



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И МОФЯ

**Пути преодоления грамматической интерференции при
обучении французскому языку как второму
иностранному на базе первого иностранного -
английского.**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата
«Иностранный (французский) язык. Иностранный (английский) язык»

Проверка на объем заимствований

62,73 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не
рекомендована

«27» апреля 2017 г.

зав. кафедрой французского языка
и МОФЯ

Тихонова Анастасия Леонидовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/089-5-1

Горбачева Юлия Максимовна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры французского языка и МОФЯ

Отводенко Наталья Валерьевна

Челябинск

2017 год

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	7
1.1 Теоретические основы исследования проблемы преодоления интерферен- ции в условиях многоязычия	7
1.2. Цели обучения второму иностранному языку	38
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	53
2.1 Методика обучения грамматической сторонам речи	53
2.2 Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому язы- ку как второму иностранному (на базе английского языка)	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы в российских школах стало популярным изучение нескольких иностранных языков. Распространение многоязычного обучения вызвано экономическими, политическими и социальными изменениями в жизни нашего общества. Расширились международные контакты на всех уровнях; развиваются средства массовой коммуникации и открытого доступа к широкому информационному пространству; усиливается миграция рабочей силы; происходят процессы межгосударственной интеграции в области образования. Молодые люди осознают, что знание нескольких иностранных языков повышает их возможности в достижении социального и профессионального успеха. Школа стремится удовлетворить новые общественные запросы и активно включает в учебные планы второй и даже третий иностранные языки. Это придает школьному образованию современный, прогрессивный характер, так как многоязычие способствует развитию мышления, воспитанию личности, ее приобщению к мировым культурным ценностям.

Введение предмета «Второй иностранный язык» в школьную программу сопровождается рядом объективных трудностей в организации обучения. Недостаточно обеспечена нормативная и методическая поддержка этого процесса: не разработаны качественные программы обучения вторым языкам; по многим иностранным языкам нет учебников, предназначенных для их изучения как вторых иностранных; не решены организационные вопросы, например, о количестве часов, необходимых для этой дисциплины. В таких условиях учителю второго иностранного языка приходится решать не только тактические проблемы обучения, но и стратегические: определять содержание обучения, выбирать учебную литературу, адаптировать существующие учебные пособия, создавать учебные материалы и т.д.

В большинстве случаев учителя недостаточно владеют этими умениями, принимают решения интуитивно; они мало знают о психолингвисти-

ческих особенностях овладения вторым иностранным языком, не используют обширные возможности ускорения процесса обучения.

Современная система образования постоянно и активно меняется, совершенствуется. В условиях высочайшего уровня дифференциации образовательных потребностей, вариативности учебных заведений, обилия учебной литературы недостаточно подготовить преподавателя к работе по одному или нескольким школьным учебникам. Сегодня учитель должен уметь самостоятельно строить учебный процесс. Современной школе требуется педагог, умеющий сознательно и компетентно выбрать индивидуальную обучающую модель для своих учеников в соответствии с их интересами, способностями и образовательными потребностями.

В работе рассмотрена проблема постановки цели обучения второму иностранному языку, в связи с чем описаны структура иноязычной коммуникативной компетенции человека, современные подходы к ее формированию и развитию. Изложены принципы, согласно которым следует отбирать содержание обучения второму иностранному языку. Также изложены принципы отбора учебной литературы для обучения второму иностранному языку, вопросы учета возраста обучаемых при организации учебного процесса.

Актуальность работы также связана с обострением интереса лингводидактики к феномену интерференции, порождающей не только интерлингвистические (фонетические, лексико-грамматические, синтаксические), но и дискурсивные, социокультурные помехи в межкультурной коммуникации. Вследствие этого интерференция трактуется в широком смысле, как конфликтное взаимодействие когнитивно-речевых механизмов, проявляющееся у вторичной языковой личности в отклонениях от языковых, дискурсивных, социокультурных норм одной лингвокультуры под влиянием другой.

Интерференция грамматическая – воздействие грамматической структуры родного языка на второй язык в речи билингва, проявляющееся в смешении значений падежей, функций предлогов, нарушении порядка слов, отсутствии согласования в роде, числе, падеже.

