

Н.В. Лосева

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ ИНТЕРЯЗЫКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

L'article cherche à dégager les perspectives de l'application pédagogique des recherches dans le domaine d'interlangue compte tenu des avantages que le concept d'interlangue présente par rapport à celui d'analyse des erreurs.

Антропоцентричный подход к описанию языка, утвердившийся в последние годы в лингвистической науке, и студентоцентричный подход к обучению иностранным языкам поставили в центр внимания исследователей личность говорящего, его индивидуальные когнитивные механизмы, мотивации, стратегии общения и коммуникативные компетенции. В связи с этим все больший интерес вызывают исследования в области интерязыка. Термин "интерязык" (*interlanguage* *англ.* / *interlangue* *фр.*), введенный Л. Селингером в 1972 году, в самом общем смысле означает промежуточный язык, который формируется в сознании обучающегося иностранному языку, более или менее далеко отстоящий от естественного языка в том виде, в котором он присутствует в сознании его носителей. В зарубежной и российской лингвистике феномен интерязыка подвергается все более детальному анализу [Vogel 1995; Залевская 2000, 2002; Рогозная 2003; Гальскова, Гез 2004]. Однако среди лингвистов нет полного согласия в трактовке самого понятия. Так, В.М. Панькин и А.В. Филиппов дают следующее определение: "Интерязык – промежуточный язык между родным и вторым, на котором начинают говорить при изучении, освоении второго языка, еще не достигнув достаточного владения им. В частности, в сознании возникает переходная, промежуточная система языка – аппроксимативная система, отражающая переходную (недостаточную) языковую компетенцию в отношении второго языка." [Панькин, Филиппов 2011: 61] Часто термин "интерязык" всплывает в контексте анализа ошибок. Так, например, А.Б. Шевнин отмечает: "Сигналами этих интерязыков считаются системные ошибки как ошибки переходного периода языковой компетенции." [Шевнин 2004: 37] Также у В.М. Панькина и А.В. Филиппова читаем: "Можно сказать, что большинство учебников иностранных языков (неродных языков) – это учебники интерязыков, так как дается далеко не весь изучаемый язык. "

Такой подход к определению и описанию свойств интерязыка наводит на некоторые размышления. Во-первых, не вполне оправданной кажется концентрация внимания на ошибочности либо недостаточности того языкового кода, который несет в себе интерязык. В этой интерпретации само понятие содержит в себе негативную коннотацию. В то время как, даже эмпирические наблюдения показывают, что язык обучающегося наряду с ошибочными способен порождать вполне адекватные структуры, которые зачастую вполне достаточны для решения конкретных коммуникативных задач.

Во-вторых, утверждение о том, что все обучение иностранному языку есть, по сути, обучение интерязыку, основано, на наш взгляд, на подмене понятий. Итерязык по сути своей индивидуален, это продукт, который, безусловно, формируется в языковом сознании говорящего на основе входящей информации (*input* в английской терминологии), в том числе и прежде всего изложенной в учебниках. Но процесс формирования определяется в первую очередь индивидуальными когнитивными механизмами обучающегося. Вследствие чего у разных студентов, обучающихся по одному и тому же учебнику, формируются различные интерязыковые коды. Ведь интерязык характеризуется не только объемом заложенного

материала, но и прежде всего характером его систематизации, а также индивидуальными алгоритмами и специфическими правилами извлечения усвоенного материала. Говорить же о том, что учебник иностранного языка является учебником интерязыка, можно лишь в той степени, в какой любое произведение на языке (даже родном) является продуктом индивидуального языка автора, поскольку отражает "далеко не весь" язык.

Третье замечание связано с тем, что некоторые исследователи интерязыка определяют его как конструктор, возникающий на пути перехода от родного языка к иностранному. В связи с этим внимание концентрируется на ошибочных структурах, порожденных интерференцией с родным языком. На наш взгляд совершенно неоправданно говорить о переходе от родного языка к иностранному, поскольку иностранный язык ни в коей мере не призван заменить родной. Можно говорить лишь о переносе языкового опыта, о попытках концептуализации и систематизации с опорой на предыдущий опыт, в котором ключевую роль играет родной язык, но не менее важным является и опыт изучения других иностранных языков.

Итак, по нашему мнению, для лингвиста интерязык представляет интерес не потому, что он ошибочен или недостаточен, а потому, что он демонстрирует способность развиваться в соответствии с законами в некоторой степени специфическими, но и во многом сходными с законами развития естественных языков. Для методики преподавания наблюдения за интерязыком интересны не только потому, что дают возможность выявить причины возникновения ошибок, но и потому, что позволяют проследить динамику становления внутренней языковой системы и повлиять на ее формирование.

