «переносу» (який є наслідком позитивного впливу знайомих мов на ту мову, яка вивчається).

Перший рівень переносу – у прагматичному аспекті (підвищення рівня володіння мовою).

Яким чином розбудовуються «мости переносу» [17] між рідною і першою іноземною мовою та новою іноземною мовою? Які елементи, одиниці та структури рідної мови і першої іноземної мови можуть пов'язуватися з подібними елементами, одиницями і структурами другої іноземної мови? Що спричиняє початок «переносу-розпізнавання», коли учень починає вивчати другу іноземну мову [15]? В процесі побудови таких «мостів переносу» на початковому етапі навчання ключову роль відіграє спорідненість усіх трьох мов (рідної, першої і другої іноземної мови) та їхня лексична близькість (включаючи інтернаціоналізми і запозичення). Якщо ці мови тісно споріднені та близькі лексично (як у випадку англійської і німецької мов), то притаманні їм подібні лінгвістичні форми утворюють у будь-якій сфері (лексиці, граматиці та ін.) відносно широкомасштабні переходи між мовами, які легко виявляє учень. Завдяки цьому запускається процес розпізнавання-переносу у вигляді розвитку гіпотез щодо існуючих подібностей – як лінгвістичних, так і семантичних. Виведення на поверхню цього, спочатку "мовчазного" процесу народження гіпотез стосовно явних лінгвістичних подібностей і

повторне заохочення учнів до обговорення своїх спостережень щодо нової мови є головною характеристикою завдання навчання другої іноземної мови.

Під час навчання і вивченні другої іноземної мови увага зосереджується спочатку на тому, які лінгвістичні форми нової мови учень вже здатен розпізнати, тому що ці форми є ідентичними або подібними формам в інших знайомих йому мовах. Таким чином, сфера володіння другою іноземною мовою поступово розширюється шляхом додавання та інтегрування як того, що вже знайоме і відоме, так і того, що є іншим і протилежним. Варто зазначити, що активізація елементів, одиниць і структур, які можуть бути «перенесеними» із знайомих мов, головним чином спрямована на розвиток ступеня володіння другою іноземною мовою, особливо розуміння під час читання.

Під час активного використання нової мови (наприклад, в процесі говоріння і на письмі) потрібно також ретельно обговорювати ті феномени мови, для яких не лише не існує аналогів і подібностей у знайомих мовах, а й простежуються чіткі розбіжності. Інакше може відбутися інтерференція і, як наслідок, учень починає використовувати нову іноземну мову некоректним чином. Така ситуація може призводити до помилок у структурі речення, інтонації, вимові, правописі тощо. В результаті цього активне та ефективне використання мови вимагає ретельного обговорення та інтенсивного вправляння та тренування для усвідомлення виявлених відмінностей і розвитку мовленнєвих вмінь.

Другий рівень переносу – у педагогічному аспекті (підвищення рівня усвідомлення процесу навчання мови).

Ще один важливий елемент методичної концепції навчання другої іноземної мови – це вивчення досвіду навчання першої іноземної мови з наступним його відтворенням і розширенням в ході навчання другої іноземної мови завдяки утворенню відповідних усвідомлених зв'язків і асоціацій. З цією метою необхідно більш ретельно вивчити методи переробки інформації під час навчання іноземної мови. Наприклад, це може стосуватися прийомів і стратегій навчання. Для того, щоб вивчення лексики в ході навчання другої іноземної мови було ефективним, необхідно порівнювати не лише лінгвістичні форми різних мов (ідентичні/подібні значення або «фальшивих друзів», а й враховувати процес вивчення нових лексичних одиниць (тобто надходження, зберігання та активізація лексичних одиниць).

Отже, перенос у педагогічному аспекті означає надходження, усвідомлення і, якщо потрібно, розширення та диференціацію того

досвіду навчання мови, який учні отримали протягом вивчення рідної мови, а також (що навіть більш важливо) першої іноземної мови. Відбувається подальший розвиток усвідомлення процесу навчання мови.

Незважаючи на свою очевидну важливість, перенос та інтерференція не виникають в учнів автоматично. Для найбільш ефективного навчання другої іноземної мови треба спрямовано навчати учнів свідомого пошуку можливостей інтерференції та переносу відповідного їхнього застосування. Англійська і німецька є близько спорідненими мовами і тому покажемо деякі приклади такого переносу.

