

Жовтюк Наталия Петровна

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО**

В статье рассмотрены вопросы формирования лексической компетентности будущих учителей, изучающих английский язык как второй иностранный, с учетом особенностей влияния родного и первого иностранного (немецкого) языков. Рассмотрены явления интерференции и переноса, которые закономерно возникают в условиях трилингвизма. Выделены факторы, которые необходимо учитывать в учебном процессе.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/20.html](http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/20.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 86-89. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/](http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_phil@gramota.net](mailto:voprosy_phil@gramota.net)

УДК 81'243

**Педагогические науки**

*В статье рассмотрены вопросы формирования лексической компетентности будущих учителей, изучающих английский язык как второй иностранный, с учетом особенностей влияния родного и первого иностранного (немецкого) языков. Рассмотрены явления интерференции и переноса, которые закономерно возникают в условиях трилингвизма. Выделены факторы, которые необходимо учитывать в учебном процессе.*

*Ключевые слова и фразы:* лексическая компетенция; второй иностранный язык; трилингвизм; интерференция; перенос.

**Жовтюк Наталия Петровна**

*Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка, Украина  
loztik@gmail.com*

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО<sup>©</sup>**

На факультетах иностранных языков высших учебных заведений студенты часто изучают два или три иностранных языка как специальность. В процессе изучения второго иностранного языка студенты имеют возможность познакомиться с другими видами государственного устройства, жизнью сверстников, осознать общие аспекты в культурах разных народов. Целью обучения нескольким иностранным языкам является развитие плюрилингвальной и плюрикультурной компетентностей студента, формирование у него «способности, готовности и желания участвовать в межкультурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой им коммуникативной деятельности» [8, с. 13].

Вопросы обучения второму иностранному языку находятся в центре внимания многих ученых. Так, И. Л. Бим определены теоретические основы и концепция обучения второму иностранному языку (немецкому после английского) [4]. Изучены лексико-грамматические, орфографические, фонетические аспекты, методы, принципы и специфика обучения второму иностранному языку в школе и вузе (А. А. Анисимова, Н. В. Барышников, Г. В. Давыденко, Б. А. Лапидус, И. М. Мельник, М. Л. Писанко, В. В. Сафонова, Н. С. Форкун, С. Ф. Шатилов, *E. B. Michael, T. Gollan* и др.). Выявлены психолингвистические особенности овладения вторым иностранным языком (А. А. Залевская, А. С. Маркосян, Т. И. Руднева, *S. Gass, G. Neuner*).

Несмотря на значительные достижения в области методики обучения второму иностранному языку, недостаточно изученными остаются вопросы обучения английскому языку как второму иностранному с учетом специфики влияния первого иностранного, а также родного языка. В частности, особое значение на современном этапе приобретает проблема формирования у будущих учителей иностранных языков лексической компетентности, поскольку недостаточно автоматизированные лексические навыки имеют негативное влияние на развитие речевых компетентностей и, соответственно, могут препятствовать качественной работе педагога.

Проблема формирования иноязычной лексической компетентности находится в центре внимания отечественных и зарубежных ученых: исследованы психологические предпосылки обучения иноязычной лексике (Б. В. Беляев, И. А. Зимняя и др.); разработаны теоретические основы обучения данному аспекту (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, О. Б. Тернопольский, *D. Beglar, B. Heusinger*); созданы научно-обоснованные системы упражнений (И. Л. Бим, Н. К. Скляренко, Е. И. Пассов, *P. Bogaards, C. L. Hudson*). Вопросы формирования лексической компетентности при обучении немецкому языку как второму иностранному рассмотрены в работах Ю. М. Кажан, Б. С. Лебединской, Н. С. Форкун.

Тем не менее, нуждаются в изучении вопросы формирования лексической компетентности при обучении английскому языку как второму иностранному с учетом особенностей влияния родного и первого иностранного языков. Таким образом, в статье мы рассматриваем особенности формирования лексической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого.

Исследование вопросов, связанных с обучением второму иностранному языку, требует рассмотрения такого лингвистического явления, как трилингвизм. Анализ лингвистических и методических публикаций показал, что явление, при котором контактируют три языка, не имеет однозначного определения. Ученые рассматривают трилингвизм как сложное явление сосуществования трех языков в речевой и умственной сфере индивида (Л. С. Выготский, Е. М. Верещагин, И. А. Зимняя, Н. В. Имедадзе, А. А. Леонтьев, и др.). Н. В. Барышников и М. А. Бодонья определяют трилингвизм как сосуществование трех языков в речемыслительной сфере субъекта, использующего их в различных коммуникативных целях в процессе общения. По утверждению ученых, во время сбоя в одной иноязычной системе возникают паузы, обусловленные дублированием операций формулировки мыслей на родном языке и переводом с одного из иностранных языков во время формулировки речевого продукта [2, с. 30].

