

ЧИТАННЯ ЯК ЧАСТИНА ІНТЕГРОВАНОЇ МОВНОЇ ДИДАКТИКИ

Самаріна В. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології та перекладу
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
пл. Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1794-4879
samarinaviktoria@ukr.net*

Ключові слова: *інтегрована лінгводидактика, розуміння прочитаного, довідник, багатомовний розумовий лексикон.*

Розглянуто концептуальні засади навчання іноземних мов в умовах багатомовності сучасного європейського суспільства. Сучасні суспільства дедалі більше характеризуються багатомовністю, що є відправною точкою для зусиль у мовній політиці та мовній дидактиці, метою яких є впровадження концепцій багатомовного навчання на практиці. Значна увага приділяється аналізу тенденцій іншомовної освіти європейських країн, що спрямовані на формування багатомовної особистості. На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження виявлено і висвітлено нові концептуальні ідеї щодо навчання іноземних мов, інтегрованих у межах так званої дидактики багатомовності, яка проголошується методологічною парадигмою сучасної іншомовної освіти. Встановлено, що вихідним положенням цієї концепції є трактування багатомовності як єдиної комунікативної компетентності особистості, комплексної системи мовних і соціокультурних знань, умінь і навичок, яка розширюється і поглиблюється з освоєнням кожної нової мови. Розкрито ключові принципи дидактики багатомовності, серед яких – опора на наявні лінгвістичні і комунікативні знання, вміння, навички, зважання на її індивідуальні потреби у вивченні мов, раціональне використання попереднього досвіду освоєння іноземних мов. Дослідження базується на психолінгвістичних дослідженнях процесу розуміння прочитаного та (багатомовному) ментальному лексиконі. Мета цієї статті – розглянути інтегрований дидактичний підхід, який фокусується на розумінні читання, зокрема, на відновленні референтних ланцюжків. Психолінгвістичні дослідження процесу читання, а також (багатомовного) ментального лексикону показують, як багатомовна дидактика може сприяти зміцненню зв'язків у ментальному лексиконі та передачі навичок читання та граматичної компетенції.

READING IN THE CONTEXT OF INTEGRATED LANGUAGE DIDACTICS

Samarina V. V.

*Candidate of Philology Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of German Philology and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1794-4879
samarinaviktoria@ukr.net*

Key words: *integrated language didactics, reading comprehension, reference, multilingual mental lexicon.*

The article is focused on the conceptual foundations of foreign language teaching in the multilingual environment of modern European society. Today's societies are increasingly shaped by multilingualism, that forms the starting point for language policy and language didactic efforts aimed at putting multilingual-oriented teaching concepts into practice. Special emphasis is placed on the analysis of trends in foreign language teaching in European countries directed towards the formation of a multilingual identity. Based on the analysis of the papers of famous foreign scholars, a number of new conceptual ideas on foreign language teaching have been identified and analyzed, which are integrated into the framework of the so-called didactics of multilingualism, which is the methodological paradigm of modern foreign language teaching. It has been shown that the starting point of this concept is the interpretation of multilingualism as a unique communicative competence of the individual, an integrated system of linguistic and socio-cultural knowledge and skills that expands and deepens with the development of each new language. The article highlights the main principles of multilingualism didactics, under which existing linguistic and communicative knowledge, skills and abilities, individual language learning needs and rational use of previous language learning experiences are taken into account. The aim of this paper is to review the integrated didactic approach, which focuses on reading comprehension, in particular on the reconstruction of reference chains. Based on the results of psycholinguistic studies on the reading comprehension process as well as on the (multilingual) mental lexicon, it will be shown how a multilingual task can promote a networking of entries in the mental lexicon as well as a transfer of reading competence and grammatical competence.