Цель исследования: теоретическое обоснование реализации сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского языка)

Задачи исследования:

- 1) Рассмотреть теоретические основы исследования проблемы преодоления интерференции в условиях многоязычия.
- 2) Провести анализ понятий «интерференция», «грамматическая интерференция».
- 3) Познакомиться с целями обучения второму иностранному языку.
- 4) Рассмотреть методику обучения грамматической стороне речи.
- 5) Выявить реализацию сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского языка).
- 6) Рассмотреть пути реализации сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского языка).

Объект исследования: коммуникативные помехи, т. е. лингвокультурные явления, несоответствие которых в контактирующих языках, приводит к появлению лингвокультурной интерференции в процессе межкультурной коммуникации.

Предмет исследования: методика нейтрализации интерферирующих явлений в процессе обучения иностранному языку.

Методологической основой исследования выступили идеи современной философии образования; гуманистического подхода к образованию и обучению; общенаучные положения системного подхода в образовании, базовые положения этнопедагогике, межкультурной коммуникации и профессионально ориентированного обучения иностранным языкам; лингво-культурологический подход, предполагающий интегрированное обучение языку и культуре.

Методы исследования: изучение и анализ литературы по теме исследования.

Знание иностранных языков является значительным фактором развития личности человека. Вариативность речевой деятельности даже в условиях школьного обучения может вести к развитию, обогащению мышления. Благодаря взаимосвязи речи и мышления у школьников формируется металингвистическое сознание как особое, качественно своеобразное состояние языкового сознания индивида. Оно является результатом регулярного сравнения и сопоставления лингвистических кодов в практике овладения языками.

ГЛАВА 1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1 Теоретические основы исследования проблемы преодоления интерференции в условиях многоязычия

Интерференция означает в языкознании следствие воздействия одного языка на другой. Данное явление способно выражаться как в устной, так и в письменной речи.

В соответствии У. Вайнрайху, обстоятельством появления лингвистической интерференции считается языковая связь, под которым возможно осознавать или «речевое общение среди двумя языковыми коллективами», или учебную ситуацию.

Таблица 1 – Определения интерференции

Weinreich 1953, с. 1-7	«Случаи отклонения от норм каждого языка, происходящие в речи билингов в результате их знакомства с более чем одним языком»
Хауген 1972, с.69-70	«Интерференция – лингвистическое частичное совпадение (overlap), при котором языковая единица оказывается элементом двух систем одновременно, или как наложение двух языковых систем»
Розенцвейг 1972, с.28	«Интерференция — это нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы»
Ярцева 1990, с. 197	«Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы системы второго языка под влиянием родного...»

Таким образом, выведено определение, что интерференция – это лингвистическое частичное совпадение языковых систем в условиях двуязычия, которая складывается или при контактах языков, или при индивидуальном освоении неродного языка; которое выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного.

Проблема интерференции достаточно сложна, она окончательно не изучена и не решена. Явление интерференции исследуется в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (В.В. Алимов, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, В.В. Климов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Б. Мечковская, Г. Никель, Т. Одлин, Р.Ю. Розенцвейг, Л.М. Уман, Л.В. Щерба и др.). Терминологические споры, связанные с понятием интерференции, продолжаются до сих пор.

Например, Э. Хауген трактует интерференцию как лингвистическое переплетение, при котором какая-нибудь лингвистическая единица оказывается одновременно элементом двух систем.

В.А. Виноградов дает следующее определение: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающихся либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного».

Л.И. Баранникова понимает интерференцию как изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого. В научной литературе существует широкое и узкое понимание интерференции.

Наиболее признанным в науке является определение У. Вайнраха, подразумевающего под интерференцией те «случаи отклонения о норм любого из языков, которые происходят в речи билингвов в результате того, что они знают больше языков, чем один».

Вслед за Г.Н. Чиршевой в широком смысле под интерференцией мы понимаем «процесс, характеризующий взаимодействие языковых систем в

речи билингва на всех лингвистических уровнях; она обусловлена объективными причинами – особенностями языков и недостаточной компетентностью индивида в одном из них», в узком понимании – «перенос норм родного языка на другой язык в процессе речи». Ввиду того, что интерференция – сложное явление, которое изучается комплексом смежных наук, при классификации ее видов в основу кладутся различные признаки (источник, область функционирования, форма проявления интерференции, ее коммуникативный эффект и т.д.).

