

Литература

1. Адрющенко Б. Н., Богословский Р. С. Рейтинговый контроль знаний при обучении на подготовительном факультете. Материалы международной научно-практической конференции 22-26 июня 2005 г. ПФ ОНПУ. Одесса, с. 107-110, с. 102-104.
2. Кобозев Г. В., Кизилова Н. М. Применение КРОК-1 по химии на подготовительном отделении, проводимом синхронно на русском и английском языках как начальный этап подготовки к успешному выполнению КРОК-3 на старших курсах студентами с английской формой обучения. Материалы международной научно-практической конференции 22-26 июня 2005 г. ПФ ОНПУ. Одесса, с. 263-264.

Статья поступила в редакцию 20 октября 2005 г.

УДК 802.07

Л. Н. Макеева

РОЛЬ И ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Овладение иностранным языком, как известно, неизбежно зависит от уровня развития родного языка и опирается на него. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы попытаться найти точки соприкосновения методики обучения языку и психолингвистики, и попытаться показать, что успешное решение многих методических проблем непосредственно связано с учетом данных психолингвистических исследований. Статья не претендует на полный охват проблем, стоящих перед методикой обучения, и ограничивается постановкой ряда вопросов в определенной плоскости.

Конкретная задача заключается в том, чтобы, опираясь на данные психолингвистики, попытаться отыскать реальные возможности оптимизации обучения иноязычной речи с учетом широкого спектра факторов, управляющих овладением иностранным языком при сформированных умениях речевой деятельности на родном языке.

Согласно А. А. Леонтьеву [4], при обучении иноязычной речи опосредствующим звеном между содержанием и выражением выступает речь на родном языке в форме внутреннего программирования или внутренней речи. Опора на систему правил родного языка ослабевает (по А. А. Леонтьеву, редуцируется) по мере формирования и автоматизации умений и навыков владения иностранным языком. Установление прямой связи между программой (содержанием) и системой правил иностранного языка (выражением) соответствует очень высокому уровню владения речевыми умениями и навыками, признаком

которого является определенная “мера свободы” этих умений. Однако педагогическая практика редко имеет дело с таким высоким уровнем владения языком. Овладение взрослыми иноязычной речью, как правило, опирается на родной язык. Роль преподавателя в лучшем случае ограничивается простым сопоставлением и указанием на расхождения в языковых системах родного и иностранного языков.

Критикуя бесполезный в обучении метод репрезентации материала путем простого наложения языковых систем, А. А. Леонтьев указывает, что единственно правильным и нужным с психолингвистической точки зрения является сопоставление и психофизиологический анализ операций на разных уровнях порождения и осознания речи и нахождение доминантных особенностей порождения, т. е. построение алгоритма осознания грамматической структуры родного языка [3].

Особенно интересна в этом плане разработка П. Я. Гальперина [2], непосредственно вытекающая из теории умственной деятельности и намечающая реальные и психологически хорошо обоснованные пути оптимизации обучения иностранным языкам, особенно в неязыковом вузе.

Отмечается в частности, что слабые результаты обучения вызваны затруднениями, которые создаются “конкуренцией” речевых образцов родного и иностранного языков и ложной методической ориентацией на отождествление языка и мысли, знания языка и практическими умениями. Концепция П. Я. Гальперина заключается в необходимости образования однозначной связи между внеязыковым содержанием и формальными структурами изучаемого языка через “языковое сознание”, т. е. осознание структур языка, его собственно языковые значения и их отношение к внеязыковой действительности [1].

Отправной точкой формирования языкового сознания должны послужить именно расхождения в употреблении языковых структур родного и изучаемого языков, помогающие учащемуся осознать, т. е. выявить “собственно лингвистический смысл” формальных структур языка, что обеспечивается:

1) сравнением языковых значений аналогичных форм родного и иностранного языков и разграничением на этой основе собственно языкового значения и внеязыкового, объективного содержания;

2) сопоставлением и различением предметных ситуаций, охватываемых разными языковыми формами.

Данная система обучения сводится:

а) к сопоставлению и разъяснению всех форм одной грамматической категории изучаемого языка в сопоставлении с родным;

б) к выделению языкового сознания каждой языковой структуры;

в) применению метода поэтапного формирования речи. Такая система как нельзя больше подходит для обучения иностранным языкам, в частности, научных работников.

Научный работник (особенно занимающийся естественными и точными науками) подходит к языку, опираясь на параметры своего научного сознания,

а именно на антиномию: истинный — ложный, логичный — нелогичный, корректный — некорректный, системный — бессистемный. Традиционная сопоставительная методика с ее дробной (а не системной) репрезентацией материала и многочисленными “исключениями из правил” еще более подкрепляет несколько наивное представление учащегося о языке, как о плохоупорядоченном, нелогичном и бессистемном предмете, требующем механического безассоциативного заучивания. Такое сложившееся в результате неправильно-го методического подхода представление о языке, как о скоплении многочисленных разрозненных знаков, семантика которых никоим образом не связана с содержанием выражаемых ими понятий, в совокупности с отрицательным эффектом интерференции родного языка, а также с возрастными особенностями восприятия и памяти, плюс понимание необходимости длительной тренировки речевых умений при острой и постоянной нехватке времени, нередко приводит учащихся в состояние безнадежности.

Интерферирующее воздействие родного языка может быть как отрицательным, так и положительным, его можно и нужно использовать, например, при обучении, устной речи, когда задача сводится к психологической проблеме скорейшей редукции опосредствующего звена (умения и навыка реализации системы правил родного языка) и причинного образования прямой, непосредственной связи между содержанием и выражением на изучаемом языке.

