

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА
ОВЛАДЕНИЯ СТРУКТУРОЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ.**

Мальцев В. В., старший преподаватель

При обучении иностранным языкам значительную роль играют сведения об усваиваемом речевом материале, в частности — грамматическом строе. Эти сведения имеют служебное значение, так как последовательность их сообщения определяется не системой языка (как это имеет место в теоретических языковых дисциплинах), а практической целью обучения, т. е. психолого-методическими соображениями для формирования так называемого «чувства языка» [2].

Наши суждения осуществляются в предложениях. Из предложений состоит связная речь. Приступая к овладению иностранным языком, учащийся осуществляет суждения в предложениях родного языка; сделать это в предложениях на иностранном языке так же непосредственно, автоматизировано, как на родном языке, он не в состоянии. Лишь овладев структурой иноязычного предложения, учащийся получает возможность выражать свои мысли и общаться на иностранном языке. При владении иностранным языком суждение и иноязычное предложение, фраза («фраза» — синоним термина «частное, конкретное предложение» [1]) связаны друг с другом так же, как и суждение с предложением родного языка.

Предложение как синтаксическая структура характеризуется определённой скоростью реализации. При беспереводном владении вторым языком называние объективных связей и отношений совершается во времени подобно тому, как оно происходит на родном языке. «Эквивалентность» по времени называния на родном и иностранном языках свидетельствует о беспереводности владения и иноязычным предложением.

Исследование процесса овладения и владения структурой предложения встречает значительные трудности, если опираться только на показатели быстроты речевой деятельности. Трудность заключается, в частности, в том, что сама по себе скорость произнесения иноязычных звуковых комплексов не является показателем, отражающим единство или, напротив, разорванность в функционировании сигнальных систем. По одной скорости произнесения звуковых комплексов нельзя заключать, имеем ли мы дело с опосредствованным знанием или беспереводным владением иноязычным предложением. Можно, например, произносить фразы в отрыве от тех образов, предметов и явлений, которые они обозначают. Поэтому необходимо изучать второсигнальную деятельность в процессе называния предметов и ситуаций реального мира. Чтобы вызвать называние ситуаций предложениями, в экспериментальном исследовании использовался видеофильм, на кадрах которого сняты несложные действия.

Были измерены временные показатели иноязычных называний, которые вызывались с помощью ситуативных видеокадров. С целью сопоставления показателей иноязычных называний с называниями на родном языке каждый из них назывался при повторном предъявлении кадров на родном и иностранном языках последовательно («двойное называние»). Сопоставлялись: время, прошедшее от начала показа кадра до начала называния его иноязычным предложением (при первом показе фильма) и родным предложением (при повторном предъявлении), и общее время от начала показа кадра до конца называния.

В эксперименте предъявлялись простые видеоситуации, которые соответствовали двум требованиям: во-первых, они требовали реакций фразами — каждая ситуация, будучи динамичной, требовала именно фразы для её называния; во-вторых, эти ситуации были достаточно простыми по содержанию, чтобы при их назывании не возникало трудностей, связанных с языковым опытом испытуемых.

В эксперименте принимали участие 35 учащихся МГЛУ, изучающих английский язык. Было получено 1300 называний иноязычными предложениями.

В результате проведённого исследования были называния, время которых оказалось одним и тем же для родного и иностранного языка. Остальные называния запаздывали относительно беспереводных называний. Эти запаздывающие называния можно разделить на две подгруппы. В одну входят называния иноязычным предложением с временем, равным упомянутому «двойному называнию». Остальные называния образуют промежуточную группу: иноязычное называние происходит быстрее, чем в только что рассмотренной группе называний.

Рассмотрим три группы показателей, выделенные сравнением их с эталоном, индивиду-

альным для каждого испытуемого при «двойном назывании». Случай полного владения иноязычным предложением по своим временным показателям существенно не отличается от называния ситуации родным предложением.

Переводное знание иноязычного предложения соответствует по временным характеристикам «двойному называнию». При первом показе фильма испытуемые с переводным знанием предложения дали больше разнообразных называний ситуаций, чем те, кто владеет структурой иноязычного предложения. Это показательный факт: испытуемые, владеющие только родным предложением, не скованы стандартами «учебного языка». Поскольку называние у них протекало сначала на родном языке, постольку разнообразие называний отразило разнообразие индивидуального восприятия каждого испытуемого. Это подтвердилось при втором предъявлении видео: учащиеся, овладевшие структурой иноязычного предложения, давали больше родных вариантов предложений-называний, чем иноязычных, а не овладевшие сохранили то же разнообразие вариантов и на иностранном языке. Кроме того, предварительное называние на родном языке наложило отпечаток на лексический состав переводных иноязычных предложений, что не прослеживается у владеющих иноязычным предложением даже при «двойном назывании».

