

Панзига О.М.

Трилінгвізм, як одна із умов формування рецептивних мовних компетентностей при оволодінні другою іноземною мовою

*Панзига Оксана Миколаївна
Аспірант Київського національного лінгвістичного університету
Чернігів, Україна*

В статті розглядається явище трилінгвізму, в умовах якого відбувається оволодіння німецькою мовою після англійської. Аналізується взаємодія контактуючих мов: рідної та двох іноземних. Описується вплив інтерференції та трансферу на формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови.

Трилінгвізм, рідна мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, взаємодіяб трансферб інтерференція

Реалією нашого життя стає спілкування на рівні взаємодії культур. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває вивчення іноземних мов. Завдяки цьому реалізуються всі соціальні, культурні і лінгвістичні функції індивіда. Ця обставина зумовлює інтерес науковців до проблем багатомовності. У більшості вищих учбових закладів, які готують вчителів іноземних мов, студенти вивчають дві іноземні мови. Англійській мові надається перевага як першій іноземній мові, а німецькій – як другій. І в нашому випадку мова буде йти про взаємодію трьох мов: рідної (української), першої іноземної (англійської) та другої іноземної (німецької).

Вивчення методичної літератури свідчить, що це питання знаходило відображення у працях науковців: Н.В. Барішнікова, А.В. Щепілової, Л.А. Сажко, А.О. Анісімової, І.В. Дубко, Ф.С. Усманової, Р.Ю. Барсук, І.А. Толмачової, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен, У. Єсснер. Більшість науковців наголошують, що створення системи другої іноземної мови в свідомості індивіда має свої складнощі. І тому питання потребує детального розгляду.

Метою цієї статті є аналіз явища трилінгвізму, як умови формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови (ІМ2), що входять до складу іншомовної комунікативної компетентності студента з ІМ2.

Мовними компетентностями вважаються: фонетична, лексична, граматична, орфографічна та орфоепічна [7, с.163]. **Фонетична компетентність (ФК)** – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами ФК виступають, таким чином, фонетичні навички, фонетичні знання і фонетична усвідомленість. **Лексична компетентність (ЛК)** – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості. **Граматична компетентність (ГК)** – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК виступають, таким чином, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість. Під **рецептивними мовними компетентностями** ми визначаємо розуміння та осмислення мовної інформації у прочитаних/прослуханих текстах, що веде до взаєморозуміння між адресантом та адресатом у спілкуванні.

Трилінгвізм або триглосія, як складне лінгвістичне явище (РМ, ІМ1, ІМ2), впливає на всі процеси, які проходять під час оволодіння ІМ2[2, с.52]. М.В. Барішніков [3, с. 52] дає таке визначення цього явища: трилінгвізм – це співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних ситуаціях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. Розрізняють колективний та індивідуальний трилінгвізм. Під колективним розуміють явище, коли мовне суспільство (колектив) володіє трьома мовами. У нашому випадку йдеться про індивідуальний трилінгвізм як властивість конкретного індивіда. Всі мови, які його (трилінгвізм) утворюють, знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Важливим моментом для загальної характеристики індивідуального трилінгвізму є те, що кожен студент вільно й досконало володіє однією із трьох мов, які утворюють триглосію, а саме РМ. М.І. Жинкін довів експериментально, що навчання іноземної мови завжди буде відбуватися з

використанням рідної мови, тому що індивід буде мислити на рідній мові, поки не засвоїть ІМ [5]. Г Нойнер також наголошує, що не слід виключати рідну мову з процесу навчання іноземних мов, тому що саме вона утворює основу і відправну точку для подальшого вивчення мов [10, с. 17]. Що ж до володіння ж ІМ1, то його можна охарактеризувати як далеке від досконалості, але є всі підстави вважати, що до початку вивчення ІМ2 студент в основному володіє на комунікативно достатньому рівні основними видами МД в ІМ1.

