

Малых Л.М., к.ф.н., доцент
Malykh L.M., PhD, associate professor
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
Udmurt State University, Izhevsk, Russia
ludmilamalykh@mail.ru

**РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ ПРОЦЕДУРЫ СРАВНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
«СОЗНАТЕЛЬНОГО ТИПОЛОГА» В ПРОЦЕССЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ**
**THE ROLE OF COMPARATIVE COGNITION IN MOLDING
A «CONSCIOUS TYPOLOGIST» IN THE PROCESS OF MULTILINGUAL
EDUCATION**

Аннотация: одной из важных задач мультилингвального обучения является формирование умения учащихся сравнивать контактирующие в учебном процессе языки. Это умение развивает способность находить правильные аналогии между изучаемыми языками и избегать интерферирующих факторов в построении системы нового языка. Межъязыковое моделирование изучаемых языковых явлений рассматривается нами как эффективный прием сравнения изучаемых языков по набору структурно-семантических критериев. Предлагаются два варианта моделирования – для сравнения двух и трех языков.

Abstract: one of important goals of multilingual education is to mold the students' ability to compare languages in the process of their co-studying. This ability is closely interrelated with the students' capacity to find true analogies among languages and avoid interfering factors in the process of language learning. We consider interlanguage modeling as an effective tool for language comparison according to certain structural and semantic criteria. In the article two types of modeling are examined which aim at two and three languages' comparison correspondingly.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение, когнитивная процедура сравнения, межъязыковое моделирование, критерии сравнения языков.

Key words: multilingual education, comparative cognition, interlanguage modeling, criteria for language comparison.

Науковедение всегда интересовалось широким кругом вопросов, связанных с осмыслением природы многообразия и уникальности, с одной стороны, и обнаружения универсальных законов в рамках этого многообразия, с другой. В решении этих вопросов важная роль отводится сравнению как методу научного познания, которым активно пользуются ученые на протяжении всей истории существования науки. Не меньшую роль сравнение играет в процессе познавательной деятельности учащихся, в том числе и при изучении языков. Статус сравнения не определен точно: в научной литературе сравнение называется логическим приемом познания, логическим сравнением, логической (познавательной) концептуальной или когнитивной структурой, а также категорией. Данные термины не противоречат, а дополняют друг друга при изучении такого разнопланового явления, как сравнение. Сравнение в логике и философии рассматривается, главным образом, как один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей [Кондаков 1975: 567] или как базисная логическая операция рассудка [Современный... 2004: 333]. Приведенные определения сравнения отделяют годы, но из них очевидно, что сравнение – важнейшая мыслительная операция (когнитивная процедура), которой пользуется человек в процессе познания окружающего мира, другого человека и самого себя.

Ученые отмечают, что при встрече с различными языками в сознании учащегося просыпается «стихийный типолог», который все новое стремится классифицировать, сопоставить, противопоставить, объяснить [Маркосян 2004: 211]. Однако для многих

оказывается недостаточно и второго иностранного языка, чтобы самостоятельно преодолеть этот путь стихийного типолога и выработать систему сравнения языков, которая бы помогала находить правильные аналогии между известными языками и избегать других, интерферирующих факторов, в построении системы нового языка. Требуется помощь со стороны преподавателя для формирования умения сознательного сравнения языков. В российской дидактике мультилингвального образования широко обсуждается необходимость введения контрастивного принципа в процессе соизучения языков с целью разработки системы учебных, воспитательных и научно-исследовательских видов деятельности, основанных на сравнении ранее изученных языков с вновь изучаемыми языками. Введение данного принципа подразумевает, что опора на схожие (аналогичные) языковые и социокультурные явления из контактирующих в учебном процессе языков, а также выявление различающихся (интерферирующих) явлений должны носить системный характер при обучении всем языкам.