Так, при понимании иноязычной речи происходит, фактически, внутренний перевод, т. е. то, что принимается за случаи понимания без перевода, фактически очень часто есть понимание на базе внутреннего перевода без его внешнего оформления.

В данном случае возрастает роль и значение противопоставления каких-либо языковых явлений. И. П. Павлов подчеркивал, что при тысячекратном повторении условных раздражителей не достигается положительный результат, который можно получить путем перемежающегося противопоставления одного постоянно подкрепляемого условного раздражителя другому, близкому к нему по качеству, т. е. существенно не просто количество повторений единицы, а количество противопоставлений с другими единицами.

Анализ литературы по психологии и методике преподавания иностранных языков, личный опыт позволили выработать следующие требования к упражнениям:

- а) многократность повторения языкового материала;
- б) постоянный переход от овладения простым действием к выполнению более сложных, образующих определенную систему элементарных операций;
- в) рациональное распределение повторений во времени;
- г) связь между усвоенным ранее и новым языковым материалом;
- д) опора на возможно большее количество анализаторов, что обеспечивается опорой на устную и письменную речь.

Постепенный переход от овладения простым действием к выполнению более сложных, образующих определенную систему элементарных операций,

предусматривает организацию взаимосвязанных действий с учетом нарастания языковых и операционных трудностей.

Суть распределенного во времени повторения состоит в следующем. Максимальная вероятность забывания слов на ранних стадиях запечатления происходит на 2, 3 и 6 день после заучивания. Но, если в эти критические дни слова повторять хотя бы по одному разу, они прочно удерживаются в памяти. Следовательно, успех запоминания зависит не только от количества повторений, но и от правильного распределения повторений во времени. Так как множество ассоциаций при обучении иностранному языку формируется поэтапно, то комплекс упражнений повторительно-подготовительного курса необходимо строить так, чтобы усвоение новых моделей (слов, словосочетаний, предложений), правил чтения не только не сопровождалось забыванием старых, но наоборот, старые ассоциации способствовали бы усвоению новых.

В настоящее время большое внимание в лингвистике уделяется также изучению отражения национальной картины мира в языке. Однако предметом большинства исследований в этом направлении является межкультурная прагматика, а взаимосвязь лексической семантики с картиной мира остается недостаточно изученной. Выявление когнитивных структур, лежащих в основе лексической семантики и номинации является одной из наиболее актуальных задач лингвистики.

В практике преподавания английского языка и перевода проблема несовпадения объема значений возникает и в связи с проблемой интерференции русского языка в речи учащегося на английском языке, но она недостаточно изучена.

Несовпадение объема значений соотносительной лексики приводит к тому, что носители русского языка, изучающие английский язык вне языковой среды, часто строят свои высказывания на английском языке, исходя из объема значений лексики русского языка. Результатом такой лексико-семантической интерференции является неидиоматичность речи, под которой понимается оформление мысли на английском языке по структурно-семантической модели, свойственной русскому, а не английскому языку, что приводит к неестественности высказывания с точки зрения носителей английского языка.

Ошибки по лексико-семантической интерференции можно разделить на две группы:

1) приводящие к нарушению коллокационной нормы английского языка: e. g. I can warn it for you — вместо “find out” — узнавать (выяснить) — русского — два английских глагола “warn” и “find out” — отличаются по дифференцирующим компонентам “случайность” (warn) и “намеренность” (find out).

2) неточности, не нарушающие грамматическую правильность и смысл высказывания, но приводящие к его неидиоматичности, “иностранности” (e. g. “social status” вместо “educational and social background”).

С точки зрения когнитивной лингвистики наибольший интерес представляет коннотативно-фразеологическая образность, т. к. идиомы, наряду с другими единицами языка, участвуют в формировании языковой картины мира, отра-

жающей когнитивную картину мира, существующую в сознании человека. В настоящее время ученые говорят о существовании в каждом языке так называемой фразеологической картины мира, являющейся частью языковой картины мира и взаимодействующей с ней в том смысле, что образы и оценки, запечатленные по фразеологизмам соотносятся с “кодами” культуры, с определенными стереотипами, сложившимися в данном социуме, которые находят свое выражение в других формах языка.

Идиоматика и, в частности, базовые метафоры, существующие в понятийной системе человека, является продуктом мировидения народа, поскольку она отражает различные аспекты существующих в данной культуре концептов, а также с помощью эмотивно-оценочного компонента идиом выражает отношение языкового коллектива к тем или иным явлениям действительности в соответствии с культурными установками и религиозно-нравственными предрасположениями.

К сожалению, на данный момент не существует словарей, отражающих проблему унифицированного выражения содержания в одном языке и дифференцированного выражения и тождественного содержания в другом.

Несовпадение объема значений соотносительной русской и английской лексики обусловлено несовпадением так называемых национальных картин мира и одной из причин лексико-семантической интерференции является лингвокультурологическая интерференция. Однако чаще эта проблема ставится в связи с обучением прагматике общения, а вопрос об использовании культурологической информации в целях предупреждения лексико-семантической интерференции речи носителей русского языка на иностранном до сих пор не изучен.

Проблема состоит в выявлении потенциальных ошибок по лексико-семантической интерференции, возникающих в результате несовпадения объема значений соотносительной английской и русской лексики, и разработке способов обучения лексике с учетом лингвокультурологических причин этого несовпадения.

Литература

1. Беляев В. В. Новое в психологии обучения иностранным языкам. // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. МГУ, 1989.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в психологии. М., 1976.
3. Леонтьев А. А. Социально-психологические основы обучения языку. МГУ, 1972.
4. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1984.

Статья поступила в редакцию 25 октября 2005 г.