ІМ2, як вважає М.В. Барішніков [3, с. 52–54], стає компонентом триглосії не з моменту вивчення, а з моменту оволодіння мовленнєвими вміннями на комунікативно достатньому рівні тими, хто навчається. Паралельно з оволодінням ІМ2 відбувається удосконалення рівня володіння ІМ1, що і утворює штучний субординативний трилінгвізм. Однією із провідних рис трилінгвізму є його індивідуальність, яка зумовлена індивідуальним рівнем володіння кожним індивідом усіма трьома мовами. Хоча ця риса і є об'єктивною, та, як наголошує М.В. Барішніков, слід визначити загальні типові характеристики триглосії. По-перше, триглосія має штучний характер, іноземні мови, як ІМ1 так і ІМ2, вивчаються поза мовним середовищем, відсутня реальна потреба користуватися ними як засобом комунікації. По-друге, це лінгвістичне явище за своєю психологічною природою субординативне, оскільки індивіди не на однаковому рівні володіють трьома мовними системами і не в однаковій мірі користуються ними. Таким чином, субординативність трилінгвізму полягає в різнорівневому володінні кожною мовою, яка входить до його складу. По-третє, тримовність характеризується змішаністю, тому що елементи однієї із мов змішуються з відповідними по смислу елементами інших мов. За способом існування мов змішаному трилінгвізму протиставляється «чистий трилінгвізм», для якого властиве ізольоване, незалежне співіснування мов у свідомості індивіда [3, с. 54]. Варто зазначити, що субординативному трилінгвізму властиве нерозривне поєднання всіх мов, які входять до його складу. Це пояснюється тим, що ІМ1 та ІМ2 засвоюються, як вже говорилося на основі РМ. Привілейоване місце РМ у взаємодії та впливі мов в межах субординативного трилінгвізму помічається і на інтерферуючому рівні мов, його складових [3, с. 56]. Ми вважаємо за доцільне розглянути основні ознаки недосконалого володіння ІМ. М.В. Барішніков визначив такі показники: скутість, відсутність вільності усного та писемного мовлення, обмеженість функцій, які виконують ІМ1 та ІМ2. Науковець зазначає, що рівень невимушеності породження іншомовного висловлювання прямо пропорційний рівню розвитку комунікативної компетентності [3, с. 56]. Отже, є всі підстави стверджувати, що мовлення студентів як з ІМ1 так і ІМ2 не відрізняється невимушеністю, особливо на початкових курсах. Скутість і відсутність моментальної реакції мають місце при сприйнятті зорову і слуховому. Недосконалий характер володіння ІМ1, ІМ2 свідчить про функціонування внутрішнього перекладу. Важливим моментом є і недостатнє функціональне навантаження мов, які вивчаються [3, с. 57 – 58]. Все вище сказане дозволяє зробити висновок, що незважаючи на деякі негативні моменти недосконалого володіння мовами, які вивчаються, трилінгвізм здійснює неабиякий вплив на комунікативний і психологічний розвиток індивідів.

Фактори, які впливають на вивчення ІМ2: 1) нейрофізіологічні: загальна здатність до оволодіння мовами, вікові особливості, тощо; 2) зовнішньо навчальні: навчальне середовище, спосіб та об'єм вводу інформації, традиції вивчення РМ, тощо; 3) емоційні: мотивація, страх навчання, оцінювання своєї мовної освіченості, відчуття близькості/віддаленості мов, ставлення до мов, до культур, до мовного навчання, особистий життєвий досвід, тип навчання; 4) когнітивні фактори: лінгвістична свідомість, металінгвістична свідомість, навчальна свідомість, навчальний тип, знання про свій навчальний тип, навчальні стратегії, індивідуальний навчальний досвід, тощо; 5) спеціальні іншомовні фактори: особистий досвід у навчанні ІМ і стратегії вивчення ІМ (наприклад, міжмовні вміння порівняння, переносу та рефлексії), мова-посередник попередніх іноземних мов, мова-посередник мови, яка вивчається в якості ІМ2; 6) лінгвістичні фактори: РМ, ІМ1. Ця модель дає уявлення про те, як відбувається оволодіння ІМ2 [10, с. 160].

Англійська та німецька мова – це «близькі родичі», тобто вони належать до германської мовної сім'ї. Це означає, що багато мовних елементів обох мов мають багато спільного. Порівнюючи елементи, одиниці і структури мовних систем (лексика, граматики, вимова/інтонація, правопис), можна визначити сфери, які будуть однакові, частково однакові або будуть протилежними.