И. Л. Бим, один из ведущих специалистов в области мультилингвального образования в России, считает, что контрастивный принцип касается обучения не только языкам, но и межпредметным учебным умениям (общим способам действий в терминологии Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова), например: умениям работать индивидуально и в команде, прогнозировать и догадываться, работать с разными источниками информации, переносить знания, умения в новые условия и т. д. [Бим 2007: 16]. Эти общие способы действий формируются и в традиционном языковом образовании. Однако в мультилингвальном обучении создаются благоприятные условия для их развития и совершенствования. Одним из важнейших общеучебных умений в мультилингвальном обучении выступает само умение учащихся (самостоятельно) сравнивать языки (культуры, коммуникативные ситуации, факты, мнения и т. д.), развить которое можно лишь в условиях системного обращения к заданиям, основанным на процедуре сравнения. Это умение напрямую связано с развитием другого важнейшего общеучебного умения – умения переноса общих способов решения учебных задач в новые условия.

Существует несколько методик, позволяющих преподавателю (и учащимся) подготавливать языковой материал в курсе второго (третьего) иностранного языка к обучению на контрастивной основе, например, моделирование. Моделирование, как известно, – приближенное отображение изучаемого объекта на основе операции умозаключения по аналогии. Модель аналогична (сходна, подобна) изучаемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого недоступно. Моделирование широко используется в образовании. В учебном процессе моделирование преследует цель облегчения восприятия изучаемого объекта, его усвоения и активного использования в практической деятельности. В языкознании прием моделирования используется достаточно давно, с появлением структурализма. Известным примером моделирования является модель структуры предложения, без которой до сих пор не обходится ни одно пособие по грамматике, например: S (подл) + V (сказ) + O (доп) + Adv (обст). Это образец наиболее типичной модели структуры предложения для многих языков мира.

Моделирование при соизучении языков, – назовем его межъязыковое моделирование, – является менее распространенным, достаточно новым приемом мультилингвального обучения. В процессе межъязыкового моделирования учащиеся учатся проводить аналогии между языковыми фактами разных языков и выявлять степень сходства / различия между ними по определенным критериям. Результаты анализа фиксируются ими в виде межъязыковых моделей. Основной вклад в развитие моделирования в процессе мультилингвального образования внесли Р. Ладло (1950), Б. А. Липидус (1981), И. Л. Бим (1997), Я. М. Колкер (2000), В. Н. Вагнер (2001), Л. С. Латышев (2003) и др.

Наиболее известны два приема межъязыкового моделирования при изучении лексики и грамматики контактирующих в учебном процессе языков. 1. Моделирование при сравнении двух языков. Данный прием наиболее хорошо апробирован на лексике.

Поэтому основными критериями для выделения моделей являются структурно-семантические характеристики слова [Ладо 1998]:

- *графическая (звуковая, морфологическая) форма слов (ф)*;
- *значение (зн)* – основное лексическое значение и лексико-семантические варианты, определяемые по словарям:
- *дистрибуция (д)* – географические ограничения при употреблении данного слова, главным образом, в диалектных формах и вариантах одного и того же языка. Ср.: ам. англ. *gasoline* и бр. англ. *petrol*, означающие одно и то же – «бензин»; исп. *autobus* и кубинский исп.: *guagua*, обозначающие «автобус» и т. д.;
- *коннотация (кон)* – культурно-специфический оттенок значения с положительным, отрицательным или нейтральным отношением к понятию, выражаемому данным словом / словосочетанием. Ср.: рус. *черная кошка* – к несчастью, но англ. *black cat* в культуре англо-говорящих стран – к удаче; рус. *агрессивный* – негативная характеристика, однако англ. *aggressive* – как негативная, так и положительная характеристика;
- *объем значения (о)* – выражение с помощью данного слова определенного количества сем / лексико-семантических вариантов. Различие объемов значений слов, обозначающих сходные понятия в сравниваемых языках, можно отразить графически с помощью значков < или >, например, рус. *делать* > англ. *to do, to make*; рус. *стирать, мыть* < нем. *waschen*, англ. *wash*; англ. *bone* (кость) > нем. *Knochen* (кость животного), *Gräte* (кость рыбы) и *Bein* (кость как материал для изготовления предметов) и т. д.

