



Объекты и способы активизации языкового материала в курсе второго иностранного языка

В. А. Горина

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gorina-va@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации языкового материала при обучении французскому языку как второму иностранному. На основе сопоставительного анализа лингвистических систем контактирующих языков автор устанавливает явления, специфичные для условий обучения второму иностранному языку, и в зависимости от степени совпадения с языком-источником межъязыкового переноса предлагает различные способы их активизации.

Ключевые слова: язык-источник, межъязыковой перенос, несовпадающие явления языка и культуры, побочная активизация, учебный перевод, экономия учебного времени, расширение объема усвоенного материала

Для цитирования: Горина В. А. Объекты и способы активизации языкового материала в курсе второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 15–21. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_15

Original article

Objects and Methods of Activating Language Material in the Course of Second Foreign Language Acquisition

Valentina A. Gorina

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gorina-va@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problems of organizing language material when teaching French as a second foreign language. Relying on the comparative analysis of the linguistic systems of the contacting languages the author establishes three categories of phenomena specific to the conditions of teaching a second foreign language, and, depending on the degree of coincidence, offers various ways of dealing with interlingual transfer.

Keywords: a source-language, interlingual transfer, culture-related phenomena, indirect activation, training translation, saving teaching time, expansion of the volume of the material learned

For citation: Gorina, V. A. (2022). Objects and methods of activating language material in the course of second foreign language acquisition. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 15–21. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_15

ВВЕДЕНИЕ

Формирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции представляет собой сложный процесс, связанный с функционированием психолого-когнитивного механизма. Этот процесс по-разному проявляет себя в зависимости от того, в каком формате он осуществляется. Он может проходить как в условиях двуязычия (родной – первый иностранный язык), так и в условиях многоязычия (родной – первый иностранный – второй иностранный). В условиях многоязычия и в частности при усвоении второго иностранного языка существенным фактором успеха обучающихся становится применение данных о взаимовлиянии трех лингвистических систем. Использование такого триединого подхода к обучению языкам влечет за собой необходимость постановки целого ряда методических и психологических проблем. Причем они не могут решаться без учета закономерностей межъязыкового взаимодействия в ходе учебного процесса.

В статье ставятся и решаются преимущественно те проблемы, которые возникают в условиях формирования лингвистической компетенции при изучении второго иностранного языка.

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА, СПЕЦИФИЧНЫЕ ДЛЯ КУРСА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Очевидно, что при изучении второго иностранного языка сам факт наличия третьего компонента в языковой матрице обучающегося существенно меняет картину межъязыкового взаимодействия. Ситуация столкновения трех языковых систем характеризуется целым рядом специфических особенностей, которые должны учитываться в ходе учебного процесса. Согласно нашему педагогическому убеждению, задача преподавателя заключается в том, чтобы рассматривать триязычие не только как обстоятельство, затрудняющее процесс изучения второго иностранного языка, но, в первую очередь, как существенное преимущество при формировании лингвистической компетенции в условиях овладения третьим языком. Комплексный подход к языкам порождает необходимость максимального использования первого иностранного языка в качестве опоры и источника положительного переноса в лингвистическом, когнитивном, психологическом, культурологическом отношении [Беляевская, 2009].

Одной из наиболее актуальных задач в курсе второго иностранного языка (в нашем случае французского) является установление *объектов*

активизации иноязычного материала и выбор наиболее эффективных *способов ее практической реализации*. Очевидно, что в процессе овладения вторым иностранным языком эти вопросы должны решаться в свете взаимовлияния не двух, а трех контактирующих языковых систем, т. е. *иначе*, чем это осуществляется при усвоении данного языка, изучаемого в качестве первого неродного.

Так, сопоставительный анализ грамматических систем русского (родного), английского (первого иностранного) и французского (второго иностранного) языков позволяет выделить три основные категории явлений, характерных для обучения второму иностранному языку. Эти психолингвистические категории активизируются неизбежно иначе, нежели при усвоении языка в качестве первого иностранного.