а) В сфері лексики, при зіставленні мов, можна знайти більше чим 600 «спільних» слів, які можна віднести до елементарної сфери вжитку. Можна буде легко зрозуміти ці слова, використавши знання з англійської мови. Хоча лише 3% всіх пар слів в англійській мові і німецькій мові будуть «несправжніми друзями»

1. Körperteile

Englisc	nose	hair	ear	chi	mou	should	ar	han	foot
---------	------	------	-----	-----	-----	--------	----	-----	------

h	Deutsc	Nase	Haar	Ohr	Kin	Mun	Schulte	Ar	Ha	Fuß
h					n	d	r	m	nd	
	2.Monatsnamen									
	Englisc	Januar	Februar	Mar	Apr	May	June	July	etc.	
h	y	y	ch	il						
h	Deutsc	Januar	Februar	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	etc.	
h				z	il					

b) В сфері граматики в процесі досліджень було визначено два аспекти:

1. Під час вивчення кожної з наступних ІМ білінгви і мультилінгви мають більше переваг, ніж монолінгви.

2. Послідовність РМ – Англійська мова (ІМ1) – Німецька мова (ІМ2) із-за етимологічної спорідненості ІМ1 і ІМ2 має позитивні наслідки. В цьому випадку також можна провести багато паралелей, передусім стосовно елементарних синтаксичних структур. Така подібна будова речення полегшує розуміння німецьких речень, якщо мати знання з англійської мови.

Englisch	His name is Fred.	He is 16 years old.	Where were you yesterday?
Deutsch	Sein Name ist Fred.	Er ist 16 Jahre alt.	Wo warst du gestern?

Свідома активація таких однакових, або ж подібних мовних елементів з ІМ1 (а можливо і з РМ) при вивченні ІМ2 полегшує засвоєння нової ІМ.

с) Підвищеної уваги потребують сфери вимови та правопису

1. Різна вимова певних графем: <r>: hard – hart <v> - <w> - <f>: water – Wasser, vat – Fass <s> - <z>: sea - See								
2. Наголос engl. communic <u>a</u> tion – dt. Kommunikat <u>i</u> on; engl. internat <u>i</u> onal – dt. internat <u>i</u> onal; engl. technol <u>o</u> gy – dt. Technol <u>o</u> gie; engl. <u>i</u> ndustry – dt. Indust <u>r</u> ie Правильна вимова німецьких слів, а також правильний наголос, інтонація – це важливі елементи вправління вимови на шляху від розуміння слова до його активного вжитку. Якщо знехтувати цими важливими феноменами, можна легко отримати «англо-американський акцент» в німецькій мові.								
3. Правопис								
h	Englisc	Englis	knee	foot	chin	mouse	apple	interest
h	Deutsc	englisc	Knie	Fuß	Kinn	Maus	Apfel	Interes se

Проблеми з правописом виникають в німецькій мові передусім через те, що ті, хто вивчають мову, вважають, що слова, які однаково вимовляються в англійській і німецькій мові, також пишуться однаково.

У всіх сферах є звичайно чіткі відмінності між англійською та німецькою мовами. На заняттях потрібно завжди на це звертати увагу і обговорювати, а також організовувати вправи таким чином, щоб ці сфери інтерференції були усвідомленими [10, с. 31].

Отже, оволодіння ІМ2, в нашому випадку німецькою на основі англійської в умовах трілінгвізму РМ(української), ІМ1(англійської) та ІМ2(німецької), породжує щонайменше дві закономірності:

а) виникають проблеми інтерференції (негативного впливу) не тільки з боку РМ, ай ІМ1

б) разом з ти і можливості позитивного переносу (трансферу).

Методичний словник дає таке визначення поняттю інтерференції: взаємодія мовних систем, вплив РМ на мову, яка вивчається, в процесі її оволодіння. Виражається у відхиленнях від норми і системи другої мови під впливом РМ. Інтерференція може бути міжмовною і внутрішньомовною. Міжмовна інтерференція виникає через існування відмінностей в системах РМ і мови, яка вивчається, має місце на рівні значення і вживання. Внутрішньомовна інтерференція для досвідчених осіб у вивченні мов. Вони виражається в тому, що навички, які були сформовані раніше і тому більш стійкі, взаємодіють з новими, що і призводить до помилок [1, с. 87]. І.Л. Бім уточнює, що інтерференція, яка виникає внаслідок негативного впливу РМ і ІМ1 на ІМ2, охоплює всі лінгвістичні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), але о-різному і не може впливати на розвиток МД з

