

рые увязываются друг с другом по многим параметрам. Мы особо рассматриваем метаязыковую функцию таких единиц, разграничивая первичный метаязык индивида (наивного носителя языка) как специфический функциональный орган и вторичный метаязык, который используется лингвистом, строящим описательную модель исследуемого объекта (Золотова, 2001). Термин «прагмема», который был введен М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорским (Мамардашвили, Пятигорский, 1999) при обсуждении проблемы знака с точки зрения сознания, используется нами для обозначения единиц ментального лексикона, способных спонтанно воспроизводиться в качестве первичных метаобразований, или функциональных ориентиров, обеспечивающих прагматическую связь индивида с ситуацией его деятельности. Таким образом, понятия «прагмема», «функционального ориентира» и «опоры» отражают суть одного и того же явления, имеющим место при овладении носителем языка как родного, так и нового. Овладение последним в учебной ситуации сопровождается становлением промежуточного языка, в структуре которого первоначально выделяются прагмема – вербальные корреляты аналогичных единиц ментального лексикона родного языка, выполняющие (такую же, как и в ситуации с родным языком), роль необходимых средств доступа к другим, более сложным единицам. Определение круга безусловных прагмем и прагмем, нуждающихся в корректировке в зависимости от изучаемого языка, составляет содержание обучения лексике на начальном этапе овладения вторым/иностраным языком и обеспечивает необходимую базу для его активного использования.

Литература

1. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. – Калинин, 1977.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
3. Золотова Н.О. Единицы ядра ментального лексикона как функциональные ориентиры / Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 2001. – С. 36-41.
4. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.
5. Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. – Тверь, 1999.

В.Х. КАРАСЁВА
БелГУ, г. Белгород

СОПОСТАВЛЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Одним из основных рациональных методов совершенствования преподавания языка все шире признается научное сопоставление языков.

Появляются сопоставительные (контрастивные, дифференциальные) исследования, различные по своим задачам, направлению, охвату материала.

Сопоставительное изучение языков имеет большое значение, поскольку позволяет выявить аналогии и различия в формах и функционировании языков, способствует совершенствованию преподавания иностранных языков во многих аспектах.

Принципы сопоставительного языкознания разрабатывали и разрабатывают В.Д. Аракин, А.В. Бондарко, Р.А. Будагов, В.Г. Гак, А.А. Реформатский, Т.В. Рябова, А.И. Смирницкий, В.Н. Ярцева и другие. Благодаря их исследованиям сопоставительная лингвистика значительно продвинулась вперед и стала научной дисциплиной.

Сущность сопоставительного метода была четко сформулирована А.А. Реформатским в известной статье "О сопоставительном методе": "Сопоставительный метод базируется только на синхронии, старается установить различное, присущее каждому языку в отдельности, и должен опасаться всего схожего, так как оно толкает на нивелировку индивидуального и провоцирует подмену чуждого своим. Только последовательное определение контрастов и различий своего и чуждого может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков" (Реформатский А.А., 1962, с. 27). В зарубежной методике этот метод называют контрастивным.

Общепринятым считается положение, согласно которому на начальном этапе усвоения иностранного языка имеет место перевод во внутренней речи с родного языка на иностранный. Несмотря на всю очевидность положения о том, что обучающий иностранному языку всегда имеет дело не с одним, а с двумя языками (тем, которому обучает, и родным языком обучаемого), это положение все еще далеко не всегда должным образом учитывается, а иногда вообще игнорируется в практике преподавания языков.

Практика показывает, что попытки строить преподавание иностранного языка на беспереводной основе обречены на неудачу, ибо природу актов порождения иноязычной речи (как любую природу) нет смысла насильствовать.

Языки можно сопоставлять на уровне системы (структуры), нормы и узуса (нормы речи).

Расхождения между языками в области системы могут быть следующими:

а) в одном языке отсутствует категория, свойственная другому языку. Например, в русском языке есть грамматическая категория рода, а в английском — ее нет.

б) внутри одной и той же категории членения различны.

в) сопоставимые лингвистические категории не вполне совпадают по объему значения, отражая, следовательно, различное членение действительности.

Сопоставление позволяет видеть общее и особенное в языках. Сопоставление имеет большое теоретическое значение, т.к. оно позволяет выводить языковые универсалии, показывает соотношение всеобщего, общего и особенного в языках. Но оно имеет существенное значение и в практическом плане. Знание системных расхождений между родным и изучаемым языком позволяет прогнозировать интерференцию, предвидеть, какие места окажутся "слабыми", где более всего возможно смешение между языками.

