

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ДИСКУРСУ В КЫРГЫЗСКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Макалада дискурстун аспектуалдык маселелери каралган.

В статье рассмотрены аспектуальные проблемы дискурса.

The article devoted to the aspectual problems of Discourse.

В сущности, иноязычный учебный текст-дискурс представляет собой один из основных языковых материалов, посредством которого ведется эффективное обучение и овладение иностранным языком. Рассмотрим некоторые моменты взаимосвязи теории дискурса и методики преподавания английского языка как иностранного, например, работу над учебным дискурсом в процессе его подготовки для пересказа.

Работа над иноязычным учебным текстом включает в себя различные методики, приемы и способы лингвистического анализа по основным аспектам фонетики, грамматики и лексики. При этом преследуются различные цели и задачи лингвометодического характера с главной установкой эффективного овладения обучаемыми устной и письменной иноязычной речи. Однако любые упражнения даже самых современных методик сводятся на нет, если не используются конкретные формы проверки знаний в объеме пройденного материала. «Одним из узловых моментов такой проверки является пересказ некоторого текста как первый этап к его интерпретации (к освоению заложенной в нем смысловой, идейно-эстетической и эмоциональной информации), к его аннотированию (к изложению его смысла в сжатой и лаконичной форме), к его реферированию (к субъективному изложению его смысловой и коннотативной информации)».

В процессе работы над иноязычным учебным текстом-дискурсом обучаемым приходится преодолевать четыре барьера. Первый барьер заключается в том, что «... нужно обладать некоторым набором фактов определенной отрасли знаний (например, химических или биологических для студентов соответствующих специальностей)» и нужно уметь вызвать в памяти необходимые данные из этого набора знаний в связи с необходимостью обозначить их лексемами изучаемого иностранного языка. Однако данный барьер не является особо релевантным для лингвометодического аспекта нашего

исследования, поскольку нами рассматриваются в качестве языкового материала такие учебные тексты-дискурсы, которые изучаются на специальных языковых факультетах и в институтах, где иностранный язык, английский, немецкий, французский или др., является основной специальностью. А на таких специальных факультетах, в основном, изучаются учебные тексты-дискурсы художественной и научно-популярной направленности, а также тексты газетно-публицистические, для познания которых не требуются специальные знания типа вышеназванных.

«В системе обучения иностранному языку в языковом вузе... работа по учебным текстам выступает как одна из основных дисциплин, ограниченный и нормативный характер учебного текста делает его хорошим средством как аудиторной, так и лабораторной и домашней работы студентов, ибо он служит основой отдельных конкретных заданий и источником, по которому следует ориентироваться при выполнении этих заданий и их контроля». И, конечно же, в текстах-дискурсах по иностранному языку, применяемых в языковом вузе, требуются знания обучаемых общепрофессионального, гуманитарного характера; специальные термины и факты специфических знаний, типа химических или математических, здесь не привлекаются.

Второй барьер при изучении иноязычных текстов, особенно оригинальных из художественной литературы, представляет познание незнакомых явлений, процессов и предметов, присущих культуре страны изучаемого иностранного языка. В системе языка, иностранного языка, данные незнакомые предметы и явления иноязычной культуры реализуются в виде этнокультурных концептов. Обычно концепты, присущие тому или иному языку, трактуются и как отражательная, и как оперативная единица, формирующаяся в понятии и являющаяся его продуктом. Семантические значения смысловых структур ряда определенных концептов образуют единую концептосферу того или иного языка.

«Концепты имеют свойство группироваться в категории. Категория объединяет концепты по содержанию и предполагает условное сходство признаков у членов категории. Категория культурно-специфических концептов содержит отдельные концепты, характерные для данного языка и обладающие двумя свойствами. Они являются «ключевыми» для данной культуры, так как дают «ключ» к ее пониманию, и одновременно соответствующие единицы плохо переводятся на другие языки. Переводный эквивалент либо вообще отсутствует, либо эквивалент имеется, но он не содержит тех компонентов значения, которые являются для данной единицы специфичными».

Такие культурно-специфические этноязыковые концепты «языковой картины мира» другого народа, обладающего неродственным и разнотипным языком с точки зрения изучающего его язык, требуют расширенного толкования и пояснения при изучении иноязычного текста, особенно художественного жанра, а также и текста общественно-политической направленности. Изучающий иностранный язык индивид, конечно же, подходит к непонятным явлениям чужой культуры и, соответственно, к языковым фактам, с позиции своей культуры, своей «картины мира».

«Национальный стереотип позволяет человеку без лишних размышлений соотнести собственную оценку любого явления с ценностной шкалой своей этнической общности. Желая соответствовать ожиданиям последней, люди невольно определяют свои национальные ориентации в рамках, диктуемых этой шкалой».

Третий барьер на пути изучения иноязычного учебного текста заключается в том, что в процессе обучения выявляется тенденция к забыванию иноязычных слов, «... поскольку большей частью отсутствуют какие-либо ассоциативные отношения в системе запоминаемой речи; в последнем случае... действует принцип забывания неприятного, т.е. невоспринимаемого». Таким образом, в таком ракурсе рассмотрения наша проблема изучения и обучения иноязычному тексту-дискурсу оказывается связанной с психолингвистической проблемой памяти, определению которой в работах психологов и психолингвистов уделено много внимания.