Англійська та німецька мови мають багато подібностей у сфері граматичних структур, особливо на елементарному рівні. Наприклад, англійська мова: *My father is fifty years old, What is that?* тощо; німецька мова: *Mein Vater ist fünfzig Jahre alt, Was ist das?* тощо.

Щоденний словник англійської і німецької мов містить більше тисячі слів з ідентичним або подібним значенням (слова однакового походження, запозичення слів, інтернаціоналізми), які дозволяють швидко зрозуміти німецькомовні тексти, наприклад:

– подібні слова за темою «частини тіла людини»: англійська мова: *nose, hair, ear, chin, shoulder, elbow, hand, finger*; німецька мова: *Nase, Haar, Ohr, Kinn, Schulter, Ellbogen, Hand, Finger*;

– інтернаціоналізми: *taxi/Taxi; police/Polizei; meter/Meter; computer/Computer* тощо.

Крім того, сучасна німецька мова навантажена сотнями прикладів англіцизму (у таких сферах як молодіжна тематика, популярне мистецтво, технологія, спорт, одяг, їжа, напої тощо), наприклад: *pop group, jeans, t-shirt, top spin, e-mail, hamburger* тощо.

У Загальноєвропейських рекомендаціях підкреслюється, що формулювання загальних та широких цілей навчання іноземної мови не означає, що з них можна вивести уніфіковані методи навчання для усіх іноземних мов [17]. Незважаючи на те, що, можна сформулювати цілу низку універсальних дидактичних принципів, методи навчання і процес вивчення залежать від конкретних умов в регіоні та від специфіки кожної конкретної групи учнів. Такі дидактичні принципи обумовлені багатьма чинниками і характером їхньої взаємодії у конкретних ситуаціях, а саме [12, с. 27]: 1) цілі навчання – комунікативні, міжкультурні, педагогічні тощо; 2) навчальний матеріал – лінгвістичний, країнознавчий тощо; 3) особливості конкретної групи учнів – вік, володіння мовами, знання щодо мови, яку вивчають, щодо культури країни, де розмовляють цією мовою, щодо процесу навчання іноземної мови та щодо специфічних для

окремих країн стилів навчання, а також мотивація, зацікавленість, навчальний тип учнів тощо; 4) контекст, у якому відбувається навчання мови: регіональна ситуація щодо мов, відповідна державна політика, послідовність вивчення мов; компетентність викладачів; методи і традиції навчання, притаманні культурі країни самого учня; тривалість часу для навчання другої іноземної мови; наявність засобів навчання для навчання мови (підручники, технічні засоби тощо); територіальна близькість до регіону, де розмовляють мовою, яку викладають.

Така сукупність чинників є основою для розвитку адаптованих методів і технологій для навчання і вивчення другої іноземної мови. Нижче обговорюються п'ять дидактичних принципів, які потрібно адаптувати для врахування важливої для навчання другої іноземної мови регіональної специфіки і характерних особливостей окремих категорій учнів [12].

Перший принцип: когнітивне навчання (розвиток свідомого оволодіння мовою та усвідомлення процесу навчання другої іноземної мови). Згідно підходу багатомовності, розвиток свідомого оволодіння мовою та усвідомлення процесу навчання передбачають таке [12, с. 28]: а) розвиток свідомого оволодіння мовою: усвідомлене зіставляння та пов'язування рідної, першої та другої іноземної мов; постійне обговорення характерних особливостей другої іноземної мови (наприклад, наскільки вона подібна або відрізняється від рідної та першої іноземної мови, а також яким чином нові мовні знання можуть укорінюватися у пам'яті учня); б) зростаюче усвідомлення та розуміння процесу навчання іноземної мови: свідоме "переживання" процесу навчання (наприклад, регулярно обговорювати свій досвід набутий в процесі навчання мови); усвідомлення того, яким чином цей досвід можна розширити (наприклад, шляхом обговорення прийомів та стратегій навчання мови); розвиток розуміння того, яким саме чином можна підвищити ефективність свого навчального процесу.

Важливим вважається розвиток культури «міркування вголос на заняттях» і активної участі учня у процесі навчання мови [10]. Спостереження за мовою і процесом навчання протягом занять з наступним обговоренням спричиняє розвиток метакогнітивних навичок у учня. Когнітивне навчання передбачає порівняння, обговорення і свідому активізацію сукупності накопичених учнем мовних знань і досвіду навчання мови.

