

ВИКОРИСТАННЯ КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ

Ружин К.М., к. пед. наук, доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

У статті розглядається теоретично-практичний аспект проблеми використання компаративного підходу як одного із спеціальних принципів навчання іноземної мови як другої. З позиції компаративного підходу обґрунтовуються лінгвометодичні передумови розширення потенційного словника, узагальнюються фактори, які обумовлюють можливість і доцільність використання позитивного переносу знань лексики і її структурно-утворюючих компонентів першої іноземної мови для розширення потенційного словника при вивченні іноземної мови як другої.

Ключові слова: компаративний підхід, потенційний словник, потенційний лексичний запас, позитивне перенесення, прийом, вправи, слова-когнати, похідні слова, джерела потенційного словника, перша іноземна мова, друга іноземна мова.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПАРАТИВНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ

Ружин К.М.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

В статье рассматривается теоретико-практический аспект проблемы использования компаративного подхода как одного из специальных принципов обучения иностранному языку как второму. С позиций компаративного подхода обосновываются лингвометодические предпосылки расширения потенциального словаря, обобщаются факторы, которые обуславливают возможность и целесообразность положительного переноса знаний лексики и ее структурно образующих компонентов первого иностранного языка в процессе изучения иностранного языка как второго.

Ключевые слова: компаративный подход, потенциальный словарь, потенциальный лексический запас, положительный перенос, прием, упражнения, слова-когнаты, производные слова, источники потенциального словаря, первый иностранный язык, второй иностранный язык.

THE USAGE OF COMPARATIVE APPROACH FOR EXTENSION OF THE POTENTIAL VOCABULARY IN THE PROSES OF STUDYING THE FOREIGN LANGUAGE AS SECOND

Ruzhin K.M.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

The article reviews some theoretical and practical aspects of the problem of using the comparative approach as one of the special principles in teaching second foreign language. From the standpoint of such comparative approach some linguistic methodological preconditions for enlargement of the potential vocabulary have been substantiated and some facts have been generalized. This determines the possibility and practicability of the lexis positive transference and some of the forming structural components from the first foreign language to the second foreign language in order to enlarge its potential vocabulary.

Key words: comparative approach, potential vocabulary, positive transference, method, exercises, word cognates, derived words, potential sources of the vocabulary, the first foreign language, second foreign language.

Сьогодні і майбутнє сучасного суспільства, його інтеграція до європейського та загальносвітового простору, вирішення соціально-економічних, соціально-культурних і освітніх завдань значною мірою залежить від рівня фахової підготовки сучасних спеціалістів, їх професійних і особистих якостей, що є необхідною передумовою динамічного розвитку і прогресу країни.

Успішному задоволенню запитів суспільства має бути підпорядкований увесь комплекс заходів для формування спеціалістів взагалі і, зокрема, фахівців іноземної мови, учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У статті об'єктом дослідження є розгляд питання про обґрунтування лінгвометодичних і психологічних передумов можливості розширення потенційного словника (ПС) студентів для читання текстів іноземною мовою як другою (ІМ-2), оскільки, як свідчить практика, для розуміння змісту тексту студентам бракує володіння достатнім обсягом лексики, що певною мірою впливає на розвиток репродуктивних видів мовленої діяльності (говоріння, письма), тому що процес оволодіння іноземною мовою має інтегрований характер.

Актуальність розгляду питання про доцільність пошуку ефективних прийомів навчання ІМ-2 обумовлюється також фактором недостатньої уваги до навчання ІМ-2, яка в останнє десятиріччя отримала офіційний статус дисципліни навчальних планів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, перш за все шкіл нового типу. Крім цього, на факультетах іноземної філології ІМ-2 має статус складової професійної кваліфікації – вчителя/викладача, перекладача двох іноземних мов. Зазначене вище знаходить своє підтвердження у відсутності наразі спеціальних підручників, які за своєю методичною концепцією враховували б дані лінгвістичної, лінгвокраєзнавчої і соціокультурної взаємодії двох мов взагалі і попередній мовний досвід (знання, уміння) з першої іноземної мови (ІМ-1) тих, хто переходить до вивчення ІМ-2. Негативним впливом на якість оволодіння ІМ-2 є використання (приспосовання) підручників з ІМ-1, які за загальним змістом нижче на 3-4 класи: так, у 5-му класі для вивчення ІМ-2 (1 рік вивчення) не рідко використовуються підручники, адресовані учням 2 класу з ІМ-1.

Відсутність спеціально орієнтованих підручників з ІМ-2 є типовою і для навчання студентів спеціальних факультетів, на яких ІМ-2 вивчається, починаючи з 2 семестру до останнього включно, як професійно орієнтована дисципліна. При цьому, як виняток, в останні роки підготовлено декілька посібників з ІМ-2 для студентів мовних факультетів. Як позитивний аспект можна навести посібник «Французька мова як друга після англійської мови» (автор В.Г. Матвійшин) [1], у змісті якого взаємозв'язок з ІМ-1 проявляється в наявності до кожного із 18 текстів завдань на знаходження в тексті слів, подібних до слів англійської мови, переклад/розуміння їх значення. Є декілька прикладів на порівняння аналогічних за значенням граматичних явищ, перелік тематично обумовленої лексики класичного вжитку та інше.

Поряд із позитивними завданнями доцільно зазначити, що в методичній концепції, у відборі змісту мовного і лінгвокраєзнавчого матеріалу в запропонованих вправах практично не відображена ідея міжмовних контактів, можливість і доцільність опори на попередній досвід з ІМ-1. Зазначене вище обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації навчання ІМ-1 в умовах так званого штучного субординативного білінгвізму – рідна мова (РМ) – іноземна мова (ІМ), як навчальна дисципліна. Навчання учнів/студентів ІМ-2 після чи паралельно з вивченням ІМ-1 у методиці і соціолінгвістиці визначається як явище трилінгвізму, а їх носії визначаються, як трилінгви. При взаємодії РМ – ІМ-1 рідна мова визначається як домінантна, а ІМ-1 – субординативна, у взаємодії ІМ-1 – ІМ-2 перша мова визначається як домінантна, а ІМ-2 як субординативна [2, с. 23-27].

Можливість умовного віднесення тих, хто вивчає ІМ-2, до категорії штучних трилінгвів певною мірою також обумовлює необхідність врахування міжмовних контактів у процесі навчання ІМ-2 в школах і на спеціальних факультетах. Зазначені вище особливості трилінгвізму мають бути враховані і реалізовані завдяки використанню компаративного підходу як специфічного підходу у навчанні ІМ-2. При цьому компаративний підхід реалізується у навчанні ІМ-2 і ІМ-1 з використанням порівнянь з РМ, але більш ефективним і результативним є порівняння ІМ-2 з ІМ-1, особливо в тих випадках, коли ІМ-2 і ІМ-1 є спорідненими і мають широку платформу для взаємодії. Із цього випливає необхідність цілеспрямованого використання компаративного підходу з метою порівняння мовних явищ двох іноземних мов, які вивчаються, визначення подібностей для позитивного переносу і відмінностей з метою уникнення явищ інтерференції [3, с. 69-74].

Теоретико-методичні засади навчання ІМ-2 з позиції урахування міжмовних контактів обґрунтовані в роботах І.І. Китроскої «Некоторые вопросы обучения второму иностранному языку» [4] та Б.А. Лапідуса «Обучение второму иностранному языку как специальности» [5]. У цих роботах зазначається, що принцип «компаративного»/«зіставного» навчання ґрунтується на лінгвістичній теорії міжмовних контактів, суть якої в тому, що під час взаємодії мовних систем виникають психолінгвістичні процеси перенесення (переносу).

Результати перенесення можуть бути позитивними і негативними. У першому випадку перенесення прискорює процес оволодіння новою мовою, в другому – ускладнює, оскільки система рідної мови, а також і ІМ-1, наявні мовні знання і мовленнєві уміння і навички не збігаються з новою мовою, яка вивчається. Це явище називається інтерференцією. У процесі вивчення ІМ-2 проявляється перенесення в двох планах, як позитивне, так і негативне, і за двома напрямками – з РМ і ІМ-1. Як результат, ті, хто вивчає ІМ, мимоволі, навіть без будь-якої установки роблять порівняння двох мов, знаходять подібність, і за таких обставин процес оволодіння ІМ-2 відбувається швидше, ніж вивчення ІМ-1. Але при цьому і явище інтерференції проявляється також більш відчутно.

Процес перенесення (позитивний, негативний) проявляється на всіх рівнях мови (фонологічному, лексичному, граматичному (морфологічному, синтаксичному)) як на прикладі знань, так і загальних навчальних стратегій і умінь (порівняння, спостереження, аналіз, виконання дій за інструкцією, за зразком; робота в парах, у групі) і спеціальних стратегічних умінь, типових для оволодіння іноземною мовою: робота із двомовними словниками, розуміння нових слів з використанням контекстуальної і мовної здогадки, наочності; робота з граматичними таблицями, пошук інформації в соціокультурному коментарі та ін. [6, с.25-30].

Для побудови раціонального навчання ІМ-2 важливо узагальнити фактори, які впливають на виникнення перенесення (позитивного або негативного). До них, як провідні, належать:

- 1) рівень володіння рідною мовою: свідоме володіння нею підвищує ступінь позитивного перенесення;
- 2) рівень володіння ІМ-1: багато дослідників дотримуються точки зору про домінантність першої іноземної мови порівняно з рідною мовою. Чим вище рівень володіння ІМ-1, тим більш відчутним є позитивне перенесення і тим менш відчутний вплив РМ;
- 3) етап (початок) вивчення ІМ-2: позитивне перенесення при вивченні ІМ-2 проявляється більш помітно на рівні загальних навчальних умінь. При формуванні комунікативних умінь і навичок, зокрема у говорінні і письмі, більш відчутно проявляється інтерференція;
- 4) ступінь спорідненості мов, які вивчаються. Так, наприклад, не зважаючи на те, що французька, англійська та українська мови належать до різних мовних груп (відповідно романської, германської та слов'янської), зазначені мови мають спільну індоєвропейську основу і на всіх рівнях мають ряд відповідностей та розбіжностей [3, с. 69-71].

Отже, навчання ІМ-2 на практиці має реалізувати принцип контрастивного підходу, який значною мірою залежить від фактору «паралелі» мов, з яких одна вивчається як ІМ-1, інша – як ІМ-2, бо саме міжмовний контакт конкретних двох мов, спільне і відмінне у двох мовах, які вивчаються, на всіх рівнях створює потенційну основу для позитивного перенесення і урахування інтерференції в розробці і використанні певних стратегій.

У методичних роботах останнього десятиріччя паралель мов – англійська мова (ІМ-1), французька мова (ІМ-2) розглядається як найбільш ефективне поєднання для вивчення французької/англійської мови з точки зору їх історичних міжмовних зв'язків і взаємовпливу на взаємозбагачення, зокрема, мовного складу, незважаючи на той факт, що французька мова належить до романської групи мов, а англійська – до германської [7].

Тому, як при виборі мови в контексті ІМ-2, так і в процесі її навчання, необхідно враховувати фактор позитивного впливу як рідної мови, так і ІМ-1 на вивчення ІМ-2. Викладачі мають не ігнорувати а, за твердженням академіка Л.В. Щерби, залучати попередній досвід як надійного «друга», а не «ворога».

Вплив англійської мови на засвоєння французької мови проявляється не однаково на рівні різних аспектів мови. Так, на рівні фонологічному проявляється переважно інтерферуєчий вплив, потенційно можливе позитивне перенесення на морфологічному, синтаксичному рівнях. Але особливо відчутний позитивний вплив досвіду англійської мови при вивченні французької мови, що проявляється на лексичному рівні, оскільки понад 70% слів французької і англійської мов мають подібність у семантиці, значний – в орфографії, граматичних категоріях і менше, як було зазначено, на рівні фонологічному [7, с. 24-29]. При цьому оволодіння лексикою з урахуванням зіставного принципу найбільш помітно проявляється на етапі сприйняття письмової форми слова в тексті.

Враховуючи зазначене, необхідно вказати, що в практиці навчання студентів французької мови як ІМ-2 потенційні можливості позитивних міжмовних контактів французької і англійської мови на лексичному рівні, зокрема в процесі читання текстів художнього і соціокультурного змісту, не завжди актуалізуються читачами.

Це пояснюється відсутністю у студентів сформованих навичок структурно семантичного аналізу слів, які для них є «проблемними» для розуміння, відсутністю умінь користуватися внутрішньомовною «підказкою» і стратегіями позитивного переносу попереднього досвіду вивчення ІМ-1. При читанні текстів студенти нерідко не звертають також увагу і не розуміють слова французької мови, які за структурою подібні до слів англійської мови.

У процесі читання текстів студенти відчують складність при розумінні іншомовних слів, при необхідності вирішення лінгвістичних і смислових завдань, що, безумовно, свідчить про відсутність стратегій мовної і контекстуальної здогадки і про доцільність озброєння студентів уміньми «декодувати» зміст ЛО за рахунок знань важливих баз у значенні і структурі ЛО, яка на перший погляд є незнайомою для них.

При читанні текстів студенти не використовують попередній досвід у мові, яка вивчається взагалі як дисципліна – іноземна мова. Саме цей факт є підтвердженням того, що в процесі навчання ІМ не використовуються цілий ряд теоретико-практичних даних про доцільність і можливості розширення мовного запасу (лексики, граматики), володіння якими прямо впливає на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

З огляду на проблему дослідження статті доцільно звернутись до деяких положень, які підтверджують актуальність розгляду шляхів розширення потенційного словника для читання іншомовних текстів. Так, за твердженням З.І. Кличнікової, на повноту розуміння тексту впливають смисловий зміст (сюжет), композиційна структура, наявність схем, таблиць, географічних, історичних фактів, власних прізвищ, цифр, тощо. Але автор відводить домінуючу роль ступеню кореляції мовного матеріалу тексту, перш за все лексики, і обсягу лексико-граматичних знань того, хто читає. Практика навчання студентів свідчить, що в процесі самостійного читання тексту, в процесі виконання студентами інших навчальних завдань існують випадки, коли всі слова відомі, і коли нерозуміння навіть декількох слів ускладнює вирішення комунікативного завдання. Зазначений автор підіймає проблему про пошук шляхів навчання студентів розумінню текстів, у змісті яких може бути до 30% невідомих слів, а іноді і більше [8].

Аргументований підхід до навчання розумінню текстів, у змісті яких є понад 30% невідомих слів, міститься в дослідженні К.І. Крупник, яка обґрунтовує лінгво-психологічні передумови можливістю розуміння понад 15-20% невідомих слів за умови урахування лінгвістичної природи слова і використання прийомів формування потенційного словникового запасу (ПСЗ)[9, с. 27].

Розширення лексичного запасу тих, хто вивчає іноземну мову, досягається завдяки розширенню потенційного словника (ПС), чітко визначених джерел його формування. У

статті як функціональний термін «потенційного словника» використовується його тлумачення за змістом «Нового словаря методических терминов», яке є інтегрованим і містить у собі складові визначення цілим рядом вчених, які розглядали цю проблему в різні часи (М.А. Безденежних, Б.М. Гінзбург, К.І. Крупник, Н.І. Мокреєва, О.М. Шапкіна тощо), а саме: потенційний словник – це лексичні одиниці, які учень може зрозуміти без словника, якщо вони йому зустрічаються при читанні і аудіюванні і в основі розуміння яких лежать різноманітні фактори, як-то: розрізнення морфем, які складають слова (для похідних і складних слів), установлення ступеню схожості кореня і всього слова із інтернаціональним словом або словами рідною мовою, здогадка за контекстом [10, с. 205-206].

При певних розбіжностях авторів у підході до визначення термінів ПС, ПСЗ, критеріїв для виділення джерел розширення ПСЗ зазначена проблема розглядається на мовному матеріалі ІМ взагалі, на прикладі її внутрішньомовних резервів і порівнянні з рідною мовою (інтернаціональні слова, які є нормованими у РМ). В узагальненому плані джерелами ПС для розширення ПСЗ при вивченні ІМ можуть бути:

- 1) інтернаціональні слова з простим виведенням значення (*client, final, devise*), семантизація яких досягається завдяки простій транслітерації, або завдяки ускладненому виведенню, коли має місце неспівпадання звуко-буквенних відповідностей (*médaille, famille, détail*);
- 2) конвертовані слова, лінгвістичний процес переходу однієї частини мови в іншу, що є продуктивним джерелом збагачення словника взагалі і потенційного, зокрема. Конверсія має місце на прикладі таких частин мови: дієслово-іменник (*dîner – ledîner*), прикметник-іменник (*malade – lemalade*), прислівник-іменник (*mal – lemal*) тощо. Для зазначеного джерела потенційного словника також притаманне як пряме виведення значення, так і ускладнене;
- 3) похідні слова, які є одним із найбільш продуктивних джерел поповнення мовного словника в іноземній мові, і зокрема, потенційного словника. Саме наявність в структурі слова відомої смислової основи і структурно-семантичних афіксів є лінгвістичною передумовою для віднесення їх до потенційного словника (*latraduction, lecollaborateur, indifférent, déplaire*);
- 4) складні слова, значення яких можливі завдяки розумінню складових як одиниць активної лексики і їх певного переосмислення в контексті слова (*potre-voix, porte-feuilles*);
- 5) багатозначні слова, одне із значень яких відоме, але при цьому детермінуючий вплив на його розуміння має контекст речення, або більш широкий контекст: *unemarche, unelumière, unpassage, unlivre, uneexplication, uneenseigne*.

Як видно, кожне із виділених джерел потенційного словника характеризується різним ступенем вмотивованості, що в свою чергу впливає і обумовлює неоднакову ступінь доступності їх розуміння.

Названі джерела ПС для розширення лексичного запасу на базі слів самої мови є «внутрішньомовними джерелами» розширення потенційного запасу будь-якої ІМ, і є типовими для навчання ІМ як учнів, так і студентів. При цьому використання конкретних джерел залежить від етапу і рівня володіння ІМ-1. Із зазначеного випливає, що проблема формування ПС достатньо всебічно розглядається протягом десятиріч на матеріалі іноземних мов. Проте поза увагою залишається розгляд зазначеної проблеми стосовно ІМ-2 з урахуванням ІМ-1 як домінантної.

При виокремленні специфічних джерел розширення ПСЗ з ІМ-2 завдяки використанню компаративного підходу в доповнення до зазначених вище внутрішньомовних джерел ІМ-1 як продуктивного міжмовного джерела ПС з ІМ-2 обґрунтованим є включення слів спільного кореня (так званих слів-когнатів), які за формою і значенням співпадають у ІМ-2 і ІМ-1, а також похідної лексики, яка співпадає за коренем, але відрізняється суфіксами, префіксами, які при цьому є регулярними міжмовними відповідностями, зокрема у французькій і англійській мові: префікси – *in, super, inter*; суфікси – *ment, tion*; закінчення – *té, ty* і інші.

Як було зазначено, факт міжмовних контактів, психологічний феномен переносу засвоєного раніше в нові мовні і мовленнєві ситуації носять об'єктивний характер, тому завдання методики полягає в обґрунтуванні прийомів навчання і відповідних їм вправ [11, с. 10-15]. Серед існуючих прийомів формування ПС стосовно як ІМ-1, так і ІМ-2, доцільними у використанні є:

- прямий висновок про значення незнайомого слова при прозорості структури і змісту самого слова і за можливості повного посилання на попередні внутрішні знання ІМ;
- обґрунтований висновок (так звана мотивована здогадка) за наявності схожості з раніше активно засвоєною лексичною одиницею як у самій ІМ-1, так і на міжмовному контексті ІМ-1 – ІМ-2 (слова-когнати), конвертовані та похідні слова (слова-дерівати).

Отже, розробка методичного аспекту формування ПС з ІМ-2 обумовлюється і має враховувати такі лінгво-методичні передумови:

- присутність у незнайомому слові ІМ-2 структурно-семантичних складових подібностей (лінгвістична передумова);
- попередні знання студентами слів, словоутворюючих одиниць лексики ІМ-1, подібних до слів ІМ-2 (попередній лінгвістичний досвід);
- формування у студентів установки (зокрема, у характері завдань до вправ) на можливість розуміння незнайомого слова ІМ-2 завдяки умінню розпізнати в самому слові знайомі структурно-сміслові маркери з ІМ-1 (психологічний аспект);
- розробка методичних прийомів, адекватних для розуміння лексики ІМ-2 з різним ступенем мотивованості (проста, похідна) і відповідних їм вправ (методичні передумови).

Отже, з урахуванням зазначених вище передумов розроблено комплекс градуйованих вправ для формування у студентів умінь виділяти певні «опори» для «декодування» невідомих слів ІМ-2, а не для навчання окремих незнайомих слів (навчити вміти, а не завчити). Типовими завданнями (установками) вправ для розширення ПС пропонуються:

- розпізнати в незнайомому слові французької мови відомі основи слів англійської мови, співвіднести значення опорного слова із подібними в англійській мові (рідній мові);
- визначити значення незнайомого слова;
- перевірити значення слова за наявності контексту/фрази.

У контексті комплексу вправ для навчання читанню ІМ-2 вправи на розуміння незнайомих ЛО відносяться до мовних вправ на рівні ізольованих слів, основна мета яких є ознайомлення і відпрацювання мовного матеріалу.

Для навчання розумінню незнайомих слів французької мови як ІМ-2 в посиланні на знання англійської мови пропонується певний комплекс вправ і певна послідовність їх виконання з урахуванням ступеню мотивованості ЛО.

Перший етап – робота зі словами когнатами, які мають певну графічну подібність у французькій і англійській мовах, тобто це повні когنونіми, які співпадають за формою і значенням.

Вправи для першого етапу призначені для формування установки на розпізнавання найбільш прозорих ЛО французької мови і на концентрацію уваги до слів-когнатів (на матеріалі текстів для навчання читанню).

- Порівняйте зазначені слова спільного кореня у французькій і англійській мовах. Скажіть, у чому їх подібність, у чому – відмінність: *environnement – environment; production – production; significative – significatif*.
- Порівняйте значення слів французької і англійської мови, знайдіть до них синоніми, або перекладіть їх: *journée – journey, pain – pain, regarder – to regard*.
- Визначте, які із наведених нижче слів є слова спільного кореня зі словами англійської мови: *génération, rapide, charbon*.

- Визначте, які з наведених слів французької мови є інтернаціональними, прочитайте їх французькою мовою, потім англійською: *pollution, énergie, politique, planète*.
- До слів французької мови доберіть еквіваленти під відповідними буквами, спираючись на знання слів англійської мови: 1. *sedécomposer*, 2. *équilibré*, 3. *radioactif*, 4. *partie*; а) частина, б) розкладатися, в) виважений, г) радіоактивний.
- Здогадайтесь про значення наступних слів французької мови, зверніть увагу на можливість здогадки завдяки знанням англійських слів спільного кореня: *source, présenter, nucléaire*.

Другий етап передбачає виконання вправ зі словами-когнатами, які мають відмінності в окремих літерах і буквосполученнях (слова з неускладненою виводимістю).

- Згадайте і запишіть англійські еквіваленти до наведених слів французької мови: *-isme, -ité, ude, tion, eux*.
- Співставте наведені нижче пари французьких і англійських слів і виділіть міжмовні відповідності (афікси): *qualité – quality, consacrer – consacrete, essentiellement – essentially*.
- Визначте, які з наведених нижче слів є словами спільного кореня зі словами англійської мови: *enseignement, privilegier, difficulté*.

Вправи **третього етапу** спрямовані на роботу з ЛО із ускладненим виведенням значення слів, у тому числі і виведення значень так званих «хибних друзів», слів, які співпадають з формою, але різні за значенням. При виконанні завдань цього етапу доцільно йти таким шляхом: слова французької мови, подібні слова англійської мови, їх переклад і перевірка адекватності значення за контекстом речень/тексту французькою мовою.

Отже, у статті розглянуто теоретичний аспект психолінгвістичної передумови використання компаративного підходу в умовах вивчення і оволодіння студентами двома іноземними мовами (з урахуванням РМ – це лінгвістичне явище штучного трилінгвізму), у міжмовному контексті ІМ-1 розглядається як домінантна по відношенню до ІМ-2, що в практиці навчання ІМ-2 може бути ефективно використано для розширення потенційного запасу ІМ-2 в опорі на ІМ-1.

Роль змісту статті полягає в обґрунтуванні лінгвопсихологічних і методичних передумов використання опори на попередній досвід, знання лексики ІМ-1, як специфічного джерела розширення потенційного словника при вивченні ІМ-2, що розглядається як результат міжмовних контактів при домінантності ІМ-1 (у цьому випадку – англійської мови) і субордативної (французької). У теоретичному плані обґрунтовано доцільність будувати методику роботи з розширення ПСЗ з позицій компаративного підходу, що фрагментарно представлено у запропонованому комплексі вправ з формування умінь «декодувати» значення слів французької мови в опорі на знання лексики англійської мови, в опорі на знання і порівняння твірних складових слова (закінчення, префікси, суфікси) двох мов.

Крім суто ситуативного факту домінантної ролі англійської мови як ІМ-1, паралель вивчення французької мови на базі англійської, і навпаки, є ефективною з позиції багатовікових контактів цих двох мов, що знаходить своє підтвердження у взаємовпливі і взаємозбагаченні кожної із мов.

Теоретичні положення про психолого-лінгвістичні передумови компаративного підходу, про доцільність і можливість використання міжмовних контактів у практиці формування мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенції з ІМ-2 можуть і мають бути використані в курсі лекцій з методики і в процесі підготовки посібників методичної спрямованості для навчання ІМ-2.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – М. : Изд-во «Икар», 2009. – 448 с.

2. Барышников Н. В. Французский язык как второй и особенности методики его преподавания / Н. В. Барышников // ИЯШ, 1995. - №4. – С. 25-30
3. Богушевич Н.В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної і старшої школи. / Н.В. Богушевич, В.В. Сорока / Іноземні мови.- 2013. - №1 – С. 10-16
4. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку / И.И. Китросская. – М., 1970. – 254 с.
5. Клычников З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычников - М. : Просвещение, 1973. – 222 с.
6. Крупник К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику / К.И. Крупник // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 6 – С. 27
7. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лapidус – М. : «Высш. школа», 1980. – 175 с.
8. Ружин К.М. Реалізація зiставного підходу при вивченні другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / К.М. Ружин // Вісник Запорізького національного університету : педагогічні науки. – Запоріжжя. – 2011. - №3 (16) – С. 69-74
9. Шепилова А.В. Дидактика многоязычия и проблема доминантного языка / А. В. Шепилова // ИЯШ, 2007. - № 6. – С. 23-27.
10. Шепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А.В. Шепилова// ИЯШ. – 2000. - №2. – С. 24-29

REFERENCES

1. Azimov Je.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obuchenija jazykam) / Je.G. Azimov, A.I. Shhukin. – М. : Izd-vo «Ikar», 2009. – 448 p.
2. Baryshnikov N. V. Frazczuskij jazyk kak vtoroj i osobennosti metodiki ego prepodavaniya / N. V. Baryshnikov // IJaSh, 1995. - №4. – P. 25-30
3. Bogushevych N.V. Kompleks vprav dlja formuvannja potencijnogo slovnyka v uchniv osnovnoi' i starshoi' shkoly. / N.V. Bogushevych, V.V. Soroka / Inozemni movy, - 2013. - №1 – P. 10-16
4. Kitrosskaja I.I. Nekotorye voprosy metodiki obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku / I.I. Kitrosskaja. – М., 1970. – 254 p.
5. Klychnikov Z.I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke / Klychnikov Z.I. - М. : Prosveshhenie, 1973. – 222 p.
6. Krupnik K.I. Ponimanie tekstov, sodержashhij neizuchennuju leksiku / Krupnik K.I. // Inostrannye jazyki v shkole – 1966. – № 6 – P. 27
7. Lapidus B.A. Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak special'nosti / B.A. Lapidus – М. : «Vyssh. shkola», 1980. – 175 p.
8. Ruzhyn K. M. Realizacija zistavnogo pidhodu pry vyvchenni drugoi' inozemnoi' movy u zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah / K.M. Ruzhyn // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu: pedagogichni nauky. – Zaporizhzhja. – 2011. - №3 (16) – P. 69-74
9. Shepilova A.V. Didaktika mnogojazychija i problema dominantnogo jazyka / A. V. Shepilova // IJaSh, 2007. - № 6. – P. 23-27.
10. Shepilova A.V. Realizacija sopostavitel'nogo podhoda pri obuchenii francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu (na baze anglijskogo) / A.V. Shepilova// IJaSh. – 2000. - №2. – P. 24-29