

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ СОПОСТАВЛЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Язык есть общественно-исторический продукт и поэтому действительность отражается в разных языках по-разному. Носители разных языков видят мир неодинаково - через призму родного языка.

Общепринятым считается положение, согласно которому на начальном этапе усвоения иностранного языка имеет место перевод во внутренней речи с родного языка на иностранный. На ранних стадиях овладения иностранным языком, по мнению А.А.Леонтьева, переход от программы к иноязычному высказыванию совершается не непосредственно по схеме: "программа - высказывание", а по схеме: "программа - высказывание на родном языке - высказывание на иностранном языке". Задача преподавателя состоит в том, чтобы избавиться от промежуточной стадии как можно раньше.

Такой же точки зрения придерживаются И.А. Зимняя, Т.Р. Рябова, а также В.Г.Коростелев, предложивший модель становления иноязычного речевого механизма, согласно которой на ранней стадии обучения иностранным языкам речевая интенция реализуется через лексическое развертывание и грамматическое конструирование на родном языке, после чего "канал родного языка запирается для моторной реализации и с помощью особого приема осуществляется переход к средствам неродного языка", а впоследствии (в результате функционального обучения) "промежуточное звено" свертывается, и речевая интенция реализуется непосредственно средствами иностранного языка.

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 и вообще игнорируется в практике преподавания языков. О последнем свидетельствует, например, продолжающийся выпуск учебников универсального назначения или разработка целых систем обучения, не рассчитанных на какой-либо конкретный родной язык обучаемых. Между тем очевидно, что учебники, претендующие на такого рода универсальность, не могут быть высокоэффективными.

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 насилловать.

Место бесперспективной борьбы с "мышлением на русском языке" лучше приложить усилия для того, чтобы автоматизировать процессы перекодировки.

Одним из основных рациональных методов совершенствования преподавания языка все шире признается научное сопоставление языков. В последнее десятилетие мы присутствуем при подлинном “буме” сопоставительных исследований самых разных языков.

Появляются сопоставительные (контрастивные) исследования, различные по своим задачам, направлению, охвату материала: В.Д. Аракин, В.Г. Гак, В.Н. Вагнер, А.А. Леонтьев, Э.П. Шубин и др. Благодаря этим исследованиям сопоставительная лингвистика значительно продвинулась вперед и стала научной дисциплиной. Сопоставительное изучение языков имеет большое значение, поскольку позволяет выявить аналогию и различия в формах и функционировании языков, способствует совершенствованию преподавания иностранных языков во многих аспектах.

В развитии сопоставительной лингвистики можно выделить три этапа.

Первый этап был отмечен исключительно практической направленностью: описать трудности, которые испытывают носители определенного языка при изучении иностранного языка. На данном этапе развития сопоставительной лингвистики выдвигалось требование - прогнозировать трудности при изучении неродного языка.

На втором этапе ученым и практикам стало ясно, что постановка вопроса о различиях как основной причине ошибок недостаточна. Исследователи поняли необходимость выявления различий только на фоне полного системного сравнения языков. Практики пришли к выводу, что источником ошибок являются не только различия, но и сходство в языках.

На третьем этапе усилилось критическое направление в оценках теоретической и практической значимости сопоставительного анализа. На данном этапе сопоставительная лингвистика ставит своей задачей изучение языков в теоретическом и практическом планах, уделяя особое внимание различиям на фоне сходства.

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 вывести 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 смещение 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 родного 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 сильная 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 учащийся, стремясь избежать ошибки, старается использовать только ту часть структуры языка, которая является общей для родного и изучаемого языков, что, конечно, ведет к обеднению речи.

Для того чтобы правильно говорить на языке, недостаточно знать его слова и формы, нужно знать, как употребляются эти слова и формы в определенных контекстах и ситуациях. Иначе говоря, недостаточно знать систему языка и его нормы, недостаточно знать, что можно, и что нельзя говорить на данном языке, нужно знать, что обычно говорят люди, для которых данный язык является родным, в соответствующих случаях. Даже если в языках имеются сходные категории, то использоваться в речи они могут по-разному. Над обычной грамматикой, описывающей структуру и норму языка, как бы надстраивается грамматика второго рода, показывающая, какие из возможных форм выражения предпочитает использовать человек, говорящий на данном языке. Совокупность закономерностей такого отбора среди средств выражения, языковых привычек говорящих составляет норму речи или узус. От нормы языка узус отличается тем, что нарушение его не приводит к языковой ошибке, но все же создает определенный акцент: ска-

занная фраза будет правильной фразой, но не той, какую употребил бы в данном случае носитель языка. С расхождением узуса мы нередко встречаемся в ситуативных обозначениях, формулах речи (приветствия, благодарность и т.п.), в объявлениях.

Этот рассказ плохой.

Когда студенты переводят это предложение на английский язык *This story is bad*, они не совершают ни малейшей погрешности против английского языка, но носитель языка сказал бы

*This is not the best story.*

В развитии сопоставительных исследований важна работа преподавателя, ибо сквозь призму ошибок он видит интерфирирующие 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.

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. 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 значительного увеличения объема учебного материала, не требующего специальных усилий со стороны преподавателя и учащегося”. (Вагнер В.Н., 1995, с. 14).

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. Выявлены 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 you do it вместо We want you to do it.

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

palpation (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.

### 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) Вагнер В.Т. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М: РУДН, 1995.

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

4) Коростелев В.П. Становление иноязычного речевого механизма в процессе усвоения лексики. – РЯзР, 1983, № 3.

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.