Методика многоязычного обучения должна быть основана на положениях психолингвистики и учитывать принципы действия и особенности формирования и функционирования мыслительных и речевых

механизмов, которые имеют свою специфику [9; 10; 18; 19]. В процессе обучения второму иностранному языку необходимо учитывать психолингвистическую специфику умственной и речевой деятельности студентов, которые уже владеют двумя языками (родным и первым иностранным).

В процессе овладения вторым иностранным языком в условиях контакта трех языков – родного, первого иностранного (немецкого) и второго иностранного языка (английского) – закономерно возникают проблемы интерференции, с одной стороны, а с другой – возможности для переноса.

При рассмотрении такого явления, как интерференция, необходимо обратить внимание на то, что в науке оно трактуется по-разному. Так, И. С. Алексеева объясняет данный феномен как нарушение языковой нормы под влиянием элементов другого языка, а также процесс влияния одного языка на другой [1, с. 170]. Мы придерживаемся точки зрения Т. Н. Киселевой, согласно которой интерференция – это процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, обусловленный объективными различиями, который в речи проявляется в отклонении от закономерностей одного языка под негативным влиянием другого или вследствие внутриязыковых воздействий аналогичного характера [13, с. 14]. Интерференция может быть двух видов – межъязыковая и внутриязыковая. Во время возникновения межъязыковой интерференции происходит отрицательный перенос элементов структуры ранее усвоенных языков на структуру изучаемого языка. Внутриязыковая интерференция возникает в пределах одного языка и связана с переносом элементов структуры одного языкового явления на другое, которые имеют похожие черты, но отличаются значением и способом образования [6; 7]. Интерференция охватывает все лингвистические уровни языка – фонетический, лексический, грамматический, орфографический – и влияет на развитие продуктивной и рецептивной лексической компетентности.

Интерференция первого иностранного и родного языков проявляется на всех уровнях:

- на уровне слова (ложные коннотаты);
- на уровне фразы (структура и согласование);
- на уровне сверхфразового единства (построение и правила использования);
- на уровне текста (стиль и использование).

В контексте рассматриваемой проблемы нас, прежде всего, интересует межъязыковая лексическая интерференция.

В качестве ложных коннотатов можно рассматривать, например, *also* (англ. тоже) – *also* (нем. итак), *become* (англ. становиться) – *bekommen* (нем. получать), *see* (англ. видеть) – *See* (нем. море).

Степень и частота проявления интерференции зависят от уровня владения студентами первым и вторым иностранными языками и от этапа обучения.

Ученые считают лексическую интерференцию наиболее активной, поскольку она возникает на всех уровнях репрезентации – фонологическом, орфографическом, синтаксическом, семантическом [4; 5].

Таким образом, для успешности формирования лексической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого большое значение имеет учет фактора интерференции первого иностранного языка. С целью противодействия интерференции необходимо создание специальных упражнений, направленных на определение сходств и различий изучаемого материала с тем, что уже известно из существующего лингвистического опыта.

Положительное влияние родного или первого иностранного языков на второй в методике называется переносом (*transfer*). Б. А. Лapidус предлагает использовать самопроизвольный перенос навыков из первого иностранного языка [15, с. 102]. И. И. Китросская рассматривает перенос как сложное явление человеческой психики и утверждает, что скрытый механизм межъязыкового переноса позволяет использовать в умственной и моторной деятельности то, что уже известно, в новых обстоятельствах [14, с. 131]. При этом механизм переноса представляет собой способность учитывать предыдущий опыт владения родным и первым иностранными языками для организации речевой деятельности на языке, который изучается [Там же, с. 132], а также процесс обобщения, который является углублением в сущность предмета, связей и отношений предметов и явлений объективной действительности [Там же, с. 136].

И. И. Китросская отмечает, что существуют определенные внутренние и внешние факторы, которые влияют на процесс межъязыкового переноса. Среди них – сходство материала, степень его усвоения, продолжительность изучения иностранных языков, уровень владения первым иностранным языком, лингвистический опыт, индивидуально-психологические особенности студентов, установка на перенос и т.п. [Там же, с. 132]. Важность высокого уровня владения первым иностранным языком для эффективного переноса при изучении второго иностранного языка отмечали многие ученые [4; 14; 15; 20].