Постановка проблеми. Нейрофізіологічні дослідження представлення кількох мов у мозку, а також психолінгвістичні тести на багатомовний ментальний лексикон дають інформацію про те, що мови в нашому мозку не зберігаються окремо одна від одної, а пов'язані різними способами і впливають одна на одну [12]. Це усвідомлення разом із тим, що сучасні суспільства дедалі більше характеризуються багатомовністю, є відправною точкою для зусиль у мовній політиці та мовній дидактиці, метою яких є впровадження концепцій багатомовного навчання на практиці [5]. В останні два десятиліття багатомовна дидактика набуває все більшого значення і розвивається по-різному. Згідно з публікаціями з вищої мовної дидактики, що перекладені з німецької на англійську, яка має на меті зробити засвоєння німецької мови як тре-

тьої мови більш ефективним та економним, використовуючи наявні знання англійської мови. Нині можна виявити зусилля щодо більш комплексної багатомовної дидактики, тобто інтегрованої мовної дидактики. Термін «інтегрована мовна дидактика» у контексті шкільного викладання означає, що «різні мови у навчальному середовищі більше не розглядаються в окремих людях, у навчальних програмах окремо, але, керуючись результатами досліджень у галузі оволодіння мовою, сприймаються як частини єдиного цілого, єдине ціле» [6, с. 9]. Для дидактичної практики це означає: а) що існують спільні міждисциплінарні етапи і вчителям різних мов доводиться звертатися до іншої мови (мов) на своїх заняттях; б) щоб учителі іноземних мов розробляли завдання, які дають змогу учням справлятися з багатомовними

ситуаціями та спонукати їх до порівняння мов; в) що вчителі іноземних мов сприяють розвитку мовного навчання обізнаності та стратегій перехресного вивчення мови [10, с. 14–15].

У цій статті представлена спроба навчання інтегрованої мовної дидактики, яка зосереджується на уривку з процесу розуміння прочитаного, а саме на реконструкції довідкових ланцюжків, і розглядається конкретна роль, яку багатомовна ментальна лексика відіграє у розумінні тексту. **Мета** дослідження – показати, якою мірою багатомовна модель навчання може сприяти читанню кількох мовами та стимулювати розвиток усвідомлення міжмовної подібності та відмінності. Дослідження базується на психолінгвістичних дослідженнях процесу розуміння прочитаного та (багатомовному) ментальному лексиконі [13].

Виклад основного матеріалу дослідження.

З моменту появи лінгвістики тексту читання та розуміння розглядалися як складні когнітивні процеси, які виходять далеко за рамки простого сприйняття слів, що містяться в тексті, та їх лінійної послідовності. У комунікативному навчанні іноземної мови читання, відповідно, розглядається вже не як «пасивна» навичка, а як активний процес, у якому читач активно працює з текстом, активізуючи попередні знання та інтерпретуючи текст [4; 14; 9; 2].

У процесі читання задіяно кілька рівнів обробки як рідною, так і іноземною мовами, які вказуються тут у порядку зростання: а) графофонічний рівень, б) лексичний рівень, в) синтаксичний рівень і г) семантичний рівень [9, с. 977–979]. У рамках інтерактивної моделі процесу читання передбачається, що всі рівні системи обробки є активними одночасно, при цьому передбачається взаємодія між даними (знизу вгору) та процесами, керованими очікуваннями (зверху вниз) [9, с. 976].

Графофонічний рівень включає у себе первинні процеси сприйняття, тобто ідентифікацію букв і візуальне розпізнавання образів.

Розпізнавання слів відбувається на лексичному рівні, тобто доступ до форми слова в ментальному лексиконі. Під терміном «ментальна лексика» розуміють структуру ментальних одиниць, що відповідають основним лексичним одиницям мови [11, с. 60]. Ментальний лексикон має центральну функцію в обробці мови і містить у собі всі знання людини про відомі їй слова, тобто значення, важливу граматичну інформацію, різні кодування та їх культурну специфіку. Нині передбачається, що ментальний лексикон має вигляд мережі, елементи якої пов'язані між собою багатьма шарами [13, с. 136]. Словоформи зберігаються в ментальному лексиконі у двох одиницях: лема та лексема. Лема – основна форма слова в ментальному лексиконі, що містить синтаксичні властивості слова.