Не претендуя на то, чтобы дать в рамках короткой статьи хоть сколько-нибудь адекватное представление о процессах формирования и функционирования интерязыка, мы бы хотели остановиться на некоторых, самых общих его характеристиках, которые можно наблюдать в процессе преподавания, и которые мы стараемся принимать в расчет при написании учебников французского языка для русскоговорящих студентов.

В качестве рабочей гипотезы, способной описать в общих чертах функционирование интерязыка, мы воспользуемся моделью, предложенной Н.И. Жинкиным в его классической работе "Механизмы речи". основополагающими в этой модели являются понятия "элементы отбора", то есть языковые единицы, систематизированные в сознании в виде решетки, и "операция отбора", позволяющая по определенным правилам снимать необходимые элементы с решетки, формируя из них высказывания [Жинкин 1958: 352]. Иначе говоря, модель описывает как существующую в сознании языковую парадигму, так и механизм перехода от парадигмы к синтагме. Учет этих двух аспектов (парадигматического и синтагматического) крайне важен при описании интерязыка. Более того, только анализ конкретных речевых синтагм может дать представление о состоянии парадигмы.

Любой интерязык характеризуется **лакунарностью**, иначе говоря, наличием пробелов как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровне. Первичная лакунарность обусловлена тем, что обучающиеся изначально не получают полного представления о языковой системе, поскольку авторы учебников и преподаватели вынуждены отбирать материал, распределяя его по уровню сложности и отсекая элементы, заведомо нефункциональные на конкретном уровне обучения. Вторичная лакунарность связана с избирательностью восприятия материала обучающимися, неполнотой усвоения, с сознательным или бессознательным отсеканием обучающимися элементов, которые не вписываются в его индивидуальную парадигму или которые обучающийся не считает нужным туда вписывать. ("Эта форма слишком сложная! До сих пор я прекрасно обходился без нее и дальше обойдусь!")

Говоря о сознательном или бессознательном отказе пополнять парадигму, нужно отметить в качестве одной из общих характеристик интерязыка стремление к **упрощению**, как парадигмы, так и алгоритмов связывания элементов в синтагмах. В качестве несколько карикатурного примера можно привести случай некоего студента, который, находясь на

уровне А2 изучения французского языка, избрал для себя в качестве единственной формы глагола *être* (*быть*) во всех лицах и временах форму *était*, исходя, очевидно, из простой посылки, что эта форма всегда и всеми однозначно воспринимается как относящаяся к глаголу *être* и приблизительно в половине случаев дает относительно корректные высказывания.

Вариантом упрощения представляется **гиперсистематизация**, также свойственная интерязыку. Эта тенденция заключается в стремлении распространить наиболее частотное, хорошо усвоенное и поэтому "удобное" правило на все языковое явление. Так, например, всем преподавателям французского языка хорошо известны типичные ошибочные формы прошедшего времени: **j'ai attendé*, **tu as apprendu*, **il a ouvri*, которые являются ничем иным, как попыткой внести чуть больше системы в весьма разветвленный алгоритм образования времени *passé composé*. Следует отметить, что, хотя стремление к упрощению и соответствует общей для всех языков тенденции к униформизации и экономии, для обучающихся она может представлять опасность, которая связана не только с укоренением ошибок, но и с общим окаменением (*fossilisation*) системы интерязыка, которая в дальнейшем будет препятствовать всякому развитию. Задача преподавателя здесь заключается в том, чтобы продемонстрировать студенту недостаточность его упрощенной системы и мотивировать его к развитию.

Для интерязыкового кода изучающих французский язык характерно предпочтение, отдаваемое аналитическим формам в ущерб синтетическим. Интересно, что та же самая тенденция наблюдается и у носителей естественного языка (например, сложное время *futur immédiat* все чаще употребляется вместо простого *futur simple*). Однако у обучающихся она зачастую проявляется иначе. Например, студенты уровня А2 в стремлении избежать сложностей с образованием времени *passé composé* находят способ не спрягать сложные глаголы, пристраивая к ним более простые глаголы, призванные играть роль "паровозов". Например, очень часто встречаются структуры типа *j'ai décidé de partir* вместо *je suis parti*, *il a commencé à rire* вместо *il a ri*. Структуры эти не содержат ошибок, грамматически они вполне корректны и отражают все ту же тенденцию к аналитичности, когда грамматическое значение прошедшего времени или начала действие выражается отдельно от лексического значения. Но неестественная частотность этих структур настораживает преподавателя и требует его вмешательства во избежание укоренения ненужного речевого автоматизма.

