

Л. А. ЧУБАРОВА

Тюменский государственный университет

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПЛЮРИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

This paper deals with the problems of the development of a plurilinguistic competence, with the questions of metalinguistic awareness, differences and similarities between first, second and next language learning.

KEY-WORDS: languages and competences, plurilinguistic competence, metalinguistic awareness, knowledge of the second language learning.

Сфера обучения второму и последующим иностранным языкам не является самостоятельной областью методики, однако она имеет свои особенности по сравнению с обучением первому иностранному языку и выделяется в особое направление методики обучения иностранным языкам. Его концептуальные основы были заложены Б. А. Лapidусом и И. И. Китросской, применительно к высшей школе, и И. Л. Бим, применительно к средней школе.

Специфика данного направления методики обучения объясняется в целом тем, что при изучении не первого, а второго и последующих иностранных языков формируются и проявляются качественно новые связи между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением.

Каждый, кто преподает второй иностранный язык, рано или поздно задумывается над следующим вопросом: существуют ли определенные правила или закономерности овладения вторым иностранным языком? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к исследованиям, имеющим лингвopsихологическую

направленность. Российские ученые А. В. Щепилова и И. Л. Бим выделили два самостоятельных направления в развитии процессов, определяющих особенность овладения вторым иностранным языком:

- 1) формирование металингвистического сознания личности;
- 2) значительное расширение сферы применения такого лингвopsихологического механизма, как перенос.

Металингвистическое сознание — это особая форма языкового сознания человека, отличающая плюриязычного человека от монолингва и проявляющаяся как способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.).

В процессе формирования металингвистического сознания принимают участие и развиваются многие психические свойства личности: ее внимание, память, мышление, мотивация, способности и др. Наличие металингвистического сознания, как отмечает А. В. Щепилова, отчетливо проявляется у настоящих, «естественных» билингвов, т. е. людей, с детства владеющих двумя или несколькими языками. Вследствие этого билингвы опережают монолингвов по развитию лингвистических умений. По сравнению с монолингвами они показывают раннее вербальное развитие, предпочтение новых способов решения лингвистических и познавательных проблем, превосходят своих сверстников в абстрактном мышлении. У них больше развиты способность к имитации звуков, слуховые ассоциации и языковая догадка. Языковая и познавательная «успешность» билингвов объясняется ранним формированием у них металингвистического сознания [Щепилова, 2003].

Перенос — это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. Это объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий независимо от воли и желания человека [Китросская, 1970].

Результат осуществления психологического переноса может быть положительным или отрицательным. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения. Происходит быстрое осознание особенностей нового лингвистического явления или быстрое формирование навыка. Отрицательный результат переноса называется интерференцией. Интерференция — отклонение от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого известного языка. (Вайнрайх, 1972, Зимняя, 1989, Леонтьев, 1970).

Таким образом, у учащихся, изучающих несколько иностранных языков, может сформироваться металингвистическое сознание и механизмы переноса не аналогичные, но подобные тому, каким обладают естественные билингвы, поэтому здесь речь идет о формировании не просто привычной в нашем понимании коммуникативной компетенции, а особой плюрилингвистической компетенции, которая носит общеобразовательный, практический и развивающий характер, что собственно отвечает современным целям методики и дидактики иноязычного образования.

Плюрилингвистическая и поликультурная компетенция в совокупности определяются как «использование языка с целью общения и принятия участия в межкультурной деятельности, где человек, рассматривается как социальный агент, который владеет, в той или иной степени, несколькими языками и знаком с некоторыми культурами» [Ehrhart, 2011].

Владение несколькими иностранными языками предполагает с точки зрения компетентностного подхода определение уровней развития плюриязычной и поликультурной компетенции.

Поскольку владение даже одним родным языком не может быть идеально совершенным, то и уровни развития плюрилингвистической компетенции являются сугубо индивидуальными, но, тем не менее, можно выделить постоянные составляющие данной компетенции, которые являются важными при обучении студентов второму иностранному языку, — это:

- знания в области лингвистики;
- знания в области культуры стран изучаемого языка;
- опыт общения с носителями изучаемых языков на рецептивном (аудирование), интерактивном (диалог), продуктивном (устная и письменная речь), медиативном (косвенная речь) уровнях;
- способность коммуницировать в разных сферах общественной жизни на разных языках по-разному;
- индивидуально-личностные характеристики.