Морфологічні та фонологічні форми реалізації зберігаються в лексемі [11, с. 60]. У разі лексичної обробки словоформи мають бути ідентифіковані як символи певної мови та присвоєні значення (поняття), що стоять за ними. Слова у відповідному контексті розпізнаються швидше, ніж ізольовані слова, оскільки здійснюється доступ до представлення слова, також активізуються сусідні місця в ментальному лексиконі, що прискорює подальшу обробку [9, с. 978].

За лексичним рівнем слідує синтаксична обробка, яка здійснюється на основі послідовності слів та певної морфологічної інформації (наприклад, флективні морфеми для відмінка, конгруентність). Речення поділяються на групи слів, кожній з яких відведена синтаксична функція (підмет, присудок, об'єкт тощо). Передбачається, що багато синтаксичних індикаторів (включаючи частину мови, валентність дієслова) зберігаються як інформація в ментальному лексиконі (запис лема) [9, с. 978].

Семантична обробка, фактичне розуміння тексту виникає внаслідок взаємодії результатів процесів декодування, керованих даними (графофонічний, лексичний, синтаксичний рівень) з обробкою, керованою очікуваннями, яка регулюється попередніми знаннями про зміст (знання про світ і типи тексту на основі схеми). За результатами процесів декодування будується пропозиційна репрезентація змісту речення. Пропозиційні репрезентації означають зміст, який викладається у висловлюванні, але вони абстрагуються від деталей формулювання. Зокрема, це означає, що певна інформація не закодована, тобто інформація про часи або дійсний/недійсний спосіб втрачається, займенники переходять у повні форми тощо [11, с. 67]. Пропозиційні уявлення формують основу для побудови ментальної моделі змісту тексту, що складається зі стиснутої текстової інформації та загального знання [9, с. 978].

У психолінгвістиці умовивід – це процес активізації знання, який явно не розглядається в інформації, що підлягає обробці [11, с. 72]. Це означає, що читачі роблять подальші висновки, які виходять за рамки того, що явно сказано в тексті, і формують гіпотези на основі мови, тексту та знання про світ. Чим нижчі знання мови та більші труднощі на лексичному та синтаксичному рівнях, тим більше людей в іноземній мові покладаються на умовиводи. З цієї причини умовиводи використовуються, особливо у випадку низького мовного рівня, не лише щодо імпліцитного в тексті, а й щодо розшифровки невідомих форм слів і морфосинтаксичних структур [2, с. 20–26; 1].

Важливою частиною семантичної обробки є формування референціальних посилань. Референція – це термін із семантики, який означає

«посилання лінгвістичного виразу до об'єкта (референтного об'єкта) у позамовному середовищі» [8, с. 306]. Об'єкти, на які посилаються, називаються референтами. У більш широкому сенсі референтів можна розглядати як ментальні об'єкти, яких партнери по спілкуванню придумують разом з метою розуміння. Фатер [15, с. 71], засновник референтної лінгвістики, розрізняє посилання на ситуацію, посилання на речі (люди, об'єкти), посилання на місце та посилання на час.

Текст сприймається як зв'язний, отже, значущий, лише якщо він вводить список референтів, потім знову відтворює їх і інтегрує в упорядковану мережу відносин. Якщо два або більше лінгвістичних виразів стосуються одного і того ж референта, тобто того самого позамовного об'єкта, говорять про кореференцію. Дві або більше появи референта в тексті називаються ланцюгом посилань. Щоб зробити текст більш читабельним і відповідати принципу "variatio delectat" (різноманітність приносить задоволення), один і той же референт знову піддається не лише буквальному повтору, а й різним мовним виразами. Посилання на особу, яке являє особливий інтерес для цієї статті, зазвичай реалізується номінальними групами, які представлені різними іменними повними формами (наприклад, синоніми, гіпероніми, гіпоніми) або проформами (наприклад, особові займенники, присвійні займенники) [3, с. 27–36].