Процес порівняння та обговорення робить учня активним дослідником свого власного мовного світу і свого власного процесу

вивчення мови. Потужною мотивацією для учня може стати те почуття задоволення, яке він переживає в процесі відкриття нового мовного світу та розвитку власних навичок і вмінь. Все це суттєво сприяє пожвавленню усього процесу навчання мови на будь-яких етапах навчання та у будь-якому віці. Так, показано, що навіть учні початкової школи здатні порівнювати мови та обговорювати процес свого навчання [11].

Другий принцип: розуміння як основа і вихідна точка для навчання другої іноземної мови. Розуміння є основою і вихідною точкою для будь-якого навчання, але аспект розуміння набуває особливої значимості та важливості під час вивчення другої іноземної мови. Насправді, аспект розуміння під час навчання іноземної мови пов'язаний з питаннями обробки інформації, що включає надходження, інтеграцію та засвоєння нової інформації (як мовних, так і методичних знань) паралельно інвентаризації вже існуючих знань та досвіду. Іншими словами, розуміння означає розпізнавання подібних або протилежних мовних феноменів при порівнянні знайомих мов з новою мовою, та наступне впорядкування і закріплення цих феноменів в пам'яті таким чином, щоб в разі потреби їх можна було б згадати. Розуміння також означає свідомий аналіз своєї поведінки в ході навчання.

Дуже часто розуміння спочатку відбувається як внутрішній, мовчазний процес роботи з новим феноменом і передбачає сприйняття, міркування, порівняння, інтерпретацію, висунення припущень і гіпотез, систематизацію та асоціювання тощо. У такому випадку функція навчання мови полягає в тому, щоб допомогти учню виразити словами цю мовчазну роботу та обговорити вголос весь процес розуміння. І знову ми стикаємося з "культурою міркування вголос" під час навчання іноземної мови, про яку йшлося вище. Таке дискурсивне обговорення предмету, яке відбувається рідною мовою на ранніх етапах навчання іноземної мови, є характерним методичним елементом навчання другої іноземної мови, яке базується на розумінні. Таке обговорення дозволяє також розвивати комунікативні вміння.

Отже, під час навчання іноземної мови, розвиток розуміння означає таке [12, с. 29]: 1) цілеспрямоване використання спеціально відібраних текстів, які легко переносяться з однієї мови до іншої – наприклад, використання синтетичних або автентичних паралельних текстів заохочує учня до самостійного порівняння, а під час роботи над лексикою і граматикою активуються так звані «мости розуміння»; 2) використання додаткового мовного матеріалу, який учні повинні навчитися активно вживати і розуміти, навіщо він їм потрібен.

Третій принцип: орієнтованість змісту навчання на інтереси і потреби учня. Другу іноземну мову вивчають у більш старшому віці, ніж першу іноземну мову. Зазвичай у моделі «німецька після англійської» учні вже мають розширений досвід навчання. Їхня поведінка під час навчання мови носить більш когнітивний, ніж імітаційний характер. Для них характерні дещо інші інтереси і засоби обробки інформації. В процесі вивчення наступної іноземної мови таким учням нецікаво працювати над темами, які часто зустрічалися під час навчання рідної мови у школі та на перших етапах вивчення першої іноземної мови. Під час вибору тем необхідно враховувати особливості, потреби та інтереси учнів і забезпечувати висвітлення та відображення їхнього життєвого досвіду. В принципі, учні більш охоче вивчатимуть другу іноземну мову, якщо [12, с. 30]: матеріали, які використовує викладач в процесі навчання, ретельно відібрані, добре продумані та стосуються таких аспектів нового мовного світу, які цікавлять учнів і до яких вони можуть застосувати свій життєвий досвід (це дозволяє їм отримувати задоволення в процесі відкриття цього нового світу, постійно порівнюючи його особливості та феномени зі своїм, вже опанованим мовним світом, і відкривати нові аспекти розуміння свого власного життя); учні заохочуються до самостійного опановування певного мовного матеріалу (наприклад, коли викладач пропонує учням самостійно здійснити пошук в інтернеті за вибраною темою або коли застосовується індуктивний підхід до вивчення граматики, лексики тощо); учні мають можливість переконатися у корисності набутих ними знань, вмінь і навичок (наприклад, через програми обміну, листування через електронну пошту тощо).

