

Ляшенко Л.І.

Методична інтерпретація психолінгвістичних передумов навчання англійської мови в умовах штучного білінгвізму

Вивчення іноземної мови - складний і довготривалий процес. Ця думка була висловлена вже не одним поколінням науковців та викладачів іноземної мови. І не тому, що вони намагались вказати на особливу значимість чи пріоритетність цього предмету над іншими, а тому, що досвід викладання є яскравим свідченням цього. Існувало, існує і ще буде розроблено ряд методичних рекомендацій, спрямованих на покращення викладання та вивчення іноземної мови. Зараз, як ніколи, відкривається широкий простір можливостей для тих, хто має одвічне прагнення до пошуку, нових підходів, методів навчання іноземної мови і їх реалізації на практиці (18).

Якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтернаціоналізація усіх сфер суспільного життя роблять володіння іноземною мовою нагальною потребою практичної та інтелектуальної діяльності людини. Вона стає дійсним чинником соціально-економічного, науково-технічного і загально-культурного прогресу суспільства і вагомим засобом міжнародної інтеграції. Це підвищує статус іноземної мови як фахового навчального предмету вищого навчального закладу (8).

Проблема підвищення якості навчання англійської мови в немовних вузах України залишається на сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов актуальною. Двомовне навчання є однією з можливостей найбільш ефективного реформування викладання іноземних мов і перебуває останнім часом у центрі уваги дослідників. Багато вчених виступають за введення двомовного навчання іноземних мов. Практика введення білінгвальної системи викладання іноземних мов набуває все більшого поширення (3).

У більшості немовних вищих навчальних закладів (серед них Острозька Академія) започатковано і реалізовано комунікативний підхід до вивчення іноземної мови із впровадженням у практику викладання за методикою, що ґрунтується на білінгвальному підході до викладання іноземних мов та використання автентичного змісту навчальних матеріалів. Провідне значення має психологічне обґрунтування використання таких навчальних матеріалів.

Під терміном "білінгвізм" чи "двомовність" звичайно розуміють володіння та застосування більш, ніж однієї мови, при цьому рівень володіння тією чи іншою мовою може бути досить різним. Під двомовним навчанням відповідно розуміють таку організацію навчання, коли стає можливим використання більше, ніж однієї мови, як мов викладання. Друга мова, таким чином, є не лише об'єктом вивчення, але й, водночас, засобом спілкування і мовою викладання. При вивченні іноземної мови поза мовним середовищем найкраща можливість перетворити її у природний засіб спілкування - це використовувати її як засіб викладання навчальних предметів, тобто, як мову навчання, перетворивши тим самим навчання мов на систему двомовної освіти (3).

Існують різні моделі двомовного навчання, які мають одну загальну рису: іноземна мова є не об'єктом вивчення, а засобом отримання знань, і, як наслідок, виникає подвійний ефект - одночасно таким шляхом набувають нові знання і мовленнєві навички. При цьому сфера вико-

ристання цього методу простягається від програми максимум (повне занурення в мову) до послідовного використання іноземної мови як викладової у невеликих групах при навчанні окремих предметів чи одного якогось предмету. Потрібно вказати, що двомовне навчання або ж двомовна предметна освіта відрізняється від чистого методу імерсії тим, що у двомовному навчанні рідній мові відводиться важлива роль. У вищих навчальних закладах з двома викладовими мовами, в тому числі в Острозькій Академії, процес оволодіння іноземною мовою здійснюється в умовах міжмовної взаємодії, тобто взаємодії української та англійської мов, що зумовлює наявність фактора двомовності як об'єктивної реальності в навчальному процесі. Це, в свою чергу, спричиняє необхідність детального вивчення проблеми штучного білінгвізму, штучний або навчальний білінгвізм ми розглядаємо "як психічну здатність сприймати і породжувати висловлювання рідною та нерідною мовами, при чому вміння користуватися нерідною мовою є набутих, результатом навчання в штучних умовах, коли відсутнє іншомовне середовище" (7). Оскільки іноземна мова вивчається у вищих закладах освіти за таких умов, коли студент володіє рідною мовою як засобом спілкування та мислення, а всі мовленнєві механізми вже сформовані і працюють рідною мовою, необхідно розробити методику навчання англійської мови в неможовному взо з урахуванням взаємозумовленості знань, умінь та навичок студентів при паралельному вивченні української та англійської мов, психологічних закономірностей функціональної взаємодії мов у свідомості студентів, а також лінгвістичних подібностей і розбіжностей у системах вивчуваних мов (10).

При розробці методів навчання іноземних мов постійно виникає проблема рідної мови. Її складність знайшла своє відображення у відомих методичних принципах навчання на зразок опори на рідну мову, її врахування чи виключення з навчального процесу.

Багато науковців не поділяють точки зору про можливість мислення іноземною мовою, оскільки в умовах аудиторного навчання іноземної мови її засвоєння проходить шлях, що принципово відрізняється від шляху засвоєння рідної мови. Важко заперечувати відомий вислів Л.В.Щерби: "Досвід засвідчив, що можна виключити рідну мову з процесу навчання (і тим зробити біднішим його, не даючи іноземній мові ніякої зброї для самозахисту проти впливу рідної), але викоренити рідну мову зі свідомості учнів у шкільних умовах - неможливо" (5).

Цілий ряд методів навчання іноземної мови базується на принципі виключення рідної мови з навчального процесу, не зважаючи на всю його абсурдність. Абсурдність, оскільки кожному, хто вивчав іншу мову, у більш-менш свідомому віці відомо, що будь-яке нове іноземне слово асоціюється, перш за все, зі словом рідної мови, яке позначає той самий предмет, те саме явище, що і його іноземний аналог, і тільки через слово рідної мови переноситься на вказаний об'єкт. Іншими словами, зв'язки між словами двох мов (знаковий зв'язок) випереджують денотативні зв'язки (зв'язки між словами і вказаними ними об'єктами), які встановлюються значно пізніше. Те ж саме відбувається і при ознайомленні з граматичними правилами. Рідна мова з її лексикою та граматикою залишається основою засвоєння інших семіотичних систем (11). Вчений В.В.Іванов стверджує, що дитина осмислює граматику рідної мови у віці імпрінтинга, тобто до 5 років. Пізніше людина розмовляти вже не навчиться. Про це свідчать приклади людей, що вирости в лісі. Він пише: "Очевидно, нейрофізіологічний (біохімічний) механізм, що дозволяє записати

граматику рідної мови у мовленнєвій півкулі після п'ятирічного віку, вже не працює. Всі інші мови людина вивчає пізніше через співвідношення з тими універсальними правилами, котрі реалізовані на прикладі тієї граматики в його мовленнєвій півкулі (6). "Визначальною психологічною позицією в методиці викладання повинно бути аргументоване Л.С. Виготським твердження про те, що, по-перше, умови засвоєння рідної та іноземної мов принципово відрізняються, по-друге, різними є шляхи їх засвоєння. Іноземна мова засвоюється "через раніше засвоєну систему, яка стоїть між мовою і світом речей" (2). К.Д. Ушинський вважав, що основою будь-якого розумового розвитку є рідна мова, і тому рідній мові він відводив головне місце в навчанні, особливо на початковому етапі, вважав рідну мову найкращим засобом розвитку мислення – основою будь-якої освіти (17).

І якщо мова людини, за визначенням академіка І.Павлова, є другою сигнальною системою, то кожна мова, що вивчається, залишається тією ж вторинною сигнальною системою і будується на вже засвоєній у віці імпрінтинга системі. Звідси очевидний висновок, що рідна мова в процесі вивчення другої мови не може бути виключена і найголовніше завдання - навчитися її використовувати (11).

Оволодіння іноземною мовою в умовах штучного білінгвізму породжує такі дві закономірності:

1. Виникає проблема інтерференції.

2. Наявна можливість для позитивної трансформації (перенесення).

Якщо рідна мова стимулює вивчення іноземної мови, тобто іншомовна мовленнєва діяльність виконується більш успішно на базі рідної мови, то такий позитивний вплив рідної мови частіше за все називають перенесенням.

Якщо ж той, хто вивчає іноземну мову, переносить програму мовленнєвої поведінки, закріпленої в рідній мові, на нову для нього мову, і при цьому порушуються норми цієї мови, тобто, якщо взаємодія рідної та іноземної мови гальмує оволодіння останньою, то це явище називають інтерференцією. Сутність інтерференції полягає в тому, що той, хто вивчає іноземну мову, встановлює неіснуючі в дійсності взаємодозначні відповідності між одиницями рідної та іноземної мов (5).

З методичної точки зору необхідно знати, що підлягає перенесенню, що складає труднощі у вивченні іноземної мови через інтерферуючий вплив рідної. Перевага використання рідної мови при вивченні іноземної і полягає в тому, щоб визначити існуючі в дійсності можливості переносу знань, умінь та навичок з рідної мови у той, що вивчається, а також визначити ті моменти, що створюють сприятливі умови для інтерференції. Точне виявлення випадків переносу та проявів труднощів при вивченні іноземної мови, що виникають через інтерферуючий вплив, можливе, у свою чергу, на основі порівняльного аналізу рідної та іноземної мови.

Англійська та українська мови належать до різносистемних мов. Основною відмінністю між англійською мовою, з одного боку, і українською, з іншого, є те, що граматичне значення виражається в них різними формальними способами. Англійська мова належить до числа аналітичних, у яких вираження граматичного значення здійснюється зовнішніми, щодо даного слова засобами, а в українській – зміни граматичного значення відбуваються в межах самого слова, їх будова вважається синтетичною або флексивною (16).

Можливість перенесення та інтерференції, виявлена методистами шляхом порівняльного аналізу двох контактуючих мовних систем, повинна бути використана для по-

будови раціональної системи і встановлення послідовності у вивченні мовного матеріалу з особливим акцентом на труднощі, причиною яких є інтерферуєчий вплив рідної мови.

Дієслово і його граматичні категорії в англійській мові, з одного боку, і в українській, з другого, мають багато спільних рис, а також ряд формальних, функціональних особливостей, зумовлених, головним чином, аналітичним і синтетичним характером структур порівнюваних мов. Наприклад, категорія стану. У центрі уваги дослідників категорії стану завжди є пасивний стан у його взаємозв'язку з активним. Особливістю англійської мови у порівнянні з українською є те, що трансформації з активу в пасив тут можна здійснювати на основі всіх типів переходності дієслова: прямої, непрямої безприйменикової і непрямої прийменникової. Наприклад, англійське: "*They were expected, however.*" (*Th. Dreiser*) → *X expected them*, передається українським: "*Проте їх там чекали.*" В українській мові типовими еквівалентами таких конструкцій є, як видно з наведеного прикладу, неозначено-особові речення. Ще однією відмінною рисою англійської мови є наявність групи кількісних прикметників (*adjectives of quantity*): *little, few, much, many*. В українській мові таких прикметників взагалі немає, відповідні поняття передаються прислівниками або неозначеними числівниками. Головними засобами вираження означеності-неозначеності іменника в англійській мові є артиклі: означені та неозначені. В українській мові артиклів немає, але це не означає, що у неї немає названої категорії, вона існує в її глибинних структурах. Категорія означеності-неозначеності в порівнюваних мовах має різну лінгвістичну суть, по-різному сприймається і відтворюється її носіями (16).

Труднощі, що виникають через інтерферуєчий вплив рідної мови, можна виявити і шляхом аналізу помилок, допущених учнями в активній та пасивній іншомовній мовленнєвій діяльності. Інтерферуєчий вплив проявляється на всіх рівнях мовної системи, тому і помилки, що допускають учні, можуть бути різними: лексичними, граматичними, фонетичними. Найважчою граматичною категорією виявилася для студентів дієслівна система англійської мови, на яку припадає 40% усіх граматичних помилок. Далі за частотністю ідуть помилки на вживання артиклів, порушення порядку слів, вживання прийменників, займенників, утворення множини іменників і, нарешті, помилки на інші граматичні явища, питома вага яких порівняно невелика – 14%. Як видно, студенти допускають помилки в найпростіших граматичних явищах, відомих їм. Саме інтерферуєчим впливом української мови можна пояснити більшу частину таких типових помилок, як пропуски дієслова *to be*, артиклів, помилки в порядку слів, у вживанні часів, особливо перфектних і тривалих, прийменників і т.д. Як правило, студенти через відсутність стійких граматичних навичок застосовують несправжню аналогію з рідною мовою, наприклад: У нашому місті багато парків – *In our town many parks* (15).

Позитивне перенесення може бути на усіх трьох рівнях:

1) на рівні мовленнєво-мислительної діяльності: чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше розвинені його мовленнєво-мислительні механізми (короткочасна пам'ять, механізми сприйняття - зоровий, слуховий, механізми вибору, механізми написання та мовлення);

2) на рівні мови: адекватні лінгвістичні явища рідної мови переносяться на іноземну мову і полегшують її засвоєння. У порівнюваних мовах числівники поділяються на два основні класи – кількісні та порядкові. В основі рахунку в обох мовах лежить десяткова система, тому в будові числівників різниця дуже невелика. Наприклад, складні

числівники будуються аналогічно: в українській мові числівники від 11 до 19 утворюються додаванням до числа першого десятка суфікса *-надцять*. В англійській від 13 до 19 – так само, з суфіксом *-teen*, аналогічного значення. Позначення десятків від 20 до 90 здійснюється в англійській мові за допомогою суфікса *-ty*, а в українській мові, за винятком 40 і 90, – суфікса *-дцять*. Ці суфікси (*-ty*, *-дцять*) мають в основі значення "десять". Кількісні іменники (англ. *million, milliard*, укр. *мільйон, мільярд*) в обох мовах запозичені з латинської (від. лат. *mille* "тисяча") (16);

3) на рівні навчальних вмінь, якими учні опановують в процесі вивчення рідної мови, і які переносяться ними на оволодіння іноземною мовою, тим самим суттєво полегшують процес засвоєння. В методичних цілях необхідно спонукати учнів до порівняння мовних засобів контактуючих мов у тих випадках, коли це допомагає запобігти інтерференції і здійснити перенесення. Отже, студенти засвоюють англійську мову з опорою на набуті знання, вміння і навички в українській мові з подальшою автоматизацією механізмів оперування іншомовним матеріалом. Уміння і навички володіння системою рідної мови у студентів вже в основному сформовані, і тепер відбувається процес їх удосконалення. Уміння користуватися системою вивчуваної мови перебувають на стадії формування. З цього можна зробити висновок про те, що системи української та англійської мов у свідомості студента взаємодіють субординативно (1).

Таким чином, на перших етапах навчання створюється так званий субординативний тип білінгвізму, і лише пізніше, на вищому рівні володіння мовою починає створюватися координативний білінгвізм з двома понятійними базами, кожна з яких пов'язана з однією мовою. Це об'єктивний процес, і вирішення проблеми рідної мови потрібно шукати у встановленні механізму білінгвізму. Оволодіння другою мовою – це перебудова мовленнєвих механізмів людини для взаємодії, а пізніше й паралельного використання двох мовних систем, що на перших етапах засвоєння мови вимагає формування навичок переключення з мови на мову, а на пізніших етапах – нейтралізації однієї системи для створення більш сприятливих умов функціонування іншої системи (3).

При вивченні іноземної мови створення механізму білінгвізму – першочергове завдання методики.

Сутність і особливості становлення механізму білінгвізму полягають у збудженні знакових, денотативних (семасіологічних) або ситуативних зв'язків, лексичних одиниць в умовах необхідності чи можливості вибору між двома мовними системами.

Денотативні чи ситуативні зв'язки лексичних одиниць рідної мови існують в тій чи іншій мірі у всіх, хто починає вивчати іноземну мову. Вони знають у необхідних межах, як позначати той чи інший предмет, те чи інше явище (денотативні зв'язки лексичних одиниць), якими мовленнєвими одиницями реагувати на ситуації, що виникають. При вивченні лексичних одиниць другої мови, незалежно від методу навчання, кожна нова іншомовна лексична одиниця, що з'явилася в полі зору учнів, асоціюється не з тим чи іншим суб'єктом дійсності, а з відповідним словом рідної мови (знакові зв'язки) і тільки через нього з самим суб'єктом. При цьому виникає загроза створення хибних знакових зв'язків у тому випадку, якщо нове іншомовне слово не має повноцінного еквівалента в рідній мові.

Можливість створення хибних знакових зв'язків між лексичними одиницями двох мов є першою особливістю механізму білінгвізму. Друга особливість становлення механізму білінгвізму полягає в тому, що зв'язок іншомовного слова з рідним провокує одночасно і його зв'я-

зок з відповідною семантичною системою, яка утворюється навколо будь-якої лексичної одиниці.

Третя особливість становлення механізму білінгвізму пов'язана із законом про домінуючу мову, яка пригнічує другу та інші мови, і є причиною не тільки лексичної, граматичної, але й лінгвокраїнознавчої інтерференції. Перераховані особливості становлення механізму білінгвізму свідчать не тільки про необхідність його створення з перших кроків навчання, але й підказують стратегію й тактику роботи викладача по відношенню до рідної мови. Більш того, вони дозволяють виявити ефективні підходи до вивчення іноземної мови. Отже, мова йде про те, щоб, з одного боку, запобігти створенню хибних знакових зв'язків між мовленнєвими одиницями рідної та іноземної мов, а, з іншого, сприяти становленню нової раціональної системи понять, яка корелює з системою понять рідної мови. Виконання цих умов можливе при реалізації таких завдань:

- закріплювати знакові зв'язки іншомовних мовленнєвих одиниць з їх еквівалентами у рідній мові;
- розробляти ситуативні зв'язки ситуативних кліше іноземної мови;
- запобігати створенню хибних знакових зв'язків між лексичними одиницями і структурами однієї і другої мови;
- розробляти механізм переключення з однієї на другу мову;
- створювати умови незалежно від структур рідної мови породження іншомовних висловлювань (12).

Етапи породження іншомовного висловлювання є тими самими, що й при породженні висловлювання рідною мовою: 1) програмування граматико-семантичного боку висловлювання; 2) граматична реалізація висловлювання і вибір слів; 3) моторне програмування синтагм; 4) етап звукового розгортання і реалізації висловлювання.

Для практики навчання англійської мови важливим є визначення етапу, на якому відбувається переключення механізмів, сформованих у мовленні рідною мовою в ході навчання іншомовного мовленнєвої діяльності. Якщо визнати, що етапи внутрішнього програмування є найбільш «глибинним», абстрактним рівнем мовленнєвої діяльності, то код програми — це той фактор, який об'єднує процеси породження висловлювання рідною та іноземною мовами. Перетворення «глибинних семантико-синтаксичних структур» першого етапу у «поверхневі структури», які відповідають нормам якоїсь конкретної мови, відбувається на другому етапі, де діють механізми вибору слів і граматичного конструювання висловлювання. Саме тут починають проявлятися ті закономірності, які відрізняють англійську мову від української. Відсутність у студентів, які починають вивчати англійську мову, сформованих навичок оперування іншомовним матеріалом, призводить на цьому етапі до використання уже сформованої системи мовленнєвих операцій рідної мови. Розуміння ними структури англійської мови відбуватиметься через усвідомлення структури рідної мови та їх зіставлення (9).

Отже, необхідність методичної інтерпретації психолінгвістичних передумов навчання англійської мови в умовах штучного білінгвізму зумовлена тим, що при відсутності іншомовного середовища рідна мова не може бути виключена з навчального процесу. На основі сформованої на базі української мови лінгвістичної компетенції слід формувати поняття про відповідні явища англійської мови. За допомогою рідної мови відбувається осмислення висловлювання англійською мовою, оскільки його програма має смисловий характер, а система понять, сформована на базі української мови, виявляється більш стійкою (10). Оптимально — функціонуючий білінгвізм є

можливим лише за умови свідомої опори на рідну мову з урахуванням взаємодії семантичних систем рідної та іноземних мов (14).

Література

1. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // ИЯШ. — 1997. — №4. — С.5.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Под. ред В.В.Давыдова. — М., 1982. — С.265.
3. Гринюк Г.А., Серета Н.А., Спіцин Є.С. З досвіду білінгвального навчання іноземних мов у країнах Європи // Іноземні мови. — 1998. — №1. — С.66.
4. Цилия Р. Что значит билингвальный? Формы и модели двуязычного обучения // ИЯШ. — 1995. — №6. — С.66.
5. Зюженков О.М. О роли родного языка // Преподавание иностранного языка и его лингвистические основы. — М.: Наука, 1972.
6. Иванов В.В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. — М., 1978. — С.49-50.
7. Китроская И.И. Некоторые проблемы билингвизма в связи с преподаванием второго иностранного языка в языковом вузе // Лингвистика и методика в высшей школе. // М., 1970. — Вып.5 — С.189.
8. Концепція викладання іноземних мов в Україні (проект) // Іноземні мови // 1996. — №2. — С.3
9. Маруневич Б. М. Методична інтерпретація психолінгвістичних передумов навчання німецької мови в умовах навчального білінгвізму // Науково-методичний збірник "Методика викладання іноземних мов" // Вип.23. — К., Освіта, -1994.
10. Маруневич Б.М. Попередження та подолання міжмовної інтерференції в умовах штучного білінгвізму // Іноземні мови // 1995. — № 2. — С.33
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Место перевода в обучении иностранным языкам // ИЯШ // 1997. — №4.
12. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблемы родного языка при обучении иностранному языку // ИЯШ // 1991. — №5. — С. 14.
13. Морозова И.В. О проблемах преподавания иностранного языка в условиях лингвистической школы // ИЯШ // 1996. — №6. — С.32.
14. Муратова З.Г. О двух видах билингвизма и современной общественно-речевой практике // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков // Вып.6. — Изд. Московского Университета, -1982.
15. Натальїн В.П., Євгененко Д.А., Ровна А.І. Деякі рекомендації щодо попередження іншомовних граматичних помилок учнів. // З досвіду викладання іноземної мови // К., - Радянська школа, -1980.
16. Порівняльні дослідження з граматики англійської, української, російської мов. - Київ, -Наукова думка, -1981.
17. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., -1945.
18. Чепіль О.Я. Ефективність дії мислительної операції систематизації в умовах комунікативного підходу при вивченні іноземної мови у немовному вузі // Наукові записки // Т.1. - Острог - 1997. - С.113.