Третий случай — назовём его частичной переводностью — несколько сложнее обоих, рассмотренных выше. Здесь не наблюдается ни автоматизм при назывании, ни автоматизм развёрнутого «перевода» целых предложений. И если допустимо говорить о беспереводном владении или знании предложений без большого сомнения в адекватности терминологии, то в отношении частичной переводности эти сомнения возникают. При таком назывании иноязычным предложением латентный период реакции не имеет строго фиксированной величины, а только фиксированные границы: он более продолжителен, чем при беспереводном назывании, но короче, чем при переводном. Это свидетельствует об отсутствии у испытуемых чётких производительных автоматизмов.

Усвоение иностранного языка «можно определить как овладение умением использовать его структуру на материале общеупотребительной лексики в естественных условиях общения с носителями данного языка, протекающего в нормальном разговорном темпе» [3].

Естественно полагать, что та регулярная задержка в реакции испытуемых связана не с отсутствием владения лексикой, а с невладением структурой предложения. Испытуемые тратили время на формирование предложения (целого) из слов (элементов), которыми они в подавляющем большинстве случаев владели беспереводно. Не всякое целое равно простой сумме входящих в него частей, и для предложения это справедливо, как и для всех объектов с внутренней структурой. Овладение же структурой предложения в процессе его усвоения составляет главную задачу, которую невозможно решить только путём усвоения слов данного языка.

Каждый из видов владения иноязычным предложением имеет специфику как по количественным характеристикам, так и по своему содержанию — словесному материалу, полученному от испытуемых.

Беспереводное владение иноязычным предложением у испытуемых старших курсов характеризуется, как правило, большей адекватностью содержания предложений той ситуации, которая называется. Характерна также типичность называний и малое количество вариантов предложений, в чём отражаются, по-видимому, одинаковые для испытуемых условия обучения иноязычной речи. Аналогичными свойствами обладают частично переводные предложения, и не обладают — переводные.

Не владея автоматизмом комбинирования известных им слов, испытуемые с частично переводным владением по времени реакций отставали от владеющих структурой иноязычного предложения. Их задача в опыте была сложнее, чем задача испытуемых первой группы (которые беспереводно называли ситуации): им приходилось определённым образом упорядочивать слова, которыми они членили ситуации, что отнимало дополнительное время. Таким образом, говорить о том, что испытуемые второй группы владели структурой иноязычного предложения, нельзя. Они владели другим, чуждым родной речи навыком — имели так называемое «владение отдельными словами». Эти «отдельные слова» играли роль назывных предложений, по-видимому, из-за того, что в процессе обучения упор делался на усвоение слов, а это и породило совершенно искусственный самостоятельный навык — владение отдельными словами.

Наконец, испытуемые с переводным знанием предложений не пользовались иноязычными словами иначе, как через посредство родных слов. При этом родные слова были привяза-

ны к отдельным иноязычным словам, что расчленило родную речь и не породило иноязычного предложения. В условиях опыта испытуемые пошли при назывании ситуаций «самым верным», но и самым долгим путём. Анализ результатов «двойного называния» показал, что они занимались пословным переводом с родного языка на иностранный. Правильные иноязычные предложения эти испытуемые строили с помощью родного языка. Причём для данной группы испытуемых характерен особый автоматизм: они реагировали на ситуацию предложением, скомбинированным из арсенала средств родного языка. Это предложение чаще всего по структуре совпадало с иноязычным, поэтому в опыте оставалась лишь задача пословно «перевести» его. Как ни сложен подобный навык автоматического построения предложений, т. е. составления их с максимальным приближением по структуре к искомому иноязычному предложению, но он выработался у третьей группы испытуемых легче, чем беспереводная реакция на ситуацию. Как видим, испытуемые усвоили умение конструировать иноязычное предложение, но средствами родного языка. Структурой иноязычного предложения они не владеют.

В опыте были и такие случаи, когда называний вообще не следовало. Среди показателей неназывания отмечено несколько их разновидностей, отражающих разную степень усвоения иностранного языка. Из 86 неназываний ситуаций с помощью иноязычных предложений только 34 представляют собой полное отсутствие всякого называния (отказы).

В целом, процесс овладения иноязычным предложением можно охарактеризовать следующим образом: формирование беспереводных предложений на иностранном языке происходит в течение всего периода, охватываемого экспериментом; меньше всего беспереводных называний отмечено тогда, когда возрастало количество полностью переводных предложений; беспереводные предложения продолжают формироваться до периода IV — VI семестров.