Перенос проявляется на тех же уровнях, что и интерференция, но имеет положительное влияние на формирование лексических навыков во втором иностранном языке. Например, студенты легко могут догадаться о значении английских слов *friendly* (приветливый), сравнивая с немецким *freundlich*, или *son* (сын), вспоминая немецкое слово *Sohn*.

На частоту возникновения интерференции и переноса влияют уровень речевого развития в родном языке, уровень владения первым иностранным языком и временной промежуток, который отделяет изучение второго иностранного языка от изучения первого (Е. Е. Шаврукова).

Важно также учитывать, что перенос более ярко выражен в рецептивных видах речевой деятельности, чем в продуктивных. Относительно последних существует мнение, что на выбор слов в речи на втором иностранном языке первый иностранный язык будет оказывать влияние лишь в том случае, если имеется формальное сходство слов первого и второго иностранного языков. Причем первостепенную роль играют

формальные признаки (например, звуковая или графическая форма) слов двух иностранных языков. Как утверждает И. Л. Перестронина, при некотором семантическом сходстве лексем первого (в нашем случае – немецкого) и второго (английского) языков именно формальное сходство склоняет говорящего к выбору когната как наиболее легкого решения [16, с. 9-10]. Следует уточнить, что когнаты – слова разных языков, имеющие примерно одинаковую форму и примерно одинаковое значение [Там же, с. 7].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что в процессе обучения второму иностранному языку необходимо учитывать следующие факторы:

- связь между языком, мышлением и окружающей действительностью;
- наличие у студентов умений и навыков общения на родном языке и основ речемыслительной деятельности на первом иностранном;
- наличие у будущих учителей учебного опыта овладения лексической компетентностью первого иностранного языка, который необходимо учитывать и использовать в учебном процессе, построенном на сознательном переносе учебных навыков и умений студентов;
- наличие языковых универсалий (утверждение, отрицание, субъект, объект, единичность / множественность и т.п.), что создает особый вид лингвистических знаний, которые облегчают усвоение второго иностранного языка. Языковые универсалии определяют возможность контрастивно-типологического сопоставления явлений родного и иностранных языков при обучении лексике второго иностранного языка [2-5; 11-15; 17; 20].

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что при формировании лексической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого необходимо использовать контрастивный подход, с помощью которого обнаруживаются как черты сходства между тремя контактирующими языками, так и их различия. Этот подход заключается в определении, сравнении и сопоставлении типологически похожих и непохожих явлений, которые относятся к одной и той же категории. Такое сопоставление может быть основой для осмысленного овладения лексическими явлениями как второго, так и первого иностранного языков. На основе этого формируются речевые лексические навыки и коммуникативные умения. Целесообразность использования контрастивного подхода обуславливается и тем фактом, что у студентов, изучающих два иностранных языка, более развита рефлексия, которая проявляется при необходимости поиска аналогий или определении различий для избегания интерференции. Поскольку студенты обладают опытом изучения первого иностранного языка, овладение вторым происходит на более сознательном уровне (Е. Е. Шаврукова).

Контрастивный подход предусматривает использование такого методического приема, как сравнение, который способствует преодолению интерференции и реализации переноса, а также позволяет в случае целесообразности использовать немецкий язык как язык-опору для обучения лексике английского языка.

Таким образом, изложенное выше свидетельствует о том, что овладение вторым иностранным языком происходит на фоне взаимодействия с родным и первым иностранным языками, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К числу положительных факторов относится опора на лингвистический опыт студентов (перенос), сформированный при изучении родного и первого иностранного языков. К негативным факторам относится такое явление, как интерференция. Устойчивость интерференции зависит от индивидуальных языковых способностей студентов, прогнозирования и предупреждения случаев отрицательного воздействия одного изучаемого языка на другой, анализа ошибок и т.п. Поэтому успешность овладения будущими учителями лексической компетентностью зависит от организации учебного процесса, который в условиях обучения в вузе должен основываться на контрастивном подходе к овладению лексикой английского языка после немецкого.