Займенники (наприклад, він, йому, його) спонукають читача шукати референт у ментальній моделі, яка раніше була введена власною назвою або певною чи невизначеною групою іменників. Правильне віднесення антецедента керується різними факторами і переважно контролюється семантично та концептуально [15, с. 99]. Таким чином, віднесення референтних виразів до ментальних об'єктів (референтів) здійснюється на рівні ментальної моделі з доступом до загальних знань (семантична обробка), але керується морфологічними посиланнями в тексті та вимагає доступу до лексеми в ментальний лексикон (лексична обробка). Це можна проілюструвати на такому прикладі: Dieter hat seinen **Hund** heute Morgen zum Tierarzt gebracht. Er hat **ihm** eine Spritze gegeben. Сьогодні вранці Дітер привів свого **собаку до лікаря-ветеринара**. Він зробив **йому** укол.

Незважаючи на потенційну двозначність, референти Дітер, собака та ветеринар – чоловічого роду, читач може розв'язати займенники таким чином: займенник «він» відноситься до ветеринара, оскільки власники зазвичай приводять свого собаку до ветеринара, щоб він міг зробити тварині ін'єкцію. Займенник «йому» відноситься до собаки, оскільки лікарі зазвичай роблять ін'єкції собакам, а не їхнім власникам. Однак такий

висновок можливий лише в тому випадку, якщо в ментальному лексиконі також зберігаються відповідні поняття для лексем собака, ветеринар і шприц.

Під час дослідження багатомовного ментального лексикону головне питання полягає в тому, чи зберігаються слова та поняття різних мов разом чи окремо в мозку багатомовного мовця [12, с. 39–48; 13, с. 139–148]. Хоча ще немає жодної остаточної інформації про багатомовний ментальний лексикон, є певні явища, які вказують на те, що мови в мозку тісно взаємопов'язані і що інші мови (особливо перша мова) активуються одночасно, коли обробляється конкретна мова [12, с. 29]. Це включає, наприклад, той факт, що ви шукаєте слово на іноземній мові, і воно вам спадає на думку іншою, або що ви активуєте обидва значення одночасно, коли слова пишуться однаково або мають схожий звук і мають різні значення [12, с. 49].

Зокрема, результати психолінгвістичних експериментів (наприклад, крослінгвістичних праймінгових тестів) свідчать про те, що багатомовні носії мають спільну семантико-концептуальну систему для всіх мов. У тестах праймінгу досліджується вплив попереднього стимулу на активацію значення або розпізнавання слів. Вдалось довести, що споріднені поняття прискорюються, з чого можна зробити висновок, що коли значення активується, активізуються і взаємопов'язані значення. Лексеми в іноземній мові, пов'язані з поняттям, мають такий самий ефект прискорення, як і відповідні лексеми в першій мові [12, с. 29].

З точки зору оволодіння іноземною мовою зв'язки між словоформами та семантико-понятійною системою в ментальному лексиконі слід розглядати як динамічні, оскільки вони змінюються зі збільшенням засвоєння другої мови та залежать від типу навчальної ситуації (природної). Ця позиція буде представлена у переглянутій ієрархічній моделі [7], яка зображує зв'язки між словоформами та поняттями як асиметричні. На початковому етапі словоформи другої мови пов'язані з поняттями лише через перекладні еквіваленти форми слова першої мови (лексичні посилання). На просунутому етапі засвоєння другої мови словоформи мають прямий доступ до концептуального рівня (концептуальних зв'язків), але зв'язки між формами та поняттями залишаються сильнішими в першій мові, ніж у другій.

Навчальний блок має такі цілі:

а) Багатомовний аналіз тексту має на меті сприяти розвитку навичок читання учнів. Читання та порівняння перекладів на етапі семантичної обробки повинне полегшити побудову ментальної моделі, включаючи реконструкцію ланцюжків посилань, і привести до кращого розуміння тексту загалом.

б) Мережі в багатомовному ментальному лексиконі повинні бути розширені та інтенсифіковані. На рівні словоформи еквіваленти перекладу, які слугують референтними виразами, мають бути більш тісно пов'язані, і це не лише для етимологічно споріднених, а і для неспоріднених слів. На концептуальному рівні посилання має бути між словоформами другої мови і третьої мови і відповідні поняття посилюються, асоціюючи одного мовця з референтними виразами на кількох мовах. На морфосинтаксичному рівні відсутня інформація про ознакові вузли та комбінаторні вузли лексем, які функціонують як референтні вирази (особливо займенники), повинна бути доповнена в ментальному лексиконі та пов'язана одна з одною.