Следуя данным критериям, можно выделить несколько типичных моделей лексических соответствий в разных языках. Наиболее частотными являются восемь моделей (см. табл. 1):

Таблица 1. Образец моделирования межъязыковых соответствий на примере двух языков

№ м о д е л и	Тип лексического соответствия	Критерии для определения модели	Примеры
1	<i>Родственные (интернациональные) слова: графическое (звуковое) сходство, а также сходство основного лексического значения</i>	А ф, зн = В ф, зн	рус. <i>конституция</i> – англ. <i>constitution</i> ¹ рус. <i>майонез</i> – англ. <i>mayonnaise</i> англ. <i>melon</i> – фр. <i>melon</i> (дыня) англ. <i>gum</i> – словац. <i>guma</i> (резина) рус. <i>актер</i> – татарск. <i>актер</i>

¹ Примеры из [Бурак 2002; Зеленина 2005; Малых 2007; Dratva 2002].

2	<i>Ложные когнаты</i> (ложные друзья переводчика): графическая форма сравниваемых слов сходна, а лексическое значение отлично	A ф = В ф A зн ≠ В зн	рус. <i>камера</i> – англ. <i>camera</i> (фотоаппарат) польс. <i>kura</i> (курица) – исп. <i>cura</i> (священник) рус. <i>лилия</i> – исп. <i>lila</i> (сирень) рус. <i>место</i> – словац. <i>mesto</i> (город)
3	Самый <i>распространенный пласт лексики</i> : сходство по основному значению, нейтральная коннотация при различиях в графической форме сравниваемых слов	A ф ≠ В ф A зн = В зн	англ. <i>table</i> – рус. <i>стол</i> рус. <i>хлеб</i> – фр. <i>pain</i> удм. <i>пукон</i> – нем. <i>Stuhl</i> (стул) рус. <i>продавец</i> – татарск. <i>самучы</i>
4	<i>Безэквивалентная лексика</i> : наличие в одном из сравниваемых языков слов, не имеющих сходства в другом языке ни по форме, ни по значению, либо передающих сходное содержание описательно	A ф ≠ В ф A зн ≠ В зн	рус. <i>силовик</i> – англ. <i>silovik</i> рус. <i>справка</i> – англ. <i>spravka</i> рус. <i>баня русская</i> – англ. <i>banya, Russian baths</i> рус. <i>дедушка</i> – словац. <i>starý otec</i>
5	<i>Необычные типы форм, конструкций</i> с точки зрения сравниваемых языков при наличии сходства в передаваемом содержании	A ф ≠ В ф A зн = В зн	англ. <i>call on</i> (два слова) – рус. <i>заходить</i> (одно слово) англ. <i>it rains</i> – рус. <i>идет дождь</i> рус. <i>опоздать</i> – англ. <i>to be late</i> удм. <i>дйсь тырон</i> (шкаф) – фр. <i>armoire</i> рус. <i>рояль</i> – исп. <i>piano de col</i>
6	<i>Различия в коннотациях</i> сравниваемых языковых единиц	A ф ≠ В ф или A ф = В ф, A зн = В зн, A кон ≠ В кон	англ. <i>youth</i> (юноша) – нем. <i>Jüngling</i> (юнец) рус. <i>гусь</i> (важный, чопорный) – нем. <i>Gans</i> (глупый, недалёковидный) англ. <i>apartment</i> (квартира) – рус. <i>апартаменты</i> (большое роскошное помещение)
7	<i>Национальные варианты одного языка</i> . Особенности ареальной дистрибуции: графические формы сравниваемых слов не совпадают при сходстве лексического значения	A ф ≠ В ф A зн = В зн A д ≠ В д,	ам. англ. <i>sidewalk</i> – бр. англ. <i>pavement</i> исп. <i>autobus</i> – кубинский исп. <i>guagua</i> , (автобус) южно-нем. <i>Fleischer</i> – сев.-нем. <i>Metzger</i> (мясник)
8	<i>Слова с разным объемом значения</i> : формы сравниваемых слов не совпадают, при этом одному слову в одном языке соответствует несколько слов в другом языке. Сравнимые слова находятся в отношении гипонимии	A ф ≠ В ф A зн > В зн или A зн < В зн	нем. <i>Bürste, Pinsel, Besen</i> < англ. <i>brush</i> удм. <i>комак</i> > рус. <i>крыса, хомяк</i> рус. <i>голова</i> > нем. <i>Kopf, Haupt</i> рус. <i>часы</i> > англ. <i>watch, clock</i>

Очевидно, что моделирование лексических (лексико-грамматических) соответствий по предложенному набору критериев требует определенной подготовки. Опыт его использования в мультилингвальном обучении показывает, что оно больше подходит для углубленной работы над изучаемыми языками на старших этапах и в исследовательской деятельности учащихся. Однако оно дает наиболее целостное представление о процедуре межъязыкового сравнения, а также возможных критериях и результатах ее использования.

2. Моделирование при сравнении трех языков. Эта разновидность моделирования достаточно хорошо известна преподавателям, обучающим школьников и студентов второму (третьему и т. д.) иностранному языку. Моделируются, как правило, лексические и грамматические соответствия родного, первого и второго иностранных языков. Для определения основных, наиболее общих моделей достаточно спроектировать те языковые ситуации, когда между сравниваемыми языками наблюдается сходство или различие по какому-либо одному или двум из выделенных выше критериев. Наиболее частотными критериями сравнения выступают графическая (звуковая) форма слова (форма грамматической конструкции) и его лексическое значение (грамматическое значение), как правило, основное. Такое моделирование дает самое общее представление о характере взаимоотношений между сравниваемыми языковыми единицами, но вполне достаточное для организации учебного процесса, особенно на начальных этапах изучения языков. Цель данного вида моделирования – прогнозирование степени трудности изучаемого языкового явления, которая зависит от наличия или отсутствия аналогичного языкового явления в известных учащемуся языках. Для этого вида моделирования также нужна система символов. Условимся, что А – родной язык, В – первый иностранный язык, С – второй иностранный. Минимально достаточными являются шесть вариантов моделей, представленных в табл. 2.

Таблица 2. Образец моделирования при сравнении трех языков

№	Тип модели	Описание модели	Роль модели в изучении нового языка (С)
1	$A = B = C$	Изучаемое языковое явление имеет сходство во всех трех контактирующих в учебном процессе языках. Например, интернациональная лексика, совпадение способов выражения основных времен (настоящего, прошедшего и будущего), схожая классификация местоимений, сходства в порядке слов, наличие сходной аффиксальной системы и т. д.	Большие возможности для переноса из известных учащемуся языков
2	$A \neq B \neq C$	Языковое явление в изучаемом языке не имеет сходства ни с родным, ни с первым иностранным языками. Например, 1) наличие особой формы времени <i>Continuous</i> в английском языке, не характерной для многих других языков; 2) отсутствие формального морфологического противопоставления единственного и множественного числа существительных и прилагательных за редким исключением во французском языке; 3) время <i>Subjuntivo</i> в испанском языке, которое не имеет аналога ни в русском, ни в английском и многих др. языках; 4) наличие одной формы для ед. и	Возможности для положительного переноса отсутствуют; оба известных языка оказывают интерферирующее влияние на новый язык