Кроме этого плюрилингвистическая компетенция характеризуется следующими параметрами:

- она носит более индивидуальный характер, чем все другие виды компетенций и подвержена временным изменениям;
- является гетерогенной, так как состоит из многих аспектов;
- характеризуется асимметричностью и непостоянством, так как уровень владения одним языком может существенно отличаться от уровня владения другим языком.

Исходя из этого становится понятным, почему ученики овладевают вторым и последующими иностранными языками не совсем так, как они изучали первый иностранный язык, хотя между двумя процессами, безусловно, больше общего, чем различий, что отражается в совпадении основных требований к процессу обучения, иначе говоря, принципов обучения.

Казалось бы, при изучении как первого, так и второго иностранных языков определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, так в чем же состоит особенность формирования не только коммуникативной, а плюриязычной, в которую она трансформируется при обучении последующим языкам, компетенцией?

Различие заключается в области осознания лингвистических явлений второго иностранного языка и состоит в том, что деятельность учащегося по формированию знания характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Деятельность студента при овладении вторым иностранным языком протекает несколько иначе, чем это было при обучении первому иностранному языку. При овладении вторым иностранным языком у студента уже есть определенная система лингвистических концептуальных знаний: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о словарном составе языка, имеет комплекс коммуникативных умений, который просто переносится на новый лингвистический материал. Формирование лингвистических представлений о системе второго иностранного языка протекает так, как осуществляется естественный познавательный процесс — процесс концептуализации знаний, а именно: наблюдение нового, припоминание знаний в данной проблемной области, выдвижение гипотезы о значении, функции лингвистического явления и формирование первичного представления о нем, затем следуют экспериментальная проверка и дальнейшая коррекция полученных знаний. Поскольку знание о втором иностранном языке в результате когнитивного процесса формируется именно в такой последовательности, задачей преподавателя является обеспечение прохождения студентом данных естественных стадий познания.

Таким образом, при обучении второму языку при совпадении или схожести грамматических правил студент способен активно участвовать в их формулировании. Это особенно важно на начальном этапе обучения. Студенты тренируют и развивают свои когнитивные способности и умения, стремятся к осознанному приобретению знаний. На более поздних этапах обучения преподаватель может чаще предъявлять учащимся правила. Студенты старших курсов обладают достаточным уровнем лингвистической грамотности, поэтому снижается вероятность того, что правило будет просто заучено, а не понято, поэтому автоматизация навыков во втором иностранном языке также происходит гораздо быстрее, чем при обучении первому иностранному языку.

Непременным требованием успешного формирования плюрилингвистической компетенции студентов является также опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения: сопоставление, обобщение, систематизацию, способы запоминания и т. д. Такой подход развивает способности студентов, повышает качество учебного процесса и готовит студентов к самостоятельному обучению, что является одним из принципов обучения второму и последующим языкам.

При развитии плюрилингвистической компетенции большую роль играет также интенсификация обучения, которая достигается за счет опоры на первый иностранный язык и переноса лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений на последующие языки. Это происходит уже с первых занятий обучения языку: общий для большинства европейских языков латинский алфавит, заимствования, интернациональные слова и владение графическими навыками существенно облегчают процесс введения и закрепления нового материала и обучения чтению за счет понимания на основе узнавания [Бим, 1997]. Интенсификация обучения второму иностранному языку может быть обеспечена также путем увеличения объема вводимого материала, путем рационализации использования упражнений, использования активных форм работы, элементов совре-

менных технологий в образовании (обучение в сотрудничестве, кейс-метод, метод проектов, игры-драматизации и т. д.), рационального распределения аудиторных и домашних видов работы: все затратные по времени упражнения: перевод текстов, творческие письменные задания, чтение художественных текстов должны быть вынесены за пределы аудиторных занятий. Практические же занятия должны быть посвящены созданию обстановки близкой к ситуации реального общения.

Такой подход к обучению, когда при изучении второго иностранного языка студенты как бы повторяют уже однажды пройденный ими путь, но на качественно новом уровне, объясняет, почему многие составляющие коммуникативной компетенции при переходе к плюрилингвистической компетенции остаются, в основном, прежними, но меняется их качественный состав.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 2-6.
2. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
3. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М., 2003.
4. Ehrhart S. Язык межкультурной коммуникации в области медицины. 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tempus4.omsk-osma.ru/upload/docs/mos_avr_2012/ru_v/presentations_ru/sabina_erhart_lingvisticheskaya_gruppa_v_proek.ppt (дата обращения 27.03.2012).