в) Необхідно розвивати текстово-граматичну компетенцію, а також відповідні метамовні навички. За допомогою багатомовного аналізу студенти повинні усвідомити, що три мови утворюють ланцюжки посилань з однаковими засобами відновлення і таким чином створюють узгодже-

ність тексту. Однак довідкові ланцюги можуть мати специфічні для мови відмінності, які в такому разі в основному стосуються форми та використання про-форм.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Інтегрована дидактика важлива для розвитку лінгвістичної компетенції студентів. Багатомовний підхід має позитивний вплив як на окремі цільові мовні області, такі як розуміння прочитаного німецькою мовою L3, так і на міжмовні області, такі як усвідомлення багатомовності, металінгвістична компетенція та здатність порівнювати мови та переклади. Мета навчання – багатомовна та плюрикультурна компетенція, до якої закликають у багатьох місцях, може бути досягнута тільки в тому разі, якщо викладання іноземних мов відмовиться від «стереотипного мислення», а двомовним та багатомовним підходам буде приділено більше уваги в навчальній практиці, повинні бути розроблені модулі для різних вікових і цільових груп.

ЛІТЕРАТУРА

- Berthele Raphael. Leseprozessmodell. / In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, 2014, Aachen : Shaker, s. 271–283.
- Blühdorn Hardarik & Foschi Marina. Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung. Pisa : Pisa University Press. 2012.
- Brinker Klaus. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin : Erich Schmidt. 2010.
- Ehlers, Swantje. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen : Narr. 1998.
- Hepp Marianne & Nied Curci, Martina (Hrsg.) *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom : Studi Germanici. 2018.
- Hufeisen Britta. Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. / In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen : Narr, 9–18. 2005.
- Kroll Judith F. & Stewart Erika. Category interference and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language*. 1994. No. 33, pp. 149–174 URL: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf> 17.1.2017.
- Linke Angelika & Nussbaumer Markus. Rekurrenz. / In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York : De Gruyter, 2000. Pp. 305–315.
- Lutjeharms Madeline & Schmidt Claudia (Hrsg.) Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Tübingen: Narr. Lutjeharms, Madeline (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit. / In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York : De Gruyter, 2010. S. 976–982.
- Reich Hans H. & Krumm Hans-Jürgen. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. *Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann. 2013.
- Rickheit Gert, Sichelschmidt Lorenz & Strohn Hans. Psycholinguistik, Tübingen : Stauffenburg. 2002.
- Riehl Claudia M. Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2014.
- Roche Jörg & Suñer Ferran. Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen : Narr Francke Attempto. 2017.
- Schramm, Karen. L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster : Waxmann. 2001.
- Vater Heinz. Referenz-Linguistik. München : Wilhelm Fink. 2005.

REFERENCES

1. Berthele, Raphael (2014). Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker, 271–283.
2. Blühdorn, Hardarik & Foschi, Marina (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
3. Brinker, Klaus (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
4. Ehlers, Swantje (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
5. Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2018). *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Studi Germanici.
6. Hufeisen, Britta (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9–18.
7. Kroll, Judith F. & Stewart, Erika (1994), Category interference and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language* 33, 149–174
Retrieved from: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf> 17.1.2017.
8. Linke, Angelika & Nussbaumer, Markus (2000). Rekurrenz. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York: De Gruyter, 305–315.
9. Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, Tübingen: Narr. Lutjeharms, Madeline (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 976–982.
10. Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
11. Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz & Strohner, Hans (2002). *Psycholinguistik*, Tübingen: Stauffenburg.
12. Riehl, Claudia M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
13. Roche, Jörg & Suñer, Ferran (2017), *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
14. Schramm, Karen (2001). *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.
15. Vater, Heinz (2005). *Referenz-Linguistik*. München: Wilhelm Fink.