Источником интерференции могут быть все три отмеченных выше расхождения между языками. Прежде всего, это категории, которых нет в родном языке учащихся (например, артикль в английском языке). В данном случае перед преподавателем стоит сложная методическая задача: формирование понятия о данной категории, исходя из лексико-грамматических средств одного языка, передающих примерно то же значение. Разное членение внутри одной и той же категории также может стать частым источником интерференции. При этом наблюдается следующая закономерность: наиболее ильная интерференция, ведущая к искажению смысла, может наблюдаться в том случае, когда в изучаемом языке членения более дробные, чем в родном. Таковы, например, в области лексики соотношения типа: рука – hand\ arm (английский язык) или в грамматике – прошедшее время в русском языке – ряд прошедших времен в английском языке.

Необходимо проводить сопоставление и на уровне нормы, чтобы предупредить соответствующую интерференцию. К нормативным реализациям относится сочетаемость языковых элементов. Именно здесь нарушения нормы особенно многочисленны, расхождения между языками особенно часты. Языки различаются не только по тому, что они имеют, но, пожалуй, еще в большей степени по тому, как они используют то, что имеют. И здесь приобретают первостепенное значение нормы и функционирование языковых элементов.

В сфере грамматики нормативные расхождения могут касаться различий в управлении глагола, а также в сочетаемости грамматической категории. Например, в английском языке в придаточных предложениях времени и условия не употребляется будущее время, вполне допустимое в русском языке. Факты подобного рода являются источником трудностей, возникающих при изучении иностранного языка. При недостаточном знании возможных нормативных реализаций в иностранном языке учащихся, стремясь избежать ошибки, старается использовать только ту часть структуры языка, которая является общей для родного и изучаемого языков, что, конечно, ведет к обеднению речи.

В развитии сопоставительных исследований важна работа преподавателя, ибо сквозь призму ошибок он видит интерферирующие элементы родного языка учащихся. Некоторые ученые обращаются к фактам, обнаруженным преподавателями-практиками, поскольку именно практика обучения иностранным языкам является пробным камнем теорий.

Для самой же практики наиболее разработанными являются вопросы сопоставительной методики, т.е. конкретная реализация принципа учета родного языка учащихся. В.Н. Вагнер называет такой подход “национально-ориентированной методикой, сущность которой – учет реальной специфики языкового сознания учащихся, оказывающего положительное или отрицательное влияние на восприятие и усвоение ими изучаемого языка и порождение языковых высказываний” (Вагнер В.Н., 1985, с. 8). С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения иностранного языка учащимися отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой материал и строится весь учебный процесс.

Влияние системы родного языка учащихся на формирование новой языковой системы происходит при усвоении любого языкового явления любого уровня и на всем протяжении изучения иностранного языка. Какой этап более всего требует сопоставления в учебных целях? У специалистов нет единого мнения по этому вопросу. На начальном этапе сопоставление неизбежно из-за постоянного обращения к словарям или грамматическим аналогиям с родным языком. На этом этапе цели и задачи сопоставления чисто прагматические, а предметом изучения являются лишь фрагменты языковой системы. На продвинутом этапе обучения учащийся уже способен получать представление об общесистемных различиях и сходствах родного языка с иностранным.

Сопоставительный аспект позволяет следовать дидактическому принципу "от более легкого к более трудному", т.е. от сходного (более известного, легкого) к различному (менее известному, более трудному). Опыт показывает, что явления иностранного языка воспринимаются и усваиваются легче, если вначале рассматривать сходные черты, а далее — различия.

Языковой материал, как известно, отбирается в соответствии с целями обучения, при этом учитывается и сопоставительный аспект. В зависимости от имеющихся сходств, различий и частичных несовпадений факты иностранного языка редуцируются, представляются более полно или вообще опускаются. При имеющихся различиях языковые явления представляются более или менее полно. Особенно детально дается материал, не имеющий аналогий в родном языке. Включаются сведения-отрицания, указывающие на отсутствие в иностранном языке того или иного явления при его наличии в русском языке. Сопоставительный аспект дает возможность определить, какие периферийные "второстепенные" факты, явления языка, изучение которых необходимо для точности формирования у учащихся внутренней системы иностранного языка, следует включить в программы.

Сопоставительный аспект дает учащимся возможность осознанно противостоять интерференции родного языка и в то же время использовать свой язык в роли помощника, а не врага. Интерференция родного языка проявляется в разных видах и на всех этапах обучения. На начальном этапе преобладает фонетическая, лексико-грамматическая и орфографическая интерференция; на продвинутом этапе обучения интерференция касается, прежде всего, фразеологии и стилистики.

Вопрос интерференции нуждается в дальнейших исследованиях, конечной целью которых должно быть создание дидактических материалов, рассчитанных на предупреждение и устранение интерференционных ошибок.