Однако не лишенным рационального звена представляется следующее определение: «Память – это социальная реакция в условиях отсутствия. В сущности, память – это изобретение человечества, как и многие другие акты, которые рассматриваются обычно как банальные и составляющие существо нашей жизни, в то время как они были созданы постепенно человеческим гением»; поскольку здесь указывается прерывная взаимосвязь памяти и человека с социальной жизнью.

Поскольку обучение есть целенаправленный процесс, постольку приоритет здесь отдается изучению произвольного запоминания. Так, например, исследуя процесс развития памяти, В.Д.Ляудис отдает предпочтение анализу явлений произвольной памяти, потому что «существует принципиальная общность механизма запоминания... с ситуацией произвольного и произвольного запоминания».

Что же касается произвольного запоминания, очень важной представляется мысль А.Н.Леонтьева, считающего, что высшая форма запоминания (произвольного) есть инструментальное использование определенных связей, которые должны вернуть человека в последующем к исходному материалу: исследователь показывает на основе фактического материала, что наиболее существенным в запоминании является не сами по

себе установленные ассоциации, а то, что они выступают для человека в качестве знака определенного содержания [Леонтьев А.Н., 1931, с. 76].

Таким образом, для изучения иноязычного учебного текста представляется релевантным целенаправленное запоминание обозначений артефактов иноязычной культуры и речи.

Четвертым и последним барьером при изучении и работе над иноязычным учебным текстом является нежелательная межъязыковая интерференция.

«Этот термин стали применять по отношению к речевой деятельности, понимая под интерференцией процесс, тормозящий усвоение неродного языка, возникающий вследствие переноса речевых навыков из одного из контактирующих языков в другой (из родного языка в иностранный)».

Причиной возникновения переноса является то, что при восприятии наше сознание сравнивает и сопоставляет явления и предметы и понятия о них, устанавливая между ними сходство и различие, отбирая отличительные признаки. При этом дифференциальные признаки, присущие родной культуре и родному языку, распространяются на изучаемые иностранные языки и культуру.

Межъязыковая интерференция может быть двух видов: нежелательная, когда перенос знаний и умений из родного языка в изучаемый иностранный только мешает изучению данного иностранного языка, и положительная интерференция, когда опора на родной язык только способствует изучению явлений иностранного языка.

Нежелательная межъязыковая интерференция представляет собой «...процесс, сущность которого состоит в том, что человек, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, отождествляет все остальные свойства этих языков и переносит всю программу речевого поведения с родного языка на иностранный».

Введение элемента родного языка в изучаемый иностранный ведет к перестройке моделей, к стиранию границ между различительными признаками обоих языков и к замене дифференцирующих признаков иностранного языка дифференцирующими признаками родного языка.

Однако явление межъязыковой интерференции может иметь и положительный характер, когда она предугадывается при подготовке к введению того или иного фонетического и грамматического материала иностранного языка.

«Большое значение в общеметодическом плане имеет также определение роли интерференции при обучении различным аспектам речевой деятельности на иностранном

языке – чтению, пониманию, говорению и письму, а также переводу как отдельному виду работы».

Положительный характер межъязыковой интерференции обуславливается тем фактом, что тщательное системное и все аспектное изучение явления и роли интерференции родного языка в процессе обучения иностранному языку дает возможность предугадать и предотвратить типичные ошибки, которые могут возникнуть у обучаемых при овладении системами иностранного языка: фонетической, грамматической и лексической. Другими словами, положительная интерференция детерминирована использованием возможностей родного языка при изучении иностранного.

Таким образом, при рассмотрении лингвометодического аспекта обучения английскому дискурсу в кыргызскоязычной аудитории необходимо принимать во внимание четыре вышеозначенных барьера, которые возникают перед обучаемыми при работе над иноязычным учебным текстом:

1. Необходимы определенные знания по описываемому в учебном тексте внеязыковому событию.
2. Возникают определенные затруднения, связанные со специфическими этноязыковыми концептами из иноязычной культуры.

Список литературы

1. Бекбалаев А.А. Вопросы истории и теории синтаксической номинации (на примере нем. и кырг. языков). – Бишкек: Илим, 1991. – С. 162.
2. Бородулина М.К., Карлин А.А., Лурье А., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз): Учеб. пос. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 255.
3. Блох М.Я. Всеобщее и особенное при сопоставительном изучении языков // Сопоставительная лингвистика и обучение не родному языку / Отв. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Наука, 1987. – С. 73-83.
4. Кулахметова М.С. Виды внутренней речи в художественных текстах (на нем. и русс. языках): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2009. – С. 26.
5. Исина Г.Н. Стереотипы и национальная языковая картина мира: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Алматы, 2008. – С. 50.
6. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Хрестоматия по общей психологии: психология памяти. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 85-92.

7. Юсупов У.К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку / Отв. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Наука, 1987. – С. 193-200.