Мы полностью согласны с определением грамматической интерференции Т.В. Жеребило. Она считает, что грамматическая интерференция – это воздействия грамматической структуры родного языка на второй язык в речи билингва, проявляющееся в смешении значений падежей, функций предлогов, нарушении порядка слов, отсутствии согласования в роде, числе, падеже.

Выделяются три типа интерферентных явлений:

- 1) недодифференциация признаков (при наличии дифференциальных признаков в неродном языке и их отсутствии в родном);
- 2) сверхдифференциация (при наличии дифференциальных признаков в родном и их отсутствии в неродном языке);
- 3) реинтерпретация языковых фактов (при наличии разных дифференциальных признаков в обоих языках в одних и тех же позициях).

Причины грамматической интерференции разнообразны. С.С. Сорокина видит причину грамматической интерференции в том, что «сформированные на родном языке динамические стереотипы грамматических форм и конструкций, в особенности те, которые отличаются от соответствующих в иностранном языке, становятся косными, трудноизменяемыми, так что при овладении вторым языком она оказывают значительное противодействие вновь образующимся иноязычным стереотипам».

Ю.А. Жлуктенко причиной грамматической интерференции называет «отождествление слов, морфем и грамматических моделей обоих языков». В

работе «Лингвистические аспекты двуязычия» он дает такую типологию грамматической интерференции:

1. изменение грамматических отношений в одном языке по аналогии с теми отношениями, которые существуют в другом:

а) перенесение грамматических отношений из языка А в язык Б или наоборот;

б) устранение грамматических отношений, существующих в одном языке ввиду их отсутствия в другом.

2. изменение грамматической функции слова или морфемы одного языка по образцу другого;

3. расширение или сужение использования грамматической формы, модели или единицы данного языка под влиянием употребительности отождествляемого явления другого языка.

Иногда, говоря о грамматической интерференции, исследователи выделяют два ее подтипа - синтаксический и морфологический. Разграничить эти подтипы очень трудно, а иногда и невозможно, поэтому в практической части нашего исследования мы будем пользоваться термином «грамматическая интерференция», не подразделяя ее на морфологический и синтаксический подтипы. Но для того, чтобы дать более полное описание грамматической интерференции, приведем подробную характеристику каждого из ее подтипов.

Морфологическая интерференция проявляется на уровне морфем и частей речи. М.В. Дьячков определил морфологическую интерференцию как «заимствование из одного языка в другой систем аффиксов и их парадигм».

У. Вайнрайх отмечает, что говорящий обычно отождествляет морфемы на основе их формального сходства или сходства их предыдущих функций.

Т.Г. Шишкина, которая изучала морфологическую интерференцию в письменном переводе (на материале русского и английского языков), выделяет следующие причины возникновения интерференционных ошибок в области грамматических категорий:

1. ошибочное отождествление грамматических категорий, существующих в обоих языках;

2. формальное использование прямых грамматических соответствий при переводе.

Основной причиной ошибок на уровне служебных слов она считает наличие синонимичных способов выражения одного и того же значения в пределах данного языка.

Среди наиболее распространенных ошибок, вызванных интерференцией на уровне частей речи, Т.Г.Шишкина называет «ошибки, наблюдаемые при использовании категориальных форм числа и падежа существительных, адвербиальных и адъективных форм прилагательного; категориальных форм времени, вида, временной отнесенности, наклонения, временной и глагольной репрезентации».

У. Вайнрайх свидетельствует, что «грамматическая интерференция появляется в то время, если принципы расстановки, согласования, подбора либо перемены грамматических единиц, вступающие в систему одного языка, согласовываются к приблизительно равномерно подобным цепочкам элементов другого языка». Экспериментатор предлагает акцентировать три вида интерференции в сфере грамматических взаимоотношений:

- 1) дублирование взаимоотношений иного языка, очевидно передающее не то значение, что имел в виду говорящий;
- 2) дублирование взаимоотношений иного языка, при котором нарушается существующая в этом языке реляционная форма, из-за чего утверждение либо может вообще потерять значение, или его роль выявляется из контекста;
- 3) лишнее использование конкретного вида взаимоотношений к этому стилю, в коем с целью этой сфере никак не необходимо к тому или иному или неприменного типа взаимоотношений.