Путь обучения языкам от переводно известных предложений к беспереводным узаконивать нельзя: слишком много преходящих искусственных и трудоёмких навыков приобретает учащийся, идя этим путём. Тем не менее можно сделать следующие рекомендации:

1) Следует чётко разделять специфику психологических основ преподавания родного и иностранного языков. В усвоении структуры иноязычных предложений есть закономерность, роль которой в обучении родной речи вряд ли важна, а именно: попытки обучать сразу большому количеству новых предложений на иностранном языке не приводят к ожидаемым результатам. Из всех предложений, которые встречались студентам I семестра, необходимо было усвоить заново 60% предложений. Из них были усвоены до уровня беспереводного владения всего 6% (возрастание темпа овладения вторым языком определяется именно объёмом беспереводного владения).

2) Динамика фразы отражает динамичность ситуации, которую эта фраза обозначает. Статическая стимуляция устной речи оказывается поэтому неэффективной уже на уровне фразы — речь-называние неизбежно будет замедляться.

3) Объяснение новых предложений и привлечение их в упражнения не должны значительно превышать количество вновь сформировавшихся за этот период беспереводных предложений.

4) Объём нового материала определяется: а) необходимостью объяснять столько новых предложений, сколько у учащегося формируется беспереводных предложений за этот же промежуток времени; б) так как одна из особенностей памяти — забывание, следует для упомянутого минимума предложений предусматривать столько дополнительных упражнений, чтобы забывание не опережало приобретение новых знаний; в) следует помнить, что количество новых предложений должно быть не меньше, чем то, которое определено в двух предшествующих пунктах. Но в условиях интенсивного обучения оно может быть (для гарантии сохранения высокого темпа усвоения в целом) и несколько больше.

5) При обучении иноязычному предложению наблюдается ускорение темпа его усвоения учащимися. Объём материала для усвоения на каждом занятии может и должен возрастать, во-первых, потому, что в каждый следующий период обучения за тот же промежуток времени учащийся овладевает всё большим количеством предложений; во-вторых, потому, что с каждым шагом вперёд приходится соответственно наращивать объём повторения пройденного, чтобы предупредить забывание, где оно нежелательно; и, в-третьих, потому, что вышеуказанные факторы обеспечивают возможность для объяснения дополнительного количества новых предложений, чтобы добиться нужной интенсивности при усвоении нового материала.

6) Нельзя рассматривать присутствие в речи учащегося переводно-известных предложений как нормальное или неизменное явление. Хроническое наличие таких предложений в речи учащегося тормозит процесс развития иноязычной речи. «Переводные» упражнения активизируют внутреннюю речь на родном языке и поэтому не способствуют становлению иноязычной внутренней речи.

7) На начальных стадиях обучения предложению учебный перевод не стоит исключать из арсенала приёмов, находящихся в распоряжении преподавателя, поскольку он иногда оказывается самым экономным средством семантизации.

8) Преподаватель иностранного языка допускает использование учащимися переводно-известных предложений только по необходимости. По отношению количества таких предложений в речевой практике учащихся ко всему их количеству в учебном процессе можно судить о прогрессе в овладении иноязычным предложением. На продвинутой стадии обучения переводно-известные предложения не используются даже при объяснении новых предложений.

9) Беспереводные предложения являются не только целью овладения, но и представляют собой одно из средств, с помощью которых происходит овладение другими предложениями. В связной речи на иностранном языке преподаватель предусматривает относительно большее участие беспереводных предложений, а вновь усваиваемые фразы помещаются между ними. Но и усваиваемые предложения лишь частично состоят из слов, которыми учащиеся ещё не владеют. Артикуляционная установка на иноязычное произнесение и внутреннее проговаривание исключает артикуляционную установку на родную речь. Активное воздействие окружающих иноязычных структур и должный темп речи, интенсификация процесса усвоения в целом исключают возможность межъязыковых переключений и приводят к становлению иноязычной внутренней речи, т. е. к уровню владения усваиваемым языком. При этом подразумевается одновременное действие и аудирования: говорение способствует умению аудировать, а иноязычное аудирование развивает внутреннее проговаривание и внутреннюю речь.

Литература

1. Артёмов, В. А. Очерк психологии / В. А. Артёмов. – Москва: Высшая школа, 2004. – 50 с.
2. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск: Вышэйшая школа, 2007. – 275 с.
3. Методика преподавания иностранных языков за рубежом : сб. науч. ст. / МГЛУ; редкол.: Р. М. Ладо (гл. ред.) [и др.] . – Москва : МГЛУ, 2010. – 152 с.