1. К первой группе относятся явления второго иностранного языка, которые не совпадают с явлениями первого иностранного языка, но совпадают с коррелирующими феноменами родного языка. Они испытывают интерферирующее воздействие со стороны ранее усвоенного английского языка, в силу чего подлежат обязательной целенаправленной отработке в специальных упражнениях. В области грамматики речь идет о таких частотных явлениях французского языка как, например:

– употребление будущего времени в условных придаточных предложениях времени, вводимых союзом «когда»:

рус. Он позвонит вам, когда вернется.

англ. He calls you when he comes.

фр. Il vous téléphonera quand il rentrera.

(Типичная ошибка студентов под влиянием английского языка: *Il vous téléphonera quand il rentre.)

– употребление относительного прилагательного *que* (который), вводящего придаточное предложение:

рус. Письмо, которое ты написал.

англ. The letter you wrote.

фр. La lettre que tu as écrite.

(Типичная ошибка студентов *La lettre tu as écrite.)

– употребление инверсионного порядка слов в предложении, вводящем прямую речь и находящемся в постпозиции по отношению к ней:

рус. «Мой сын болен», – говорит она.

англ. «My son is ill», she says.

фр. «Mon fils est malade», dit-elle.

(Типичная и устойчивая ошибка студентов *Mon fils est malade, elle dit.)

– место прилагательного по отношению к существительному:

рус. интересный фильм
англ. an interesting film
фр. un film intéressant

(Типичная ошибка студентов *un intéressant film).

В отличие от грамматических явлений, которые возникают в условиях овладения французским языком как первым иностранным, грамматические феномены вышеозначенной группы вследствие преобладающего влияния английского языка трудны для усвоения. Они должны активизироваться в *специальных упражнениях*, т. е. в упражнениях, направленных на отработку только данной учебной единицы.

Преподавателю, не имеющему опыта обучения студентов французскому языку как второму иностранному, чаще всего приходится эмпирически устанавливать перечень таких явлений, определять его в ходе практической деятельности. Однако такой эмпиризм не может рассматриваться в качестве эффективного способа обучения. Для системного описания таких явлений целесообразно использовать результаты предварительного сопоставления грамматических аспектов трех языков. В этом собственно и заключается одна из главных задач методики преподавания второго иностранного языка.

2. Вторую группу составляют те грамматические явления, которые *не имеют аналогов ни в родном, ни в первом иностранном языке*. Необходимость систематизации явлений этой группы очевидна. Однако преподавателю второго иностранного языка следует учитывать, что интерферирующее воздействие первого иностранного языка в данном случае является преобладающим [Липидус, 1980]. Поэтому отработку явлений данной группы следует организовывать, прежде всего, с учетом означенного влияния.

К данной группе относятся многочисленные явления второго иностранного языка, среди которых наиболее распространены следующие:

– употребление глагола *иметь* в конструкциях типа:

рус. Мне 20 лет.
англ. I am 20.
фр. J'ai 20 ans.

Или:

рус. Мне холодно.
англ. I am cold
фр. J'ai froid.

(Типичная ошибка студентов во французском языке: * *Je suis 20.* * *Je suis froid.*)

– употребление неопределенно-личного местоимения:

рус. Мне сказали.
англ. I was told.
фр. On m'a dit.

(Типичная ошибка студентов во французском языке: * *J'ai été dit.*) и многие другие.

3. Третья группа включает в себя грамматические явления второго иностранного языка, *совпадающие с грамматическими явлениями первого иностранного языка, но не имеющие аналогов в родном языке*. К таким явлениям могут быть отнесены:

- грамматическая категория определенности / неопределенности, значение и употребление определенного и неопределенного артикля;
- грамматическое явление согласования времен;
- значение, формообразование и употребление предпрошедшего времени;
- неупотребление будущего времени в придаточных условных предложениях после союза «если», например:

рус. Он придет, если захочет.
англ. He will come if he wants.
фр. Il viendra s'il veut.

Как показывает практика, явления этой группы вследствие положительного переноса из первого иностранного языка не требуют целенаправленной активизации. В силу своего совпадения с явлениями английского языка они могут усваиваться в формате минимальной отработки и даже без предварительных объяснений при условии использования «магической» ссылки: «*как в английском*». Однако вовсе исключать их активизацию нельзя, так как, совпадая по значению и употреблению, они вместе с тем имеют особую иноязычную форму, которая требует безусловной отработки (например, формы артикля, формы времен изъявительно-го или условного наклонения и т. д.).