У межах концепції методики навчання німецької мови після англійської доцільно на ранніх етапах навчання вибирати для обговорення такі цікаві учням теми, для яких характерний широкий діапазон спільної лексики. Завдяки такому підходу учні можуть повністю самостійно відшукувати синтетичні або автентичні тексти для обговорення, аналізувати мовні явища, визначати зв'язки, висовувати і перевіряти гіпотези, представляти результати тощо. Цікаві, орієнтовані на учнів мовні та навчальні завдання заохочують їх до активної свідомої роботи і сприяють швидкому та міцному закріпленню отриманих знань і навичок. Орієнтованість змісту на інтереси та потреби учня вимагає багато зусиль та часу, але суттєво підвищує ефективність процесу навчання.

Четвертий принцип: оптимальне використання різноманітних текстів. Принцип оптимального використання різноманітних текстів випливає з двох принципів: 1) принципу розуміння як основи і вихідної точки для навчання другої іноземної мови; 2) принципу орієнтованості змісту навчання на інтереси і потреби учня. Тексти є потужним інструментом пізнання. В процесі навчання іноземна мова і притаманний їй світ іншомовної культури розкриваються здебільшого за допомогою різноманітного текстового матеріалу – текстів для читання та аудіювання, зображень, відеофільмів, інтернет-матеріалів тощо. У цьому контексті особливого значення набуває робота з текстами (ознайомлювальне, переглядове та вивчаюче читання, в залежності від різновиду тексту) і завданнями до цих текстів (підсумування, оцінювання, коментування, додавання та продовження тощо). І методика навчання читання таких текстів повинна мати особливий, специфічний характер. При цьому завдяки такій методиці можна досягнути різні цілі та вирішити різні завдання. Наприклад, на початковому етапі навчання «німецької після англійської» можна [12, с. 31]: сприяти індуктивному оволодінню мовними системами (лексикою, граматикою, фонетикою та правописом) нової мови шляхом порівняльного аналізу текстів рідної, першої та другої іноземної мови, які підготовлені як "синтетичні паралельні тексти" для вивчення конкретних мовних явищ; навчати ознайомлювальному виду читання за допомогою автентичних текстів з конкретної тематики, для якої характерна спільна лексика, в тому числі інтернаціоналізми та англіцизми.

П'ятий принцип: забезпечення економії часу. У більшості випадків для навчання другої іноземної мови надається менше часу, ніж для навчання першої іноземної мови. При цьому часто очікується, що рівень володіння обома мовами буде приблизно однаковим. Зазвичай це означає, що навчальний матеріал опрацьовується швидше, а також більш узагальненим і компактним чином. Втім на вправляння і повторення пройденого матеріалу часу залишається зовсім мало.

Для методики навчання другої іноземної мови така ситуація призводить до іншої проблеми, а саме: необхідності розробки економічних (тобто, таких, що забезпечують найбільш раціональне використання часу) та ефективних методів навчання і вивчення мов. У випадку вивчення німецької після англійської мови існують різні можливості економії часу і підвищення ефективності навчання, наприклад [12, с. 31–32]: використання чисельних паралелей у мовних системах двох мов; обговорення та випробування ефективних стратегій

та прийомів оволодіння мовою; заохочення учнів до самостійної роботи тощо.

Взагалі, у навчанні другої іноземної мови згідно з концепцією багатомовності все має бути спрямованим на те, щоб заохотити учнів до якомога більш активної участі у процесі навчання. Важливо вважати учнів не «порожніми посудинами», які викладач має наповнити знаннями і навичками, а «активними творцями» свого процесу навчання. Активне залучення учнів передбачає, зокрема, заохочення їх до мислення, порівняння, обговорення, говоріння, перепитування, висування та перевірки гіпотез, експериментування і випробування. Все це неодмінно сприятиме підвищенню їхньої самостійності у навчанні та активізації співпраці з іншими учнями та навколишнім світом.

Свідоме оволодіння мовою та усвідомлення процесу навчання, розуміння як основа і вихідна точка для навчання другої іноземної мови, орієнтованість змісту навчання на інтереси і потреби учня, оптимальне використання різноманітних текстів і забезпечення економії часу – все це створює потужний простір для самостійного свідомого та відповідального і тому високо ефективного оволодіння мовою. Серцем методики навчання другої іноземної мови є мотивація, тобто розвиток зацікавленості у вивченні мови і пізнанні іншомовної культури.