		мн. числа личного местоимения <i>you</i> в английском языке; 5) отделяемые и неотделяемые приставки глаголов в немецком языке и т. д.	
3	$A = B \neq C$	Языковое явление родного языка имеет сходство с аналогичным языковым явлением в первом иностранном, но не имеет сходства со вторым иностранным языком. Например, 1) способ образования числительных в немецком языке (С) отличается от способа образования числительных в английском (В) и русском (А) языках. Ср.: рус. <i>двадцать один</i> = англ. <i>twenty one</i> \neq нем. <i>einundzwanzig</i> ; 2) в английском языке (С) обязательна постановка неопределенного артикля в бытийных предложениях с обозначением профессии (в ед. ч.), в отличие от немецкого и русского языков, где этого не требуется. Ср.: рус. <i>Он – инженер</i> = нем. <i>Er ist Ingenieur</i> \neq англ. <i>He is an engineer.</i> и т. д.	Опора для положительного переноса отсутствует. Возможна интерференция со стороны известных языков
4	$A \neq B = C$	Языковое явление имеет сходство в первом и втором иностранном языках, но не имеет сходства с родным языком учащихся. Например, 1) обязательное наличие глагола-связки в бытийных предложениях в английском и немецком языках, в отличие от русского языка; 2) наличие перфектных форм времени в немецком и английском языках в отличие от русского; 3) сходный способ образования условных предложений в английском и французском языках в отличие от русского языка; 4) фиксированный порядок слов в английском и французском языках (и, во многом, в немецком); 5) схожий способ образования притяжательных конструкций в немецком и английском языках: рус. <i>Петин papa (papa Пету)</i> \neq англ. <i>Peter's father</i> = нем. <i>Peters Vater</i> , и т. д.	Опорой для положительного переноса выступает первый иностранный язык
5	$A = C \neq B$	Языковое явление во втором иностранном языке имеет сходство с родным языком учащихся, но не имеет сходства с первым иностранным языком	Примеры могут быть аналогичны модели $A = B \neq C$, однако, в отличие от нее, опора при изучении второго иностранного языка присутствует на примере родного языка, первый иностранный язык может оказать интерферирующее влияние

6	A ≈ B ≈ C	Значок ≈ условно передает несоответствие между внешним сходством, как правило, по графической форме, и полным / частичным различием по содержанию, что типично для ложных когнатов (ложных друзей переводчика). Например, рус. <i>камера</i> (шина) ≈ англ. <i>camera</i> (фотоаппарат) (однако рус. <i>фотоаппарат</i> = нем. <i>Fotoapparat</i>); исп. <i>ignorar</i> (не знать) ≈ рус. <i>игнорировать</i> (однако рус. <i>игнорировать</i> = англ. <i>ignore</i>)	Высокая степень интерференции со стороны того языка, с которым устанавливается ложное соответствие. При этом нередко один язык интерферирует, а второй язык помогает изучению соответствующего языкового явления во втором иностранном языке
---	-----------	---	--

Моделирование является важным приемом мультилингвального обучения и может использоваться как преподавателем, так и учащимися после соответствующей тренировки. Результаты моделирования необходимы преподавателю для решения вопроса о степени сложности изучаемого языкового явления, особенностей его презентации, закрепления, количества этапов работы с ним, характера предлагаемых упражнений. Для учащихся – это способ припоминания известного, формирования навыка переключения (switching), являющегося неотъемлемой характеристикой билингвов, действенного приема запоминания нового материала, совершенствования и развития критического (самостоятельного) мышления, рефлексии. Ученые утверждают, что в курсе второго иностранного языка автоматизация навыков уже не находится в жесткой зависимости от количества практики, но в гораздо большей степени от правильной ее организации [Щепилова 2003: 11]. Важную роль в правильной организации учебного процесса играет распределение учебного материала по моделям, построение логики работы с ним в зависимости от типа модели:

1. С учетом принципа от простого – к сложному, от знакомого – к новому, первой для предъявления должна быть группа явлений, соответствующая модели A = B = C. На ее основе возможно предъявление текста по изучаемой теме для вводного (самостоятельного) знакомства с темой. Она не требует специальной активизации.
2. Благоприятна учебная ситуации при A ≠ B = C, требующая меньшее число повторений и времени на освоение изучаемого языкового явления, чем аналогичного явления в курсе первого иностранного языка на начальной ступени изучения. К ярким примерам относятся случаи использования вспомогательных глаголов-связок, перфектных временных форм в языках, где они имеются и т. д., которые усваиваются намного легче русскоязычными при изучении очередного языка Западной Европы. Однако при дальнейшем, более углубленном изучении языковых явлений данного типа (например, артиклей, группы времен перфекта, условных предложений, модальных глаголов и т. д.), внешнее большое сходство может оказать сильное интерферирующее влияние на процесс их усвоения во втором иностранном языке, так как вскрываются важные смысловые различия, не существенные на начальном этапе их изучения, а модель приближается по своей сложности к модели A ≈ B ≈ C. В связи с этим потребуются дополнительная работа со стороны преподавателя и учащихся для того, чтобы выявить степень сходства (сходные контексты употребления) и различий (различающиеся контексты их употребления). Здесь и понадобится введение дополнительных критериев сравнения данных языковых явлений. Появятся новые модели, таблицы с более тщательным контрастивным анализом сравниваемого языкового материала. Потребуется разработка дополнительных дидактических материалов (лабораторных работ) для усвоения тонких различий в аналогичных языковых явлениях из курсов первого и второго иностранных языков.
3. Особое место в учебном процессе должны занять языковые явления из модели A ≠ B ≠ C. В методической литературе нет на данный момент исследований, выявляющих степень сложности данной группы явлений. С одной стороны, опора на предшествующий

лингвистический опыт учащихся отсутствует. С другой, нет и интерферирующего влияния со стороны известных учащемуся языков. Из личного опыта можно предположить, что это – не самая сложная для усвоения модель. Она привлекает своей новизной, необычностью и, как правило, неплохо усваивается (например, способы образования числительных в немецком языке).

4. С учетом большого влияния на процесс изучения нового языка лингвистических знаний, навыков и умений, сформированных ранее, особое внимание должно уделяться модели $A = C \neq B$ как одной из сложных. При ее изучении должны быть разработаны дополнительные упражнения для активизации роли родного языка в процессе изучения соответствующих языковых явлений и снятия интерферирующего влияния первого иностранного.

5. Самой сложной можно рассматривать модель $A \approx B \approx C$, требующей нестандартного подхода к ее изучению (в таблицах, рисунках, схемах, примерах).

6. Межъязыковое сравнение должно сочетаться с так называемым внутренним (внутриязыковым) сравнением, так как многие языковые явления в рамках одного и того же языка также интерферируют друг с другом (например, контексты употребления *The Present Perfect* и *The Past Simple*, *The Present Simple* и *The Present Continuous Tenses* в английском языке). Но обычно этот аспект изучения иностранных языков неплохо разработан авторами учебников.

Таким образом, моделирование языкового (речевого, культуроведческого) материала в процессе мультилингвального обучения является важным этапом изучения контактирующих в учебном процессе языков. Оно способствует формированию учащегося – «сознательного типолога», обладающего развитым лингвистическим мышлением, исследовательскими навыками работы с языковым материалом и готовностью к самостоятельному преодолению трудностей процесса мультилингвального образования.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку: Немецкий язык после английского. – М.: Вентана-Граф, 1997. - 30 с.
2. Бурак А.Л., Тюленев С.В., Вихрова Е.Н. Россия: Cultural Guide to Russia: Русско-английский культурологический словарь / Под общей ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: ООО Изд-во Астрель: ООО Изд-во АСТ, 2002. - 128 с.
3. Зеленина Т.И., Буторина Н.В. Юный полиглот: Многоязычный словарь. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2005. - 39 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Изд-во «Наука», 1975.
5. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 25. Контрастивная лингвистика: Переводы / Сост. В.П. Нерознака. Общ. ред. и вступ. ст. В.Г. Гака. – М.: Прогресс, 1989. - С. 32 - 61.
6. Малых Л.М., Шитова Р.Ф. Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот / Под ред. Т.И. Зелениной, М.К. Хузиной. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007. - 100 с.
7. Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М.: УМК «Психология», 2004. - 384 с.
8. Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2004. - 864 с.
9. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. – № 2. – 2003. - С. 4 - 11.
10. Dratva T., Buznová V. Slovenčina pre cudincod. – Bratislava: Media Trade, 2002. - 287 с.