В этом случае следует говорить о том, что усвоение значения явлений данной группы может осуществляться *одновременно с усвоением значения других явлений, т. е. опосредованно, побочно*. Например, усвоение значения и употребления времен условного наклонения может включаться в упражнения, направленные на отработку глагольных форм или новых лексических единиц, и происходить одновременно.

Выделение описанных выше категорий грамматических явлений второго иностранного языка дает основание сделать вывод о том, что в процессе их активизации следует использовать различные подходы, дифференцируя выбор способов активизации в зависимости от принадлежности соответствующих явлений к той или иной группе, а именно:

- явления второго иностранного языка, *не совпадающие* со своими коррелятами в языке, являющимся основным источником переноса, должны усваиваться в условиях *целенаправленной отработки*;

- явления, второго иностранного языка, *совпадающие* с соответствующими эквивалентами в первом иностранном языке, в целенаправленной активизации, как правило, не нуждаются; их усвоение может осуществляться одновременно с усвоением других грамматических явлений, т. е. *побочно*.

Таким образом, в процессе овладения вторым иностранным языком помимо традиционных способов активизации создаются иные способы и возможности для применения иных моделей. Они специфичны для вышеозначенных условий обучения иностранным языкам. Необходимо, однако, уточнить, какие способы активизации языкового материала, т. е. какие виды тренировочной деятельности, направленной на создание и развитие коммуникативных навыков, могут рассматриваться в условиях преподавания второго иностранного языка в качестве *специфичных*.

Представляется, что к специфичным следует отнести такие способы активизации языкового материала и такие виды упражнений, которые могут найти свое практическое применение *только* в условиях овладения вторым иностранным языком. Причем в процессе обучения первому иностранному языку они использованы быть не могут.

Как показывает практика, основной корпус системы упражнений, нацеленной на формирование лингвистической компетенции и включающей в себя задания как тренировочного, так и речевого уровня, специфики второго иностранного языка не отражает. Действительно сопоставление основных типов и видов упражнений, используемых в процессе обучения любому иностранному языку, во многом указывает на их взаимное сходство вне зависимости от того, для какого именно языка (первого или второго) эта система упражнений предназначается.

Так, например, можно отметить часто используемые, особенно на начальном этапе, одноязычные *тренировочные* упражнения, в которых требуется раскрыть скобки, поставить глагол в нужном времени, употребить нужные артикли или предлоги и т. п.

Одноязычным речевым упражнениям, используемым при обучении различным языкам, также присуще взаимное сходство. В типичных и наиболее частотных заданиях данной категории студентам предлагается ответить на поставленные вопросы, трансформировать (прочитанный или прослушанный) текст, составить сообщение на предложенную тему, выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме, аргументировать личную точку зрения и т. д. Практика показывает, что

все перечисленные виды упражнений находят широкое применение в процессе изучения как первого, так и последующих иностранных языков. Вся вышеозначенная система отражает поэтапность действий, направленных на формирование иноязычных коммуникативных навыков [Коряковцева, 2017].

Что касается специфических видов активизации, используемых в рамках овладения вторым иностранным языком, то к ним могут быть отнесены те задания, которые в процессе своего выполнения требуют привлечения *знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения первого иностранного языка*. К наиболее распространенным заданиям этой категории можно отнести:

- выявление в предложенном контексте определенных лингвистических феноменов второго иностранного языка, имеющих корреляты в *первом* иностранном языке, их сопоставление и последующий анализ с позиции межязыкового взаимодействия (совпадение / несовпадение в области формообразования, значения и употребления);

- двуязычное упражнение в виде учебного перевода с *первого* иностранного языка для активизации материала, подлежащего усвоению во втором иностранном языке; данное упражнение имеет целью предупреждение отрицательной интерференции со стороны ранее изученного языка, выступающего в роли источника переноса;

- реферирование (трансформированный пересказ, аннотация и т. п.) на втором иностранном языке текстов (как устных, так и письменных), предъявляемых обучающимся на *первом* иностранном языке. На более продвинутых этапах обучения речь может идти о восприятии и последующем комментировании на изучаемом языке англоязычных статей из средств массовой информации, о прослушивании актуальных новостных блоков радио и телепрограмм, о просмотре и обсуждении различных видеоматериалов (фильмы, видеодокументы, рекламные ролики и т. п.);

- так называемый двусторонний устный перевод (например, в условиях, имитирующих интервью или дискуссии, когда собеседники выполняют роли разноязычных участников и общаются через переводчика, интерпретирующего их высказывания как на первом, так и на втором иностранном языках).

Остановимся подробнее на использовании в образовательном процессе такого способа отработки языкового материала, как учебный перевод. Как известно, он является не только одним из эффективных способов активизации и контроля усвоения новых явлений, но также рациональным средством борьбы с языковой интерференцией. Отметим, что

перевод как двуязычное задание используется в качестве одного из элементов целостной системы разнообразных упражнений, и отработка языковых явлений не сводится, как правило, к использованию лишь данного вида активизации.

Как известно, в процессе обучения первому иностранному языку учебный перевод с родного языка с точки зрения предупреждения интерференции осуществляется достаточно успешно, поскольку в данной ситуации единственным источником переноса является родной язык. В условиях преподавания второго иностранного языка характер межъязыкового взаимодействия существенно трансформируется, и доминирующим источником переноса, как положительного, так и отрицательного, становится, как правило, первый иностранный язык, что особенно наглядно проявляется на начальном этапе обучения. Именно в этих случаях для преодоления интерференции специалисты в области методики преподавания второго иностранного языка рекомендуют использовать учебный перевод с первого иностранного языка [Лапидус, 1980].

Например, для предотвращения отрицательного воздействия английского языка на ход усвоения ряда французских конструкций могут использоваться задания следующего типа: «Переведите с английского языка на французский: *I am 20. He is cold. Are you hungry ?*» и т. п.

Практика использования перевода с первого иностранного на второй иностранный язык при активизации интерферирующих явлений показывает, что перевод обеспечивает достаточно быстрое и эффективное усвоение данной категории учебного материала.

Установление различных групп языковых явлений, по-разному соотносящихся друг с другом в трех контактирующих языках, имеет немалое практическое значение для успешного овладения вторым иностранным языком. В данном контексте при подготовке и реализации учебного процесса представляется важным учитывать результаты межъязыкового взаимодействия. Означенный подход может служить основанием для ряда методических рекомендаций.

Прежде всего, следует констатировать, что те явления второго иностранного языка (как на фонетическом, так и на грамматическом и лексическом уровнях), которые *совпадают с явлениями первого иностранного языка*, следует считать более легкими для усвоения. И наоборот, те явления второго иностранного языка, которые совпадающих коррелятов в первом иностранном языке не имеют, представляются для усвоения более трудными.

Взаимно совпадающие явления различных языков в силу положительного переноса легко

усваиваются во втором иностранном языке. Они не требуют специальной отработки. С методической точки зрения, это означает, что на их усвоение затрачивается значительно меньше времени и усилий. Использование и учет данного фактора в учебном процессе приводит к существенной экономии учебного времени, что, в свою очередь, дает возможность увеличить, расширить общий список явлений, подлежащих усвоению во втором иностранном языке.

Какие явления могут пополнить этот список?

- В области фонетики это не будет слишком ощутимым, так как практически все фонетические явления – как произнесение звуков, так и использование интонационных моделей (за исключением диалектических и стилистических вариантов) – должны быть усвоены активно, продуктивно.

- В области грамматики список может быть увеличен за счет включения в него тех явлений, которые предназначаются, как правило, для рецептивного усвоения. Например, в курсе французского языка как второго иностранного речь может идти об употреблении сослагательного наклонения в относительных придаточных предложениях (рус. Это единственная пьеса, которая ему понравилась. – фр. *C'est la seule pièce qu'il ait aimée.*); употреблении сослагательного наклонения для выражения предположительности действия (рус. В его комнате не горит свет, должно быть он уже ушел. – фр. *Il n'y a pas de lumière dans sa chambre. Il serait déjà parti.*) и др.