Предпосылки грамматической интерференции многообразны. С.С. Сорокина наблюдает первопричину грамматической интерференции в том, что «сформированные на родном языке динамические стандарты грамматических конфигураций и систем, в особенности те, которые различаются от характерных в иностранном языке, становятся косными, трудноизменяемыми, так что

при овладении вторым языком она оказывают значительное противодействие вновь образующимся иноязычным стандартам».

Ю.А. Жлуктенко предпосылкой грамматической интерференции именует «отождествление слов, морфем и грамматических моделей обоих языков». В труде «Лингвистические аспекты двуязычия» Жлуктенко дает данную типологию грамматической интерференции:

1. перемена грамматических взаимоотношений в одном языке согласно аналогичности с этими взаимоотношениями, какие существуют в ином:

а) перенесение грамматических отношений из языка А в язык Б или наоборот;

б) устранение грамматических отношений, существующих в одном языке ввиду их отсутствия в другом.

2. перемена грамматической функции слова или морфемы одного языка по образцу другого;

3. увеличение или уменьшение применения грамматической формы, модификации или единицы данного языка под влиянием употребительности отождествляемого действия иного языка.

Эффективность процесса преодоления грамматической интерференции в ходе изучения нескольких языков также обеспечивается реализацией методических условий, которые интегрируются с системой указанных принципов. Обратимся к рассмотрению основных условий необходимых для эффективной реализации методики преодоления интерференции в процессе изучения нескольких языков. Приоритетным условием эффективного преодоления грамматической интерференции является максимальное приближение образовательного процесса к процессу реальной коммуникации, в ходе которой происходит решение постоянно усложняющихся речемыслительных задач. Вовлечение учащихся в процесс решения коммуникативных речемыслительных задач, основанных на изучаемых грамматических явлениях, способствует созданию единой когнитивной базы при изучении нескольких языков. В процессе решения коммуникативных задач на иностранном языке осуществляется поэтапная реализация познавательной деятельности, направленная на

овладение особенностями грамматики в изучаемых языках. Отобранный минимум грамматического материала должен обеспечивать уровень коммуникативной достаточности, то есть давать возможность студентам полноценно участвовать в реальной коммуникации. Поэтому при включении грамматического материала в содержание обучения первому и второму иностранным языкам необходимо оценивать каждое грамматическое явление с точки зрения реальности его появления в естественных ситуациях общения. Следующим важнейшим условием преодоления интерференции является удовлетворение учащимися личностных и профессиональных потребностей и интересов в ходе осуществления коммуникации на иностранном языке. Потребность удовлетворить свои личностные и профессиональные интересы посредством общения на иностранном языке способствуют более прочному усвоению изучаемых грамматических явлений.

Эффективность преодоления грамматической интерференции также обеспечивается поэтапной реализацией системы упражнений, построенных на учете основных грамматических трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении французского языка как второго иностранного на базе английского. Среди наиболее значимых упражнений выступают следующие: условно-речевые, речевые упражнения и упражнения творческой направленности, отражающие наиболее типичные ситуации, характерные для использования изучаемых грамматических явлений.

Таблица 2 - Этапы преодоления грамматической интерференции при изучении нескольких языков

Основные ступени преодоления грамматической интерференции	Последовательность овладения грамматической стороны речи	Х а р а к т е р упражнений	Типы и виды упражнений
---	--	----------------------------	------------------------