Вследствие интерференции мы встречаемся с разнообразными языковыми ошибками учащихся. Практика преподавания английского языка позволила выявить следующие области наиболее частотных ошибок:

1. Видо-временная глагольная система: неправильное употребление времен (редуцирование всех форм до Indefinite, употребление будущего времени в придаточных времени и условия, отсутствие согласования времен); использование некорректных форм при правильной интенции.

I am go. He go. She have gone.

2. Модальные глаголы: использование частицы *to* после глаголов *must, can, may, should*; игнорирование того, что эти глаголы не имеют форм будущего времени, а некоторые (*must, should*) и форм прошедшего времени.

3. Местоимения личные, возвратные, притяжательные: неадекватная замена одних местоимений другими.

4. Предлоги: *listen music* (опускание предлога *to*), *enter in the room* (вставка предлога *in*), *go in the park, play on the piano, play in football, in Sunday* (подмена предлога по аналогии с русским вариантом).

5. Формы вопросов: прямой порядок слов вместо инвертированного, т.е. образование вопросов посредством интонации.

You speak English?

6. Степени сравнения прилагательных: редуцирование всего многообразия форм к одной по аналогии с русским:

more short, more bad.

7. Количественные наречия *much, many, few, little*: неадекватная замена одних другими:

much students, many water.

8. Игнорирование специфических конструкций английского языка и использование русицизмов, например, *We want that you did it* вместо *We want you to do it*.

9. Неправильное словоупотребление: замена одних слов другими, похожими по звучанию:

palration (прощупывание, пальпация) – *palpitation* (сильное сердцебиение, трепетание).

respiration (дыхание) – *perspiration* (потоотделение, потение).

Знание особенностей типичных речевых ошибок учащихся позволит преподавателю более гибко пользоваться методическими приемами для повышения корректности речи и создания потенциальной возможности для более эффективной организации учебного процесса.

Выявление межъязыковых соотношений и их природы усиливает интерес учащихся к иностранному языку, повышает мотивированность его изучения. Благодаря сопоставительному аспекту “становится возможным рационально распределять время на изучение языковых явлений, меньше затрачивая его на представление сходных фактов и больше – на выявление различий. В результате достигается общая экономия времени и возможность значительно увеличения объема учебного материала, не требующего специальных усилий со стороны преподавателя и учащегося” (Вагнер В.Н., 1995, с. 14).

Литература

1. Вагнер В.Н. К вопросу о сопоставительном описании русского языка и использовании его результатов в практике изучения русского языка как иностранного // Сопоставительное описание и изучение русского языка. – М., 1985.

2. Гак В.Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка // ИЯ в школе, 1979, № 3. – С. 3-10.

3. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе, 1962, №5. — С. 27.

4. Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. — М., 1987.

5. Шубин Э.П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на разных уровнях языковой системы // ИЯ в школе, 1971, № 5. — С. 27-32.

О.Е. ЛОМАКИНА, А.С. СЕРЕДИНЦЕВА
ВГИ ВолГУ, г. Волжский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПРИЁМОВ ПО ИНТЕРАКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В соответствии с британской классификацией в обучении английскому языку принято выделять три основных этапа: *Elementary* (начальный), *Intermediate* (средний) и *Advanced* (продвинутый).

Дать определение первому и последнему этапам не вызывает никаких трудностей. Понятие *Elementary* относится к начинающим в любом возрасте; а *Advanced* — к тем обучающимся, которые понимают большую часть того, что слышат и могут читать тексты продвинутого уровня. Эти два понятия являются полной противоположностью друг другу. *Intermediate* (средний) уровень имеет много общего с каждым из этих этапов.

На среднем этапе учащиеся изучают те же виды слов, что и на начальном. Вокабуляр на среднем уровне включает в себя понятия, наиболее часто используемые в обычной жизни. Однако на среднем этапе учащиеся уже имеют минимальный базовый запас слов, которые могут быть использованы при обучении новому лексическому материалу. Определение новых слов посредством уже знакомых требует от педагога настоящего мастерства. Следует отметить, что использование этого приёма на среднем этапе необходимо по двум причинам:

Во-первых, учащиеся должны слышать от педагога только английскую речь.

Во-вторых, на среднем этапе, в отличие от начального, большая часть лексики не может быть представлена посредством картинок или действий, её объяснение основано на уже знакомых словах.

На среднем этапе продолжается изучение слов, использующихся в обычных сферах жизни: еда, одежда, работа и т.д., а также осуществляется попытка систематически объединить наиболее часто употребляемые слова в группы такие, как здания, транспорт, погода, здоровье и многие другие. В стандартных учебниках для среднего уровня лексика, представляющая различные группы, объединена одним уроком в связи с изучаемым текстом или грамматикой. Для того чтобы изучение лексики было системным, учащимся следует вести словари, состоящие из несколько секций для различных групп