На практиці в Україні під час вивчення і першої, і другої іноземної мови учнів не навчають усвідомленню самого процесу навчання, що є важливим наріжним каменням для успішного оволодіння другою і наступними іноземними мовами. Такий когнітивний принцип варто застосовувати ще у загальноосвітній школі. І цей принцип має особливе значення саме у контексті особливостей мовної освіти в Україні.

Впровадження третього принципу (орієнтованість змісту навчання на інтереси і потреби учня) у контексті мовної освіти України сьогодні також потребує деяких змін, особливо розробці спеціальних типових програм для навчання другої іноземної мови, враховуючи вже існуючий мовний досвід в учнів, їхні інтереси та потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 сторому иностранному языку (немецкому на базе английского) : уч. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.

5. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лапидус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.

6. Никитина Г. М. Границы открытого сопоставления при введении лексики и граммматики второго иностранного языка / Г. М. Никитина // Вопросы методики преподвания второго иностранного языка как специальности. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1984. – Вып. 237. – С. 13–22.

7. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Николаева С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О. та ін. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

10. Ammon U. Das Internet und die internationale Stellung der deutschen Sprache. // Deutsch global / Ed. Hoffmann H. – Cologne : DuMont, 2000. – S. 241–260.

11. Brooks N. Language and Language Learning. Theory and Practice. – New York : McGraw-Hill, 1963. – 300 S.

12. Christ H. Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremd-sprachenunterricht insgesamt verändert. – Niedersachsen : Fachverband Moderne Fremd-sprachen, Landesverband Niedersachsen, 2001. – Mitteilungsblatt 8. – № 2. – S. 2–9.

14. Dürmüller U. English only in Europe.//Socioilinguistica, 1994.–№ 8. – P. 44–64.

16. Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Council of Europe Publishing: Strasbourg, 2003. – 180 s.

18. Königs F. G. Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. / Lateinamerikanischer Germanistenkongress, Caracas 2000. – Published on CD, 2000. – S. 1–17.

19. Lado R. Language teaching. – New York : McGraw-Hill, 1964. – 239 s.

21. Meissner F.-J. Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Uberlegungen zur Wortschatzarbeit // Französisch heute, 2000. – Jg.31. – № 1. – S. 55-67.

23. Riemer C. Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Welchselwirksamkeit ausgewahlter Einflussfaktoren. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1997. – 321 s.

24. Trim J., North B., Coste D., Sheils J. Gemeinsamer europaischer Referenzrahmen fur Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – München: Langenscheidt (Europarat. Rat fur kulturelle Zusammenarbeit), 2001. – 260 s.

25. Wandruszka M. Die Mehrsprachigkeit des Menschen. – Stuttgart: Kohlhammer, 1979. – 357 s.

Стаття надійшла до редколегії 30.03.2012

М.ПАУСТОВСКАЯ, И.ТРУЦУНЕНКО

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СОГЛАСНО КОНЦЕПЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

В статье рассмотрены основные положения концепции обучения второму иностранному языку, проанализированы цели и задания методики обучения второму иностранному языку и определены основные принципы методики обучения второму иностранному языку.
Ключевые слова: многоязычие, обучение второму иностранному языку, методика обучения

M.PAUSTOVSKA, I.TRUTSUNENKO

THE KEY ASPECTS OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHOD IN THE CONTEXT OF MULTILINGUALISM CONCEPT

In the article, major aspects of the second foreign language teaching concept are reviewed, goals and tasks of the second foreign language teaching method are analyzed, and major principles of the second foreign language teaching method are defined.
Key words: multilingualism, second foreign language teaching, teaching method.

УДК 378.635.015.31:81

Людмила ПОГИБА, Лариса ГОЛІЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВІЙСЬКОВИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті подано структуру мовно-комунікативної компетенції, проаналізовано її складові. Окреслено шляхи формування мовно-комунікативної компетенції у військових вищих навчальних закладів.
Ключові слова: комунікативна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовна норма.

У професійній діяльності мова є важливою складовою компетенції фахівця. Фахова мова реалізується у фаховому мовленні та виконує своє комунікативне призначення. Система підготовки сучасного фахівця передбачає розуміння ним важливості комунікативного призначення мови у професійній діяльності.

Процеси державотворення, зокрема Стаття 10 Конституції України, узаконили державний статус української мови, який повинен максимально сприяти самовиявленню національного генотипу, піднесенню престижу і повноцінному функціонуванню державної мови в Україні.

Одним з першочергових завдань вищої школи є пошук шляхів підвищення комунікативної компетенції фахівця шляхом усвідомлення