<p>I. Начальная ступень (формирование и формулирование мысли посредством родного языка с последующим переводом высказывания на французский язык) с использованием грамматических сравнительно-сопоставительных опор на русском и французском языках.</p>	<p>1. Начальный этап (подготовительный этап обучения грамматической стороне речи)</p>	<p>Подготовительные упражнения УРУ 1</p>	<p>Упражнения на идентификацию. -подстановочные упражнения; -трансформационные упражнения; -упражнения на конструирование; -упражнения на расширение грамматической структуры; -вопросно-ответные упражнения; -имитативно-репродуктивные упражнения.</p>
<p>II. Промежуточная ступень (формирование мысли средствами языка – формулированием средствами французского языка) с использованием опор и на французском и английском и русском языках</p>	<p>2. Промежуточный этап (функционально-практический этап обучения грамматической стороне речи)</p>	<p>Тренировочные упражнения УРУ 2</p>	<p>Тренировочные условно-коммуникативные упражнения (с опорой на заданный грамматический материал или на аналогичную ситуацию); - тренировочные подстановочные упражнения; - тренировочные трансформационные упражнения; -тренировочные вопросно-ответные упражнения; - ролевые ситуативные упражнения; - тренировочные репродуктивные упражнения; - тренировочные описательные упражнения; - игровые упражнения, направленные на активизацию изучаемого грамматического материала.</p>
<p>III. Ступень полилингвального состояния (формирование и формулирование мысли средствами французского языка) (без использования опор)</p>	<p>3. Завершающий этап (коммуникативный этап обучения грамматической стороне речи)</p>	<p>Коммуникативные упражнения РУ</p>	<p>Коммуникативные упражнения; - коммуникативные ситуативные упражнения; - упражнения на решение проблемных ситуаций; - монологические описательные упражнения; - диалогические описательные упражнения; - творческие упражнения на внесение новых элементов в высказывание; - композиционно-проектные упражнения; - ролевые игры.</p>

В некоторых случаях, говоря о грамматической интерференции, ученые выделяют два ее подтипа - синтаксический и морфологический. Разделить данные подтипы очень тяжело, а иногда и реально, по этой причине в прак-

тической части данного исследования нами будет использоваться термин «грамматическая интерференция», не подразделяя ее на морфологический и синтаксический подтипы. Однако с целью этого, для того, чтобы дать представить наиболее полное описание грамматической интерференции, приведем подробную характеристику любого из ее подтипов.

Морфологическая интерференция выражается в степени морфем и элементов речи. М.В. Дьячков установил морфологическую интерференцию как «заимствование из одного языка в другой систем аффиксов и их парадигм».

Иногда морфема может переноситься из одного языка в другой для того, чтобы заменить нулевую морфему или морфему, состоящую из небольшого количества фонем.

У. Вайнрайх отмечает, что говорящий обычно отождествляет морфемы на основе их формального сходства или сходства их предыдущих функций. Однако на уровне морфем интерференция проявляется сравнительно редко, значительно более часто она проявляется на уровне частей речи.

В основе интерференции на уровне частей речи выступает, в первую очередь, категориальные различия и другие особенности частей речи разных языков. Т.В. Корнева утверждает, что различия эти обнаруживаются при сопоставлении любой части речи, например: несовпадение рода существительных, форм глаголов, наличие или отсутствие артиклей. Корнеева отмечает, «что для преодоления грамматической интерференции необходимо выявить сходства и различия и установить межъязыковые эквиваленты для успешного их усвоения».

Основные принципы построения системы упражнений грамматической интерференции.

Упражнения – важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения.

Разрабатывая упражнения для формирования грамматических навыков, следует соблюдать ряд условий, влияющих на успешность изучения грамматических явлений:

- упражнения должны быть одноцелевыми, т.е. содержать одно новое грамматическое явление и проводиться на знакомом лексическом материале;
- содержать наглядные, максимально простые образцы, показывающие учащимся, что и как нужно делать при выполнении задания;
- исключать механические приемы усвоения, предпочитая им творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Постановка проблемы может осуществляться учителем, а ее решение — учащимися (например, учащимся поручается разработка разных вариантов коммуникативной игры после формулировки проблемы, коммуникативного намерения и общего описания ситуации). Последнее из трех условий относится в основном к упражнениям речевого характера.

Подготовительные упражнения.

1. Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления:

- определите на слух в диалогическом единстве предложение с новым грамматическим явлением, воспроизведите его (зафиксируйте его письменно);
- заполните таблицу/схему, опираясь на формальные признаки грамматической структуры и обобщающее правило;
- подберите грамматический материал из текста для иллюстрации правила-инструкции;
- назовите эквивалентные грамматические замены указанных структур (например, Ich bin hungrig — Ich habe Hunger);
- проведите «лингвистическое» чтение текста, проанализируйте использованные в нем грамматические явления;
- подберите к началу предложения, данного слева, окончание, расположенное среди образцов справа.

2. Упражнения в субституции (грамматические явления не подлежат замене, видоизменяется лексическое наполнение):

– образуйте предложения, обратите внимание на форму причастия (Partizip II), составьте аналогичную таблицу с другими примерами:

3. Упражнения в трансформации (преобразования касаются грамматики):

– преобразуйте действительный залог в страдательный, дополните ваш пример пояснениями.