- В лексической сфере наличие так называемых легких лексических единиц, т. е. совпадающих с лексическими единицами второго иностранного языка, располагает к существенному расширению словаря.

Как известно, в результате межъязыкового заимствования английский язык на протяжении своего исторического развития включил в свой состав большое количество слов французского происхождения (по разным оценкам более 75 %). В ходе овладения французским языком как вторым иностранным позитивную роль таких заимствований трудно переоценить.

Практика показывает, что начиная с самых первых занятий по второму иностранному языку, преподаватель уже может использовать иноязычную речь, которую студенты понимают без труда. Например: *Bonjour! Entrez, s'il vous plaît! Prononcez les phrases! Conjuguez les verbes! Répétez le texte!* и т. п. Очевидно, что ключом к такому пониманию является факт совпадения большого количества слов в первом (английском) и втором (французском) языках. Уже на начальном этапе количество лексических единиц, не представляющих в силу

своего совпадения с английским языком трудностей при усвоении, составляет значительную часть учебного материала. Ср., например:

французский язык

langue, université, leçon, exemple, texte, appartement, cinéma, parc, communication, ministre, contact, culture, tradition, nation и т. д.

английский язык

language, university, lesson, example, text, apartment, cinema, park, communication, minister, contact, culture, tradition, nation и т. д.

Примеры такого совпадения, а, следовательно, и возможностей для положительного переноса при усвоении этой категории лексики, можно продолжать практически до бесконечности. Существенно, что лексические единицы этой категории в специальной отработке их значения и употребления, как правило, не нуждаются. В результате благодаря экономии учебного времени возможность расширения общего словаря студентов существенно возрастает.

подлежащих усвоению в курсе второго иностранного языка, так и на выбор способов их активизации. При этом ключевая роль в этом процессе принадлежит первому иностранному языку, который в данной парадигме выступает в качестве основного источника переноса. В зависимости от совпадения / несовпадения явлений второго иностранного языка с их коррелятами в первом иностранном языке должен осуществляться выбор способа их усвоения: целенаправленная активизация для усвоения несопадающих явлений или так называемая побочная активизация для усвоения явлений совпадающих.

В этих условиях привычная для студентов и преподавателей схема деятельности, в которой опорой является родной язык, в значительной степени заменяется новой моделью, где опорой становится первый иностранный. Основное преимущество такой модели состоит, с нашей точки зрения, в целенаправленном и активном использовании положительного влияния первого иностранного языка и значит, в создании условий для существенной экономии учебного времени и расширения объема усваиваемого учебного материала второго иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, характер взаимодействия языковых систем, участвующих в формировании лингвистической компетенции изучаемого языка, оказывает существенное влияние как на установление объектов,

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Беляевская Е. Г. Когнитивное моделирование как способ минимизации интерференции

первого иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2009. Вып. 574. С. 33–43.

2. Коряковцева Н. Ф. Оценка качества подготовки по иностранному языку как фактор устойчивого развития лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 6(785). С. 11–19.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980.

REFERENCES

1. Belayevskaya, E. G. (2009). *Cognitivnoye modelirovaniye kak sposob minimisatsii interferentsii pervogo inostrannogo yasika* = Cognitive modeling as a way to minimize interference of the first foreign language. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Sciences*, 574, 33–43. (In Russ.)
2. Koryakovtseva, N. F. (2017). Foreign language proficiency assessment as part of the steady development of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical Sciences*, 6 (785), 11–19. (In Russ.)
3. Lapidus, B.A. *Obutcheniye vtoromu inostranomu yaziku kak spetsialnosti* = Teaching a second foreign language as a specialty. Moscow: Vischaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горина Валентина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореца
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorina Valentina Alexandrovna

PhD (Pedagogy), Associate professor, Associate Professor of the Department of Second Language,
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 09.02.2022
одобрена после рецензирования 14.02.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 09.02.2022
approved after reviewing 14.02.2022
accepted for publication 10.06.2022