

ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЯЗЫК: ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.В. Мохамед

Образовательное учреждение «Ментор», Вена, Австрия

В статье рассматривается гипотеза формирования индивидуальной грамматики промежуточного языка при овладении немецким языком как вторым, третьим и т.д. иностранным, а также предлагаются подходы к оптимизации методов преподавания, которые учитывают не только особенности всей перспективы развития промежуточного языка индивида, его стадийности, наличия правил индивидуальной грамматики, декларативного и процедурального характера, но также условия, благоприятно влияющие на перенос знаний в ходе формирования грамматической компетенции индивида. Обсуждаются эмпирические данные, на основе которых была разработана данная гипотеза.

Ключевые слова: овладение вторым языком, промежуточный язык, грамматическая компетенция, правила индивидуальной грамматики, перенос знаний, языковые формулы, овладение немецким языком как вторым иностранным языком.

Интерес к исследованию некоторого объекта или явления обуславливается не только естественным любопытством и потребностью понять его внутреннюю природу, закономерности организации, формирования и функционирования, но и потребностью использования приобретённых в ходе подобного изучения знаний для решения практических задач.

Ниже будет обсуждён современный подход к пониманию того, что представляет собой промежуточный язык индивида, осваивающего второй, третий и т.д. иностранный язык. При этом выдвигаются некоторые гипотезы, уточняющие особенности развития промежуточного языка, а именно грамматической компетенции, сформированные на основе психолингвистического подхода к языку и речевой деятельности, развиваемого в рамках Тверской психолингвистической школы. В заключении обсуждается ряд выводов, учитывающих специфику развития промежуточного языка и являющихся важными для практики преподавания второго иностранного языка (на примере немецкого языка как второго, третьего и т.д. языка).

Овладение вторым иностранным языком представляет собой процесс формирования в голове лица, изучающего его или овладевающего им в естественных условиях, индивидуального варианта целевого языка, за которым закрепляется термин «промежуточный язык». При этом в обширной литературе, посвященной этому вопросу вопросу (см., например, список библиографии в монографии А.А. Залевской [3: 119-143], а также в книге [6: 171-184]), подчёркивается его динамический характер и стадийность развития. В последующем изложении будет уделено внимание специфическим формам организации как отдельных стадий промежуточного языка (синхронический аспект), так и динамическому аспекту его организации в целом (диахронический аспект).

В некоторых современных исследованиях, посвящённых проблемам овладения иностранным языком, происходит отказ от взгляда на промежуточный язык индивида как на нечто «недоразвитое», «дефектное» по сравнению с целевым языком [11: 4]. За ним признаётся статус равноправного, сформированного по своим внутренним законам и правилам варианта целевого языка.

При рассмотрении закономерностей формирования промежуточного языка необходимо учитывать следующее.

1. Формирование промежуточного языка протекает по своим собственным объективным законам, которые определяют и направляют его развитие. Благодаря этому (внутренней «логике» его развития) индивидуальные варианты промежуточного языка лиц, с разными первыми языками, обнаруживают сходные свойства и тенденции развития. При этом, у лиц с одним и тем же первым языком параметр сходства несколько выше [13].

2. Указанные выше закономерности развития наиболее свободно проявляются в условиях естественного овладения языком, т.е. вне учебных условий, через устную речь, в языковой среде, являющейся носителем целевого языка. Под целевым языком понимается язык, которым овладевает / хочет овладеть данный индивид.

3. Если овладение вторым и т.д. языком происходит в соответствии с указанными внутренними закономерностями, то в качестве «конечного продукта» получаем вариант целевого языка, который, хотя и узнаваем как вариант именно данного языка, но значительно отличается от него по многим формальным и содержательным признакам.

4. При овладении языком в учебных условиях осознанно или неосознанно преследуется цель настолько «хорошо» овладеть языком, чтобы он по своим признакам как можно меньше отличался от целевого языка. Однако, поскольку промежуточный язык формируется по собственным законам (речь идёт об основополагающих закономерностях, определяющих суть самого явления), то их влияние проявляется и при овладении языком в учебных условиях. При этом тенденции и закономерности «неуправляемого, свободного» развития оказывают свое «разрушительное» воздействие на то, чем овладел или овладевает индивид в учебных условиях, которые оказывают регулирующее влияние на овладение вторым и т.д. иностранным языком.