Интерференция с родным языком, безусловно, характерна для любого интерязыка. В условиях недостаточности иноязычного кода лакуны естественным образом заполняются структурами родного языка. Однако интерференция с первым иностранным языком является не менее, а в некоторых ситуациях и более значимой. Можно привести в качестве примера типичную ошибку **entrer une salle* (по аналогии с английским *to enter a room*). Заметим, что в этом случае интерференция с первым иностранным доминирует над переносом навыка из родного языка. Объяснить этот факт можно тем, что в сознании обучающегося ситуации говорения на родном и иностранном языке дифференцированы сильнее, чем ситуации говорения на разных иностранных языках, поэтому один раз усвоенное различие между структурами родного и иностранного языка легко переносится на другие иностранные языки.

Интерязык отличается нестабильностью, **изменчивостью**. И прежде всего речь идет естественно об изменчивости во времени. Либо мы имеем дело с прогрессом, с постепенным приближением к нормативному естественному языку, либо имеет место регресс, постепенная утрата навыков и автоматизмов. Но многие исследователи подчеркивают нестабильность интерязыка и в синхроническом плане. Иногда в этой связи упоминают "эффект хамелеона". [Vogel 1995:68] И действительно, преподаватели знают, насколько по-разному реализуются лингвистические компетенции в зависимости от вида учебной деятельности и типа предложенного задания: тренировочное /речевое упражнение, трансформация / перевод, диалог / монолог, пересказ / неподготовленное спонтанное высказывание. Зачастую

материал, казавшийся прекрасно усвоенным в тренировочных и предречевых упражнениях, не выходит в речь, студенты всеми силами избегают употреблять изученные структуры даже в тех контекстах и ситуациях, где они, казалось бы, совершенно необходимы. Отчасти это бывает связано с отсутствием мотивации, осознанности при усвоении материала. Когда студент изучал некоторое явление, он делал это механически, потому что так нужно по программе, не связывая его с теми коммуникативными задачами, для решения которых оно необходимо. Но часто бывает и так, что при освоении структуры не сложился алгоритм, позволяющий ее актуализировать. При работе над освоением и закреплением определенной языковой структуры обучающемуся приходится иметь дело с целым набором алгоритмов. Первый из них содержится в объяснении, в правиле. Но этот алгоритм зачастую довольно громоздок и в своей первоначальной форме может быть применен только в ограниченном числе учебных заданий. Например, правило о том, что "относительное местоимение *qui* заменяет подлежащее придаточного предложения", может быть с успехом применено только в упражнениях на трансформацию. В упражнениях на перевод обучающийся сформулирует для себя иной алгоритм: "который" значит *qui*, "которому" - *que*. То есть будет создано несколько операциональных алгоритмов, ни один из которых не сработает успешно в ситуации спонтанной речи, если только обучающийся в процессе многократных повторений похожих структур не выведет для себя (осознанно или бессознательно) простое правило: вслед за *qui* должен идти глагол. Именно такое простое наблюдение над сочетаемостью языковых единиц позволит легко и естественно порождать корректные высказывания. Ведь в ситуации реальной речи, которая разворачивается линейно, именно такие связки, варианты сочетаемости позволяют корректно достроить начатое высказывание. К сожалению, преподаватель не всегда контролирует процесс формирования алгоритмов. Сам же обучающийся иногда справляется с этой задачей успешно, а иногда генерирует ложные алгоритмы, которые могут стать источником ошибок. Проблема преподавателей часто заключается в том, что, работая над систематикой, они упускают из виду синтагматический аспект языковых явлений, реальные механизмы, которые используются обучающимися при отборе элементов, способных образовать грамматически корректное и адекватное ситуации высказывание.

Таким образом, наблюдения за динамикой формирования интерязыка обучающегося в его парадигматическом и синтагматическом аспектах могут позволить преподавателям и методистам яснее осознать когнитивные механизмы, управляющие процессом освоения иностранного языка, и совершенствовать этот процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 335 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН ССР, 1959. 370 с.
3. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2002. 194 с.
4. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. М.: Флинта, 2011. 158 с.
5. Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев Автореф. дисс. докт. филолог. наук. М., 2003. 381 с.
6. Шевнин А.Б. Эрратология и межъязыковая коммуникация. Вестник ВГУ, серия "Лингвистика и межкультурная коммуникация", №2, 2004. 36-44
7. Vogel K. L'interlangue: la langue de l'apprenant. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995. 322 с.