ІМ2(продуктивної і рецептивної), а також може даватися взнаки на немовленнєвій поведінці [4, с. 7]. Позитивний перенос (трансфер) – це вплив сформованої раніше дії (навички) на оволодіння новою дією. Цей процес під впливом трансферу відбувається легше і швидше, чим попередньою дією. Механізм переносу полягає у виділенні суб'єктом (не обов'язково усвідомлено) спільних моментів у структурі засвоєної дії і тієї, яка засвоюється. Чим чіткіше виокремлюються ці подібні моменти, тим легший і ширший перенос. 2. Вплив системи однієї мови (рідної або іноземної) на опанування іншою ІМ [1, с. 195].

І.Л. Бім стверджує, що позитивний перенос може мати місце на чотирьох рівнях:

а) на рівні мислемовленнєвої діяльності, тобто чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше розвинені її мовленнєві і мисленні механізми (такі, як наприклад, короткочасна пам'ять, механізми сприйняття – зорові і на слух, механізми вибору, комбінування, продукування під час говоріння і письма та інш.);

б) на рівні мови: схожі лінгвістичні явища в РМ та ІМ1 переносяться тими, хто вивчає мову, на ІМ2 і полегшують тим самим їх засвоєння;

в) на рівні навчальних вмінь, які студент здобув у процесі оволодіння РМ, а особливо ІМ1, і які теж сприяють більш легкому засвоєнню ІМ2.

г) на соціокультурному рівні: соціокультурні знання, отримані в процесі вивчення першої нерідної мови (ІМ1), на цій основі нові соціокультурні поведінкові навички також можуть бути об'єктами переносу, особливо при наявності західноєвропейських культур [4, с. 8].

Частотність виникнення явищ інтерференції та переносу залежить від трьох факторів:

а) рівня мовленнєвого розвитку в РМ і усвідомленого володіння нею;

б) рівня володіння ІМ1: чим краще індивід володіє ІМ1, тим менше явищ інтерференції у нього виникає, тим більше можливостей з'являється для позитивного переносу. Але це також значить, що низький рівень володіння ІМ1 може впливати гальмуюче на оволодіння ІМ2;

в) розміру проміжку часу, який відокремлює вивчення ІМ2 від вивчення ІМ1: чим менший проміжок, тим більший вплив ІМ1 на оволодіння ІМ2.

Більшість дослідників стверджує, що вплив ІМ1 на вивчення ІМ2 сильніший, чим вплив РМ. Взаємодію окремих мовних середовищ, які контактують між собою, І.Л. Бім пропонує відобразити з у вигляді таких моделей(А – РМ, В – ІМ1, С – ІМ2):

1) С ~ А ~ В – конкретне мовне явище або мовний засіб має подібність (~) з відповідним явищем і в РМ, і в ІМ1, що створює великі можливості для перенесення, тобто є опори;

2) С # ~ А; С # ~ В – мовні явища ІМ2 не мають подібностей (# ~) ні в РМ, ні в ІМ1, відповідно опора відсутня;

3) С ~ А, але С # ~ В – мовне явище в ІМ2 має подібність (~) у РМ, але не має подібності (# ~) в ІМ1. У цьому випадку в якості опори може виступати РМ, а ІМ1 здебільшого є джерелом інтерференції;

4) С ~ В, але С # ~ А – мовне явище має подібність (~) з аналогічним явищем в ІМ1, але не має подібності (# ~) в РМ. У цьому випадку опорою може виступати ІМ1[4, с. 8]

Науково доведено, що в нашому випадку при вивченні німецької мови (ІМ2) після англійської (ІМ1), найбільш розповсюджена остання модель взаємодії мов, хоча в навчальному процесі можуть зустрічатися інші її види, що і буде зумовлювати особливості навчання ІМ2. Для визначення можливості опори на стратегію переносу і інтенсифікації цього процесу набуває особливого значення встановлення мови, з боку якої вплив на ІМ2 будемо розглядати як домінуючий в умовах субординативного трилінгвізму. В методичній літературі констатується безсумнівний перенос як з РМ так і з ІМ1, але питання пріоритетності однієї з мов залишається дискусійним. А.В. Щепілова виявила низку положень теорії переносу [7, с. 29 – 30]:

- Перенос, як когнітивна стратегія, з'являється лише в певних умовах. Хоча він не є обов'язковим, але вірогідним.

- В сфері дії переносу існують внутрішні і зовнішні фактори, основні та допоміжні.

- До основних внутрішніх факторів відносяться: схожість лінгвістичного матеріалу і статистична універсальність явища, яка тягне за собою уявлення про його типовість і зумовлює, таким чином, його психологічну переносимість. Універсальність явища в щодо переносу важливіше за схожість явища з аналогом в РМ. Для встановлення параметрів нової мови (формування уявлень про її категорії) використовуються немарковані параметри РМ по їх застосуванню, немарковані параметри ІМ1, марковані параметри РМ, марковані параметри ІМ1.

- До допоміжних внутрішніх факторів відносяться: сформованість навички переносу як когнітивної стратегії, ступінь завченості матеріалу ІМ1. Чим вона вища, тим більш несвідомим буде перенос із ІМ1.

- До зовнішніх факторів здійснення переносу належать: умови навчання, а саме методика викладання (відкриті зіставлення мов), усвідомленість засвоєння матеріалу, вербалізація знань на першому етапі їх засвоєння, яка дія лише в сфері усвідомленого переносу.

- В області граматики направлення переносу залежить від рівня формування граматичної структури. Чим глибше в мовній свідомості формується структура, тим вплив РМ буде більш значним. На поверховому рівні формулювання думки перенос може здійснюватися, як з першої, так із другої на третю мову, а пріоритетний вплив РМ чи ІМ1 визначається іншими факторами.

- Помилкове програмування висловлювання може вести за собою порушення на рівні системи і на рівні норми. Помилкова реалізація – на рівні норми або на рівні узуса.

- При негативному переносі подолання «глибинних» помилок відбувається через аналіз і свідомий контроль, а «неглибинних» - на рівні тренування і аналогій.

- Перенос може бути свідомим і несвідомим. Ступінь усвідомленості переносу зростає прямо пропорційно маркуванню лінгвістичних структур в контактуючих мовах.

- Несвідомий перенос частіше відбувається із сфери РМ, а відомі ІМ виступають джерелом свідомого переносу. Для його успішності потрібно знання ІМ1 на достатньому рівні і уявлення про лінгвістичне явище нової мови, що воно складне, а це стимулює рефлексію.

- Свідомий перенос в навчанні ІМ2 – явище більш поширене, чим в області навчання ІМ1, це пояснюється розвитком свідомості тих, хто навчається.

- Для здійснення свідомого переносу бажаною є установка на перенос.

- Навичка переносу, як і будь яка інша вимагає розвитку.

Щодо інтерференції, А.В. Щепілова зазначає, всі види інтерференції – це моделі лінгвістичних конструкцій, причиною яких є помилкове сприйняття ІМ, в основі його лежить недооцінювання ознаки, переоцінка його значення або ж неадекватна інтерпретація [7, с. 30].

Г. Нойнер у своєму дослідженні наголошує на ведучу роль трансферу у навчанні ІМ2, тому що в концепції багатомовності слід відштовхуватися від того, що мовні вміння людини розвиваються і вдосконалюються у процесі навчання ІМ [10, с. 39]. Це явище має на меті: 1) розширення словникового запасу, 2) розширення навчально-мовної свідомості. Вибудовуючи мости трансферу «Transferbrücken», принципову роль відіграє спорідненість контактуючих мов РМ – ІМ1 – ІМ2, в сфері лексики питання інтенсивності мовного контакту (включення інтернаціоналізмів і похідних слів). Якщо є тісна мовно-типологічна спорідненість і інтенсивний мовний контакт, як у нашому випадку між англійською та німецькою мовою, то студент і сам помічає ці переходи між мовами. На це слід завжди на занятті звертати увагу, обговорювати і використовувати у роботі. Важливо зазначити, що активація здатних до трансферу елементів, одиниць і структур раніше вивчених мов в першу чергу спрямовані на розвиток розуміння (перш за все у читанні) [10, с. 40]. Другою важливою функцією трансферу є використання того досвіду, який був здобутий під час вивчення РМ, а особливо ІМ1. Тобто процес оволодіння ІМ повинен сприйматися усвідомлено, крім того готувати індивіда до самонавчання, самовдосконалення, а саме розвивати навчальну свідомість у вивченні мов. Усвідомлене користування навчальними технологіями і стратегіями для покращення ефективності вивчення ІМ, також стратегіями розуміння і комунікації для ефективного застосування вивченого [10, с. 40]. Ми погоджуємося з думкою І.Л. Бім [4], за якою процес оволодіння ІМ як ІМ2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння АМ як ІМ1, тому що наголошує Г. Нойнер, ми вивчаємо слова нової мови не ізольовано, а намагаємося поєднати з тими, що у нас вже є у свідомості, і наша пам'ять поділена не на герметичні «шухляди», а її можна порівняти з сіткою, в якій елементи наших знань пов'язані між собою різним чином (Knoten im Netz)[11, с. 15]. Нові мови і культури зберігаються не в окремих ментальних сферах, а утворюють єдину комунікативну компетентність, вносять свій вклад у вигляді мовних знань і досвіду, де мови взаємодіють і впливають одна на одну [11, с. 16]. Все вище зауважене щодо важливості урахування ІМ1 у процесі навчання ІМ2, а також врахування умов професійної підготовки вчителів (свідомого й вмотивованого вивчення ІМ1 як першої спеціальності, тривалості вивчення ІМ1, наявного у студентів лінгвістичного та навчального досвіду в ІМ1) дозволяють нам вважати ІМ1 мовою джерелом позитивного перенесення та інтерференції у процесі самостійної роботи з ІМ як ІМ2. Тобто ми будемо розглядати

процес формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх вчителів на фоні взаємодії ІМ2 та ІМ1. Звичайно ж, процес взаємодії контактуючих мов у свідомості людини, простежити і дослідити надто складно, а відтак важко констатувати факти трансферу, оскільки будь-яка тотожність синтаксичних структур не може розцінюватись як його результат [2, с. 28]. Дещо простіше, на їхню думку, відбувається виявлення фактів інтерференції, оскільки вони можуть констатуватися за рахунок помилок. За допомогою аналізу помилок можна встановити й факти трансферу, однак гарантувати абсолютну достовірність такий аналіз не може через те, що помилки можуть виникнути як під впливом ІМ1, так і під впливом самої ІМ2 (внутрішньомовної інтерференції) [6; 7].

На нашу думку результати постійного аналізу систем НМ та АМ (ІМ2 та ІМ1) повинні мати місце в навчальному процесі, це сприятиме ефективному подоланню інтерференції та посиленню трансферу з боку ІМ1.

Таким чином, підсумовуючи все викладене вище, ми можемо зробити ряд висновків: 1) раціональна організація роботи з ІМ2 у процесі формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх вчителів обумовлюється урахуванням штучного субординативного трилінгвізму як співіснування і взаємодії трьох мов (РМ, ІМ1, ІМ2) у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, які знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості; 2) завдяки взаємодії РМ – ІМ1 – ІМ2 (у нашому випадку УМ – АМ – НМ) у лінгвістичному досвіді студентів, виникають дві закономірності: інтерференція та трансфер, які суттєво впливають на процес навчання НМ як ІМ2 у майбутніх вчителів; 3) існують різні моделі взаємодії контактуючих мов, лінгвістичні факти ІМ2 знаходяться в різній залежності з кореспондуючими явищами РМ та ІМ1, і ми поділяємо той погляд науковців, за яким навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2, і трансфер але ми не виключаємо з нього РМ, оскільки вона є основою для утворення індивідуального трилінгвізму студента, тобто структуроутворюючою ланкою у мовній освіті індивіда і та чи інакше, впливає на оволодіння ІМ2; 4) дослідження процесу формування мовних компетентностей у рецептивних видах МД під час навчання НМ як ІМ2 після АМ потребує дослідження дидактико-методичних передумов для раціональної організації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Анісімова А.О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Анісімова Аліна Олександрівна. – К., 2010. – 444 с.
3. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с. – (библиотека учителя).
4. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958 – 378 с.
6. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.] ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
8. Щепилова А.В. Комунікативно-когнитивний підхід к обучению французскому языку как второму иностранному: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 55 с.
9. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов ву-зов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 245 с.
10. Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26/[G. Neuner, B. Hufeisen, A Kursisa u.a.]. – Kassel – München: Langenscheidt, 2009. – 174 S.
11. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik /G. Neuner // Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Council of Europe Publishing, 2000. – S. 13–35