5. На развитие промежуточного языка возможно «положительно» повлиять в ходе его формирования в учебных условиях («положительно» в смысле приближения к норме целевого языка), однако, успех такого влияния зависит от того, насколько учитывается специфика развития именно промежуточного языка. Для этого нужно знать, какие области поддаются влиянию, насколько продуктивно подобное влияние, в течение какого промежутка времени и с какой интенсивностью необходимо оказывать влияние, чтобы то, чем овладевает индивид, стало гармоничной частью промежуточного языка, определяющее его развитие в направлении всё большего соответствия

нормам целевого языка. Речь идёт о том, что можно реально получить на «выходе», после завершения обучения.

6. Как показывает опыт, как у обучаемых, так и у обучающихся или слишком завышенные ожидания, когда ставятся цели, которые невозможно достигнуть в период, выделенный для обучения, или же происходит «разочарование», поскольку возникает ощущение того, что цель недостижима.

Развитие промежуточного языка рассматривается в исследовании с точки зрения формирования *грамматической компетенции*, под которой понимается не только «знание грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения» [1], но и способность их распознавать и извлекать из памяти.

Формирование грамматической компетенции происходит *стадиально*. Следовательно этот процесс можно рассматривать как с точки зрения синхронии (специфика отдельных стадий), так и с точки зрения диахронии (последовательность стадий и их «количество»).

Специфика каждой стадии развития характеризуется освоением определённых структур целевого языка в их индивидуальном варианте. Для немецкого языка подобная последовательность в усвоении грамматико-синтаксических структур была выявлена в лонгитюдном исследовании, проведённом в Швейцарии в 90-х годах прошлого века [12: 20] на материале письменной речи. Нами даётся интерпретация полученных в данном исследовании эмпирических данных с точки зрения психолингвистического подхода и гипотез о закономерностях организации и развития промежуточного языка и его отдельных стадий.

Формирование разных структур грамматической компетенции протекает на каждом данном этапе овладения целевым языком *параллельно* и с *разной скоростью*. Содержание каждого этапа образуют несколько *ключевых* для данного этапа структур, овладение которыми *возможно* на данном этапе, поэтому процесс их формирования протекает наиболее интенсивно и структурированно.

Промежуточный язык необходимо рассматривать как нечто целостное, как процесс (совокупность параллельно протекающих процессов) и как результат данного процесса / данных процессов. Следовательно, по отношению к отдельным процессам, реализующим овладение отдельными актуальными для данного этапа структурами, можно условно выделить как минимум три этапа:

- этап *«зарождения»* некоторой грамматико-синтаксической структуры, который можно назвать этапом «накопления опыта». На этом этапе складываются предпосылки для активного овладения данной структурой или совокупности взаимосвязанных структур на последующем этапе;
- этап *активного овладения* структурами грамматико-синтаксической компетенции в её индивидуальном варианте (отличающемся от норм целевого языка), протекающего с опорой на продукты предыдущего этапа «зарождения»;

- этап «стабилизации», на котором происходит оформление некоторого способа порождения данных структур, который закрепляется в виде «практического» знания использования правила / размытой совокупности правил (по типу процедуральных знаний), что однако не исключает возможности формирования индивидуальных правил декларативного характера, которые обучаемые способны озвучить, применять при объяснении. И тот, и другой вид правил может значительно отличаться от нормы целевого языка. Если речевые высказывания данной фазы значительно отличаются от целевого языка, то для их обозначения используется термин «фоссилизация». С точки зрения их природы нет разницы между фоссилизированными продуктами речи и продуктами, соответствующими норме целевого языка. Термин «фоссилизация» подчёркивает лишь нежелательное с точки зрения нормы целевого языка качество речевых продуктов.

