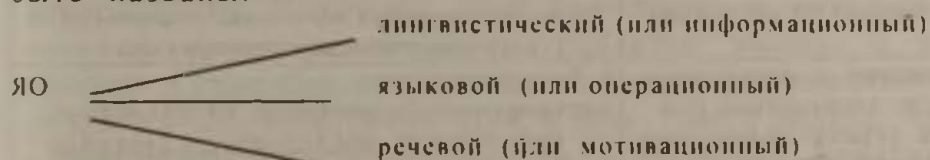


УЧЕТ ЯЗЫКОВОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На протяжении ряда лет отсутствие единого подхода к языковым предметам и использованию имеющегося у учащихся языкового опыта приводило к тому, что у них не было сформированной базы для теоретического и практического овладения вторым и третьим языком.

Исследователями^{1,2,3} установлено, что языковой опыт складывается из опыта в первом (родном), втором (неродном) и третьем (иностранном) языках. Лингводидактическая категория "опыт" в свою очередь охватывает языковые знания и речевые умения и навыки. Компонентами языкового опыта могут быть названы:



Компоненты языкового опыта способны к взаимодействию как с компонентами, находящимися в опыте, так и с компонентами, поступающими извне. В этой связи любой компонент языкового опыта – потенциальный источник интерференции и переноса, т.е. любая языковая учебная единица иностранного языка пропускается через "сито" языкового опыта, что обуславливает его учет на каждом этапе обучения.

В результате исследования компонентов языкового опыта учащихся определена и сформулирована рабочая дефиниция языкового опыта.

Согласно Лапшину В.Г.² "языковой опыт – это совокупность динамичных, выработанных человечеством в ходе своего исторического развития языковых правил, языкового материала и практики речевого общения, т.е. процесс и результат речевой деятельности».

Языковой опыт динамичен, нельзя установить его границы, он постоянно развивается и совершенствуется в ходе познавательной и коммуникативной деятельности учащегося.

Определившись в рабочей дефиниции "языковой опыт", его 3-компонентности, которая сливается в единое целое, мы провели исследование возможного учета языкового опыта и его

использования при обучении иностранным языкам в национальной аудитории в условиях высшей школы НКР, где языковой опыт складывается под влиянием естественного подвижного субординированного билингвизма¹, осложненного диглоссией – своеобразным билингвизмом, проявляющимся в параллельном функционировании двух форм родного языка – литературного армянского и карабахского диалекта армянского языка. Была выработана модель экспериментального обучения, построенная на основе компаративного интериокомплексирования и представляющая собой процесс целенаправленного, управляемого на основе смысловой и лингвистической компарации, сознательно-сопоставительного перехода с одного уровня формирования и формулирования мысли на другой – с менее комплексированного к более комплексированному – путем поэтапной интериоризации.

Модель экспериментального обучения.

Ступени билингвального (полилингвального) состояния	Этапы компаративного интериокомплексирования на основе смысловой и лингвистической компарации
I. Формирование и формулирование мысли посредством родного языка (языка-доминанта) с <u>последующим переводом высказывания на изучаемый язык</u> (нижняя ступень)	I. Компаративное интериокомплексирование, направленное на преодоление <u>последующего перевода высказывания на изучаемый язык</u> на основе смысловой и лингвистической компарации (начальный этап)
II. Формирование мысли средствами родного языка (языка-доминанта) с <u>последующим ее формулированием средствами изучаемого языка</u> (промежуточная ступень)	II. Компаративное интериокомплексирование, направленное на преодоление <u>последующего формулирования мысли средствами изучаемого языка</u> на основе смысловой и лингвистической компарации (промежуточный этап)
III. Формирование и формулирование мысли средствами изучаемого языка (ступень билингвального /полилингвального существования/состояния)	III. Компаративное интериокомплексирование, направленное на совершенствование формирования и <u>формулирования мысли посредством изучаемого языка</u> без опоры на смысловую и лингвистическую компарацию (завершающий этап)

Предлагаемая модель в целом опирается на общепринятую трехфазную структуру деятельности с ее мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и реализующе-контрольной частями.⁴ При этом отметим, что в зависимости от уровня освоения материала, компоненты, входящие в три фазы учебной деятельности, могут быть вариативными, не нарушая ее структуру в целом. Данные основные фазы обучения предпола-

гают целенаправленный, управляемый на основе смысловой лингвистической компарации одного и того же явления в трех языках (родном, неродном и иностранном), переход с одного уровня формирования и формулирования мысли на изучаемом языке на другой – более высокий.

Под компарацией мы вслед за Андрейчиной К.⁵, Вуйович И.⁶, Тамм Э.⁷ понимаем метод, позволяющий выявлять национальные расхождения в содержании семантических долей лексических фонов трех языков, а также их степень, а под “комплексированностью” – основную характеристику способа формирования и формулирования мысли, представляющей соединение суждений в одно более сложное высказывание за счет использования обособленных оборотов, деепричастий, вводных частей и т. д.

Наш подход к лингвокомпаративному анализу предполагает в качестве объекта анализа средства и способы формирования и формулирования мысли в контексте концепции речевой деятельности. Согласно этой концепции в качестве предмета речевой деятельности рассматривается мысль, а в качестве средств и способов ее формирования и формулирования рассматриваются соответственно язык и речь. Такой подход соотносится с принципом коммуникативности в обучении неродному языку, который предполагает опору не на систему языка, а на те языковые единицы, которые функционируют в реальном общении. Предлагаемый подход может быть назван коммуникативно-деятельностным подходом.

Это предполагает сочетание традиционного аспектно-уровневого принципа анализа с операционно-деятельностным принципом, на основе которого реализуется качественно новый вид лингвокомпаративного анализа.

Правомерность такого подхода подтверждается положениями, выдвинутыми в исследованиях Э.С. Аветисян⁸, Е.М. Верещагина⁹, А.А. Леонтьева¹⁰.

Предлагаемый вид анализа максимально расширяет номенклатуру объектов компарации, включая в нее не только смысловой компонент и средства выражения, но и способы речевой деятельности – планы денотата, средств и способов с их основными параметрами.

При этом анализ осуществляется по следующим основным параметрам: 1) плану выражения, включающему два параметра: а) обобщенное абстрактное значение; б) соотношение ситуации; 2) плану средств формирования и формулирования мысли, включающему параметры: в) словоформы и служебные слова; г) порядок слов.

На начальном этапе компаративное интериокомплексирование направлено на преодоление последующего перевода высказывания на изучаемый язык на основе смысловой и лингвистической компарации и связано с выработкой фонетических и лексико-грамматических навыков.

На втором (промежуточном) этапе при выработке умений по видам речевой деятельности процесс компаративного интериокомплексирования направлен на преодоление последующего формулирования мысли средствами изучаемого языка на основе смысловой и лингвистической компарации. И, наконец, на третьем, завершающем этапе, компаративное интериокомплексирование направлено на совершенствование формирования и формулирования мысли посредством изучаемого языка без опоры на смысловую и лингвистическую компарацию.

При этом осознанное сопоставление вариантов реализации одного и того же коммуникативного намерения в изучаемом и родном языках играет важную роль. Оно постепенно целенаправленно доводится до уровня фонового автоматизма.

В использованной экспериментальной модели реализуется также логико-контрастивная стратегия преодоления интерференции и использования межъязыковой и внутриязыковой транспозиции. Она основана на принципе комплексного овладения функционально-структурными отношениями в предложении через учебный аналог семиотико-ситуативного анализа в контексте модели способа речевой деятельности формирования и формулирования мысли посредством языка.

Работа с опорой на перенос и транспозицию основывается на положении о том, что на речевое действие, как компонент речевой деятельности, наряду с доминирующей мотивацией и фактором деятельности ситуации, оказывает влияние образец результата. Сознательное сопоставление особенностей функционально-структурных отношений в устойчивых словосочетаниях и предложениях родного и изучаемого языков играет положительную роль как при коррекции навыков, так и при формировании навыков на изучаемом языке, т.е. в преодолении интерференции и опоре на транспозицию и положительный перенос.

В ходе экспериментального обучения учитывалось положение, выдвигаемое Б.А.Лapidусом¹¹, согласно которому "переключающееся обучение двум интерферирующим⁸ видам деятельности ... дает в финале лучшие результаты ..., чем обучение в течение суммарно такого же количества часов сначала деятельности А, а затем деятельности Б" и что "студенты, изучающие

второй иностранный язык, характеризуются высоким уровнем, того качества, которое в педагогической психологии называется "обучаемостью".

Он обращает внимание также на роль открытых сопоставлений при обучении второму иностранному (третьему) языку. При этом контрастирование подлежащего усвоению элемента с интерферирующим элементом в языке — источнике переноса может осуществляться не только на стадии презентации и объяснения, но и в ходе активизации этого элемента.

Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо учитывать опыт учащихся в родном языке (особенно в плане его отрицательного воздействия), а также возможность опереться на правила использования языковых средств. Лингвокомпаративный анализ в этом случае становится инструментом управления поэтапным переходом с одного уровня формирования и формулирования мысли на другой.

Литература

1. Аствацатрян М.Г. Обучение иностранному языку в условиях подвижного субординированного билингвизма. // А/р дисс. ... д.п.н. М., 1986. 32 с.
2. Лапшин В.Б. Учет языкового опыта учащихся при обучении иностранному языку в многонациональных школах Узбекистана (на материале обучения английскому языку). // А/р дисс. ... к.п.н. Ташкент, 1993. 20с.
3. Фомин М.М. Теоретические основы обучения третьему языку в условиях естественного координативного и субординативного билингвизма // А/р дисс. ... д.п.н., М., 1993. 37с
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. -2-е изд. -М.: Просвещение, 1991.-223 с.
5. Андрейчина К.Г. Вопросы учета национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря // А/р дисс. ... к.п.н. М., 1977, 22с.
6. Вуйович И. Динамика лексического фона ключевых слов русского языка и лингвострановедческое преподавание в венгерской средней школе. // А/р дисс. ... к.п.н., М., 1978, 24с.
7. Тамм Э.И. Лингвострановедческая работа над лексикой в национально-ориентированном преподавании русского языка иностранцам. // А/р дисс. ... к.п.н. Москва, 1981. 22 с.
8. Аветисян Э.С. Динамика формирования и выражения мысли в процессе овладения вторым языком. // А/р дисс. ... к.псих.н. М., 1984.22 с
9. Верещагин Е.М., Тамм Э.М. К дальнейшему развитию теории и практики лингвострановедческой компарации лексики в преподавании русского языка иностранцам // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979. 235 с.
10. Леонтьева А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки// Иностр. язык в шк. -1988.- N 4.-к. 19-22с.
11. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе.-М.: Высш. шк., 1986.-144 с.