#### *Список литературы*

1. **Алексеева И. С.** Введение в переводоведение: учеб. пособие. СПб. – М.: Филолог. фак-т СПбГУ; Академия, 2004. 352 с.
2. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 29-33.
3. **Бердичевский А. Л.** Основные трудности в усвоении порядка слов немецкого языка как второго иностранного на базе английского // Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. М., 1974. С. 119-129.
4. **Бим И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
5. **Бобришева О. К.** Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Київ, 2002. № 23. С. 122-126.
6. **Вайнрайх У.** Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
7. **Верещагин Е. М.** Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. 1968. № 4. С. 103-110.
8. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Изд-е 3-е, перераб. и доп. М.: Аркти, 2004. 192 с.
9. **Гринберг Д.** Определение меры разноязычия // Зарубежная лингвистика. М.: Прогресс, 1999. Вып. III / пер. с англ., нем., фр.; общ. ред. В. Ю. Розенцвейга, В. А. Звегинцева, Б. Ю. Городецкого. С. 88-99.
10. **Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти:** вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвін, 2003. 273 с.
11. **Залевская А. А.** Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / Твер. гос. ун-т. Тверь, 1996. 195 с.
12. **Кашкуревич Л. Г.** Формирование универсальных умений билингва: учеб.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1988. 142 с.

13. **Киселева Т. Н.** Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
14. **Китроская И. И.** Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явлений переноса): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1970. 227 с.
15. **Лapidус Б. А.** Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1980. 173 с.
16. **Перестронина И. Л.** Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка (на примере англо-французских когнатов): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. 20 с.
17. **Попова Н. М.** Интерференция при многоязычии (адвербиальные способы выражения итеративности): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1993. 23 с.
18. **Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives** / ed. by L. M. Beebe. Boston, MA.: Heinle & Heinle, 1988. 190 p.
19. **Larsen-Freeman D., Long M. H.** An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991. 398 p.
20. **Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A., Marx N., Koithan U., Erlenwein S.** Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch (Fernstudieneinheit). Erprobungsfassung. München: Goethe Institut Inter Nationes, 2003. 181 S.

#### PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS' LEXICAL COMPETENCE FORMATION WHILE TEACHING ENGLISH LANGUAGE AFTER GERMAN ONE

Zhovtyuk Nataliya Petrovna

*Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine  
loztik@gmail.com*

The problems of the lexical competence formation of future teachers studying the English language as the second foreign one are considered in the article taking into account the influence of the native and the first foreign (German) languages. Interference and transfer phenomena are considered, which naturally appear under trilingualism conditions. The factors that are necessary to take into account while training are singled out.

*Key words and phrases:* lexical competence; second foreign language; trilingualism; interference; transfer.

УДК 82-313.1

#### Филологические науки

*Статья представляет собой анализ художественного времени романа современного английского писателя Тибора Фишера «Философы с большой дороги». Актуальность работы обуславливается недостаточной изученностью творчества Тибора Фишера, в особенности российскими исследователями. Основное внимание автор акцентирует на анализе соотношения настоящего, прошлого и будущего времени в романе, взаимоотношенности повествовательной стратегии текста и его временной организации.*

*Ключевые слова и фразы:* соотношение настоящего, прошлого и будущего; ирония; скепсис; мотив пьянства; мотив еды; хронотоп дороги; историческое время; «сомневающееся» бездействие.

**Земцовская Ярославна Васильевна**

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
anvalsorya@mail.ru*

#### ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ ТИБОРА ФИШЕРА «ФИЛОСОФЫ С БОЛЬШОЙ ДОРОГИ»<sup>©</sup>

Роман современного английского писателя Тибора Фишера «Философы с большой дороги» повествует о приключениях бывшего преподавателя философии Эдди Гроббса и его напарника по ограблению банков Юббера. За таким «криминальным» сюжетом кроются в меру ироничные размышления о философии, о вере и разуме, о чувстве и рассудке, о смысле сущего и месте человека в этом сущем. Одной из самых значимых категорий романа Тибора Фишера становится время. О времени чаще всего рассуждает главный герой романа – бывший философ, глава банды грабителей банков – Эдди Гроббс, который тщетно пытается осознать суть времени. Эдди Гроббс размышляет о времени историческом, о времени как основной философской категории и особо его волнует быстротекущее время его собственной жизни.

Повествование в романе ведется от лица главного героя, и, согласно классификации диетических нарраторов, «повествующих –ж?» Сьюзен Лансер, представленной в исследовании В. Шмида «Нарратология», Эдди Гроббс является нарратором-протагонистом [5, с. 95]: весь роман состоит из воспоминаний, приключений, лирических отступлений главного героя. Основная канва событий, связанная с ограблением бандой философов банков Франции, излагается в романе в линейной последовательности, но обрастает рядом хаотично расположенных лирических отступлений, воспоминаний, переживаний, размышлений главного героя. Повествователь структурирует все описываемые события согласно их временной принадлежности к прошлому,