Для более глубокого понимания сущности и специфики процессов, характеризующих формирование и развитие промежуточного языка, его грамматико-синтаксического аспекта, представляется полезным прибегнуть к следующим моделям:

а) к *спиралевидной модели*, предложенной А.А. Залевской в исследованиях организации речевой деятельности и понимания [5; 6], нашедшей затем своё развитие в исследованиях лексики [10], процессов понимания текста [9], образного сравнения [2] а также в виде вихревой модели понимания художественного текста [8]. С помощью данной модели можно объяснить и понять развитие промежуточного языка в целом.

б) к модели «ядро – периферия», объяснительная сила которой использовалась в исследовании лексикона [4; 7], а также индивидуальной читательской проекции текста [9]. С помощью данной модели можно объяснить и понять специфику организации и формирования отдельных стадий промежуточного языка, а также «переходы» от одной стадии к другой.

в) модели «маятника», с помощью которой можно объяснить *особенности* специфики овладения отдельными структурами промежуточного языка на данной стадии формирования грамматической компетенции.

В заключение сошлёмся на результаты ряда пилотажных экспериментов, проведенных в период 2010 – 2017 гг., в которых исследовались особенности стадий накопления опыта, стадии активного овладения структурами грамматической компетенции. При этом в фокусе внимания находилось исследование условий, способствующих переносу полученных знаний, а также формированию индивидуальных правил, в соответствии с которыми оформляются собственные высказывания индивида. Практическая цель исследований заключалась в разработке упражнений, которые с учётом обсужденных выше особенностей промежуточного языка позволяют оказывать положительное влияние на формирование грамматической компетенции [14–21].

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практикв обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Гольдберг В.Б. Спиралевидная модель как основа понимания образного сравнения // Горизонты психолингвистики Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. с. 81– 86.
3. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.
4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды . М.: Гнозис, 2005. 543 с.
5. Залевская А.А. Двойная жизнь значения слова. Теоретическое и экспериментальное исследование. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 270 с.
6. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.
7. Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 204 с.
8. Кoryтная М.Л. Вихревая и математическая модели понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. С. 163–167.
9. Рафикова. (Мохамед) Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста: монография. Тверь, Твер. гос. ун-т, 1999. 147 с.
10. Рогожникова Т.М. О спиралевидной модели развития значения слова у ребенка // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986. С. 100–105.
11. Cook V. One Premises of multi-competence. 2015
[http://www.academia.edu/890320/Consequences_of_Multicompetence_for_Second_Language_Acquisition, дата обращения 27.08.2016]
12. Diehl E. Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt – Bulletin VALS-ASLA 70, 1999. P p. 7–26.
13. Klein Gunnewiek L. Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lernen im Deutschen als Fremdsprache. Editions Rodopi B.V., Amsterdam-Atlanta, GA, 2000. 223 p.
14. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A1). Sich vorstellen. Teil 1. Wien, 2014. 30 S.
15. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A1). Präsens. Teil 2.1. Wien, 2014. 30 S.
16. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A1). Präsens. Teil 2.2. Wien, 2014. 30 S.
17. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A1/A2). Nominativ. Akkusativ. Dativ. Teil 3.1. Wien, 2014. 30 S.
18. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A1/A2). Nominativ. Akkusativ. Dativ. Teil 3.2. Wien, 2014. 30 S.
19. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen A1/A2. Perfekt. Präteritum. Teil 4. Wien, 2014. 50 S.
20. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei (A1). Konversationsübungen. Teil 5. Wien, 2014. 50 S.
21. Mohamed N. Deutsch fehlerfrei: die deutsche Grammatik in mündlichen Übungen (A2/B1). Wien, 2017 (в рукописи).

INTERLANGUAGE: FORMAION OF GRAMMAR COMPETENCE

Natalia Mohamed

Education Center, Wien, Austria

Interlanguage is treated as a dynamic phenomenon; a number of stages in its formation are distinguished. Critical situations connected with grammar competence formation are dicussed from the point of view of a longitudinal study including practical applicaion of special instructions, exersises and tests.

Key words: interlanguage, grammar competence, teaching languages.

Сведения об авторе

МОХАМЕД (Рафикова) Наталия Валерьевна – доктор филологических наук, лектор образовательного учреждения «Ментор», Вена, Австрия, e-mail: natalia.mohamed@gmx.de