Образец: Man erfand diese Maschine voreinigen Jahren (Diese Maschine wurde vor einigen Jahren erfunden. Man verwendet sie beim StraBenbau);

– преобразуйте два простых предложения в сложное, используйте указанные союзы;

– преобразуйте повествовательные предложения из мини-текста в вопросительные, следите за порядком слов;

– преобразуйте диалог в монолог, сохраните все количественные данные (реалии и др.).

4. Вопросоответные упражнения:

– работая в группах, узнайте, как ваш друг провел выходные дни: (закрепление le passe compose):

Activites moi classe

a fait du sport

a lu un bon livre

a vu un film

a ecrit des lettres

est alle(e) an cinema

etc

– ответьте на вопросы, придерживаясь одного из двух вариантов (закрепление Present Perfect в парной работе).

Образец: a) - Have you ever been far away from home?

– Yes. I have. I've been to Germany, b) - Have you ever been to Paris?

– No, but I've been in London;

- поставьте друг другу вопросы, опираясь на образцы и схему (повторение приставок):

Wohin geht ihr?

Dort ist die Haltestelle. Wir gehen hin.

«Herein!» sagte der Lehrer. «Woher kommt ihr denn so spät?»;

- выполните вопросо-ответное упражнение, замените ответ новым вариантом, подходящим по смыслу:

Was hat der Maler auf diesem Bild dargestellt? — Eine Landschaft:

- языковая игра «Кто составит больше вопросов по содержанию картины (текста, серии рисунков)?» При подведении итогов учитывается количество вопросов, лексико-грамматическая правильность и тематическая обусловленность в решении задания.

5. Репродуктивные упражнения:

- дополните/сократите/видоизмените диалог, содержащий закрепляемые грамматические явления;
- заполните пропуски глаголами в Passiv, перескажите текст;
- поставьте к тексту «Моя семья» («Моя школа», «Мое хобби» и др.) вопросы, перескажите текст с помощью данных вопросов.

6. Переводные упражнения:

- переведите с иностранного языка на русский предложения/ мини-тексты, содержащие закрепляемые языковые явления;
- переведите с русского языка на иностранный предложения/ мини-тексты, содержащие изученные грамматические явления;
- выполните обратный перевод (на левой стороне страницы дан образец на иностранном языке, на правой — адекватный перевод на родном языке. Работая в парах, учащиеся сравнивают два текста, затем закрывают иноязычный текст листом бумаги и выполняют обратный перевод').

Синтаксическая интерференция. Так как с синтаксической точки зрения слова предстают как члены предложения, то синтаксическую интерференцию можно определить как интерференцию членов предложения и предложений разных типов. М.В. Дьячков говорит, что синтаксическая интерференция

происходит тогда, «когда модели словосочетаний и предложений, характерные для одного языка, заимствуются в другой»¹. Синтаксической интерференции могут подвергаться практически все члены предложения, порядок слов в нем и его строение.

С.С. Сорокина и Л.Н. Ковылина трактуют синтаксическую интерференцию как «отклонения от закономерностей сочетаемостных свойств членов простого или сложного предложения»². Л.Н. Ковылина предлагает называть синтаксическую интерференцию «синтагматической» (соответственно морфологическую - «парадигматической») и выделяет следующие ее типы³:

1. плюс-сегментация - увеличение числа элементов в последовательности Я2 под влиянием дистрибутивных правил Я1;
2. минус-сегментация - уменьшение числа элементов в последовательности Я2 под влиянием соответствующих моделей Я1;
3. репласация - перестановка элементов модели Я2 под влиянием правил Я1.

Исследователь отмечает, что синтагматика и парадигматика в языке представляют собой неразрывное, взаимопроникаемое единство, поэтому провести четкую границу между морфологической и синтаксической интерференцией зачастую невозможно.

Приведем примеры синтаксической интерференции

Следствием синтаксической интерференции часто является нарушение порядка слов:

Эту машину видели здесь часто - This car was often seen here (а не This car was seen here often).

¹ Дьячков М. В. Проблемы двуязычия (многоязычия). - М.: Институт национальных проблем в МО РСФСР, 1992. - 102с.

² