

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

С.И. Бондаренко

Россия, Барнаул, Барнаульский государственный педагогический университет

Специфика формирования речемыслительной деятельности студентов, изучающих второй иностранный язык в условиях языкового вуза

В данной публикации рассматривается следующий круг вопросов: понятие речемыслительной деятельности (РМД); особенности протекания процессов речемыслительной деятельности у билингвов; условия для усвоения второго иностранного языка, вызванные взаимодействием языковых систем при билингвизме и многоязычии; особенности мотивации и психических функций, связанных с речевой деятельностью, в студенческом возрасте, а также намечаются основные способы активизации РМД студентов языкового вуза в обучении говорению на втором иностранном языке.

S.I. Bondarenko

Peculiarities of Developing Second Foreign Language speaking skills in College Students

The publication specifies some major problems: peculiar features of the process of the speech activity of a bilingual; interaction of language systems hindering the process of language acquisition; motivation of language learning. The article analyses some speech classroom activities aimed at mastering the language at college level.

В последние годы возросли требования к уровню владения выпускниками языковых факультетов ВУЗов вторым иностранным языком как специальностью. Сегодня востребованы активные, творчески мыслящие молодые специалисты, способные осуществлять профессиональное общение с представителями иных культур.

В современных условиях изучение иностранных языков в языковом вузе понимается как процесс приобретения студентами индивидуального опыта общения с чужой культурой. Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом интенсивной познавательной деятельности обучаемого, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий [Гальскова, 1999:23]. Важно отметить, что формирование картины мира происходит не в результате пассивного созерцания действительности, а в результате активной речемыслительной деятельности обучаемых.

Активизация речемыслительной деятельности студентов (РМД) в обучении говорению на втором иностранном языке может быть эффективной в том случае, когда в его сознании есть четкое представление о самом объекте активизации, его структуре и содержании, а также об особенностях обучаемых. Поэтому нам представляется необходимым уточнить в данной статье следующий круг вопросов: 1) особенности протекания процессов РМД у билингвов; 2) условия для усвоения второго иностранного языка (ИЯ2), определяемые взаимодействием языковых систем при билингвизме и многоязычии; 3) особенности мотивации и психических функций, связанных с речевой деятельностью, в студенческом возрасте. Изучив вышеперечисленные вопросы, считаем возможным наметить основные способы активизации РМД студентов языкового вуза в обучении говорению на ИЯ2.

друг другу, они отличаются скорее степенью развернутости формулировок. В нашем исследовании мы исходим из понимания речемыслительной деятельности в трактовке И.А.Зимней как активного, целенаправленного, мотивированного, предметного (содержательного) процесса выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленно на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Говоря о специфике структуры РМД в условиях билингвизма и триглоссии, следует рассмотреть следующие положения. Предметом РМД как на родном, так и на всех последующих в языковом опыте обучаемо́го языках является мысль. Принято считать, что мышление происходит на «общечеловеческом» предметно-изобразительном языке [Жинкин, 1982: 66], следовательно, изменения, которые накладывает каждый национальный язык на процесс формирования мысли, на наш взгляд, могут касаться лишь специфического наполнения процесса лексической развертки и грамматического структурирования. Мысль универсальна, различаться должна лишь речь как способ формулирования и формирования мысли.

В осуществлении РМД на любом из языков триглоссии различают три этапа: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический, исполнительский [Зимняя, 1978: 50-60 и др.]. Наше исследование показало, что в процессе обучения ИЯ2 уровень владения им достаточно низок, поэтому повышению внутренней мотивации учения необходимо уделять большее внимание. Стоит заметить, что если коммуникативная потребность обучаемо́го, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, возрастным особенностям, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общефункциональные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти [Зимняя, 1978:110]. Одним из эффективных способов такого повышения внутренней мотивации может являться, на наш взгляд, такая организация обучения, которая требует от студентов повышенной интеллектуальной и речемыслительной активности, а также опирается на высокую информативную насыщенность материалов.

Аналитико-синтетический этап, возможно, будет отличаться особенностями собственно грамматического структурирования и лексической развертки – свою специфику будет накладывать конкретный национальный язык. Особо различия в структурном плане проявятся на исполнительском этапе, так как данный этап будет зависеть как от фонационного оформления мысли средствами данного конкретного языка, так и от выбранных средств данного конкретного языка. Подобного рода изменения, возможно, будут характерны и для единицы и продукта РМД (которым является текст) в условиях триглоссии.

Результатом РМД в данных условиях является реакция собеседника на информацию, содержащуюся в продукте РМД. В условиях триглоссии, по нашему мнению, особо существенное влияние на реакцию может оказать языковая, и особенно концептуальная картина мира, свойственная носителям данного конкретного языка, проникающая в том или ином виде в языковую личность обучаемо́го.

Механизмы РМД на родном, иностранном (а по нашему мнению, и на ИЯ2 - С.Б.) языках одни и те же [см. Зимняя, 1978:107]. Однако, как показывает практика, речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычной речевой деятельностью, механизмы отличаются во втором случае уровнем функционирования, степенью «прилаживания» к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ. Вышеперечисленное и определяет специфику протекания общефункциональных и внутренних механизмов РМД в условиях триглоссии.

Рассмотрим специфику внутренних механизмов говорения как вида РМД в условиях билингвизма [Зимняя, 1978] и триглоссии. В функционировании внутреннего механизма говорения на иностранном языке выделяют три плана – предметно-логический, план внутреннего оформления высказывания, фонационный.

Характер функционирования механизмов предметно-логического плана (в совокупности таких действий, как определение предмета высказывания, установление и регулирование его логической последовательности и т.д.) полностью переносится с родного на иностранный язык (включая, на наш взгляд, и второй иностранный). При этом, если студента целенаправленно учат этому на иностранном языке, то наблюдается улучшение уровня выполнения этого умения не только на иностранном, но и на родном языке. Механизмы внутреннего оформления высказывания в совокупности таких операций, как отбор, сравнение, составление, комбинирование, замена, трансформация, структурирование, «прилаживаются» к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. Полноценность функционирования этих механизмов в деятельности говорения на иностранном языке достигается в результате специально направленных на отработку этих механизмов упражнений.

Третий план речевого механизма – фонационные механизмы, или механизмы внешнего оформления (включающие механизмы голосообразования, звукообразования, сегментирования, интонирования) высказывания на втором иностранном языке – функционируют по другим, отличным от родного (и, по нашим наблюдениям, от первого иностранного) программам. Почти все звенья и уровни действия фонационного механизма требуют специальных формирующих упражнений: дыхательных, ритмических, артикуляционных, интонационных.

Рассмотрим специфику реализации общефункциональных механизмов РМД в условиях билингвизма и триглоссии. Очевидной является важность развития механизмов памяти в процессе обучения первому и второму иностранным языкам. Объем оперативной памяти начинающего изучать иностранный язык меньше объема памяти на родном языке и равен примерно 4 единицам [Зимняя, 1978], однако, как показывает практика, объем кратковременной и оперативной памяти изменяется в большую сторону по мере продвижения обучаемого в усвоении второго и третьего языков.

С точки зрения процесса запоминания изучение второго иностранного языка протекает, как установлено Б.А.Лапидусом (1980: 36), в благоприятных условиях потому, что знание двух языков дает больше возможностей для установления способствующих запоминанию связей, чем когда учащийся изучает иностранный язык, владея только родным языком. Кроме того, значительно облегчает выделение пригодных для запоминания связей и близость языков. Важным обстоятельством является и тот факт, что в ходе изучения первого иностранного языка происходит – часто неосознаваемое – совершенствование техники запоминания.

Изучение ИЯ2 протекает в благоприятных условиях и с точки зрения процессов осмысления, проявляющегося в единстве анализа и синтеза. Студенты языкового вуза, изучающие ИЯ2, не только обладают значительным языковым опытом – опытом родного языка и ИЯ1, и к тому же сочетающим практическое владение и теоретические знания, но и характеризуются развитым мышлением, и совокупность этих факторов облегчает и ускоряет осмысление [Лапидус, там же].

Рассмотрев вышеуказанные особенности протекания процессов РМД применительно к говорению на втором иностранном языке, перейдем к анализу условий усвоения ИЯ2.

Вследствие взаимодействия языковых систем принято говорить о явлениях переноса (фасилитации) и интерференции. Данные вопросы применительно к билингвизму подробно рассматривались в работах Р.Ю.Барсук (1970), а применительно к триглоссии – в работах Н.В.Барышникова (2003а; 2003б), И.Л.Бим (1997), Б.А.Лапидуса (1980).

Среди факторов, затрудняющих усвоение третьего языка в условиях языкового вуза, по мнению Б.А.Лапидуса, могут быть указаны следующие: 1) межъязыковая

интерференция в сфере похожих языков (напр. англ. и нем. яз.), особенно в плане продукции речи; 2) менее благоприятные условия изучения второго иностранного языка по сравнению с третьим с точки зрения аудиторных часов; 3) менее благоприятные условия изучения ИЯ2 с точки зрения мотивов учения (студенты не проявляют заинтересованности в изучении второго иностранного языка, считая, что они решают свои жизненные задачи на основе хорошего владения первым иностранным языком); 4) перенос неправильных навыков изучения ИЯ1 в процесс изучения ИЯ2.

Положительное взаимовлияние языков, по мнению Б.А.Лapidуса, вытекает из особенностей их взаимодействия. Так, исследователь подчеркивает общую тенденцию к преобладающему влиянию ИЯ1 по сравнению с родным языком, которая усиливается по мере продвижения студентов в ИЯ1. Ученый высказывает предположение, что преобладающее влияние ИЯ1 на ИЯ2 по сравнению с родным языком является либо результатом предрасположенности к использованию во время занятий неродного языка, либо тем, что «выбор» из ряда возможных источников переноса определяется смежностью во времени, когда явления-корреляты ИЯ1 усвоены «ближе» по времени к ИЯ2, чем соответствующие явления родного языка.

Для нашей работы представляет интерес экспериментальное исследование Б.А.Лapidуса, касающееся взаимодействия трех языков применительно к обучению говорению на ИЯ2 в условиях языкового вуза [Лapidус, 1980]. Так, ученым было показано следующее. Когда ИЯ1 еще только усваивается, попытки выражения мыслей на этом языке связаны с преодолением интерференции родного языка в его внешнеязыковой форме. Когда же данная совокупность элементов ИЯ1 усвоена, пусть в ограниченных пределах, внешняя речь на родном языке интерферирующего влияния на неродной язык не оказывает, и говорящему на этом языке приходится преодолевать лишь влияние того минимального набора элементов родного языка, на котором формировалась мысль. В период, когда совокупность элементов ИЯ2 еще только усваивается и непосредственный переход с предметно-изобразительного кода на код ИЯ2 не осуществляется, имеется теоретическая возможность опосредствования этого перехода как родным языком, так и первым иностранным.

Итак, курс ИЯ2 как специальности находится в менее благоприятных условиях по сравнению с курсом ИЯ1 с точки зрения аудиторных часов. Кроме того, овладение ИЯ2 в условиях контактирования трех языков - родного, ИЯ1 и ИЯ2 приводит к возникновению проблем интерференции как со стороны родного языка, так и со стороны ИЯ1.

Вместе с тем, возникают большие возможности для положительного переноса, который может иметь место на трех уровнях:

1. На уровне языка: а) сходные лингвистические явления в родном языке и в ИЯ1 переносятся на ИЯ2 и облегчают тем самым их усвоение [Бим 1997]; б) большой лингвистический опыт обучаемых [Барсук 1970:160], умение переключаться с одного языка на другой позволяют билингам более эффективно и за более короткий срок усвоить ИЯ2;

2. На уровне РМД: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (память, внимание, мышление, механизмы восприятия, выбора, комбинирования, продуцирования) [Бим 1997].

3. На уровне учебных умений, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка и особенно ИЯ1, и которые переносятся им на овладение ИЯ2 и тем самым также существенно облегчают процесс усвоения [Бим 1997].

Значимым для нашего исследования является замечание Р.Ю.Барсук, касающееся специфики переноса при полиглоссии: у биглота положительное влияние родного языка на изучение последующих языков связано с процессом переноса в область речевых навыков. Умение выражения одного понятия разными словесными средствами наиболее сложно формируется при развитии биглоссии и облегчается благодаря переносам речевых навыков при полиглоссии [Барсук, 1970: 34-35].

Итак, можно сделать определенный вывод: в последнее время исследователи большее внимание уделяют не проблеме межъязыковой интерференции, а явлениям положительного переноса, и с этой точки зрения изучение ИЯ2 происходит в более благоприятных по сравнению с ИЯ1 условиях благодаря явлению положительного переноса не только из родного языка, но и ИЯ1 и, следовательно, процесс обучения ИЯ2 может обеспечить более благоприятные условия для активизации РМД студентов.

Под *активизацией* речемыслительной деятельности обучаемых мы понимаем деятельность преподавателя, направленную на усиление творческой деятельности студентов по усвоению языка. На наш взгляд, активизацию следует осуществлять на этапе совершенствования умений говорения с применением активных, эвристических, проблемных и информационных технологий. Приемы, стимулирующие РМД обучаемых, опираются на такие познавательные операции, как осмысление, понимание процесса или явления, сравнение, дифференциация, классификация, ранжирование, поиск деталей, интерпретация, причинно-следственное рассуждение, гипотеза и умозаключение. Наиболее эффективными в обучении ИЯ2 как специальности, по нашему мнению, следует считать способы активизации РМД, направленные на формирование собственной оценочной позиции обучаемого.

Подводя итог, следует обратить внимание на следующие положения:

- 1) протекание процессов РМД у билингвов имеет ряд особенностей: а) предметом РМД является мысль, являющаяся универсальной, различается речь как способ формирования и формулирования мысли; б) результат РМД (реакция собеседника) формируется под влиянием картины мира носителей ИЯ2; в) механизмы РМД на ИЯ2 отличаются уровнем функционирования, степенью прилаживания к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли; г) в процессе обучения ИЯ2 больше внимания необходимо уделять развитию внутренней мотивации, смещая акцент на организацию самостоятельной творческой работы обучаемых;
- 2) условия для усвоения ИЯ2 более благоприятны по сравнению с ИЯ1 вследствие явлений положительного переноса не только из родного языка, но и ИЯ1.

Литература

1. Барсуک Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М.: Высшая школа, 1970. – 176с.
2. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика: Сбор. науч. статей. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2003. – С.6-15.
3. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. – 159с.
4. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // Иностранные языки в школе, 1997. - №4. – С.5-12.
5. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 1999. – 48с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. – 160с.
7. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2004. – 384с.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей сред. школы. М.: Просвещение, 1978. – 159с.
10. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. - 216с.
11. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие. М.: высшая школа, 1980. – 173с.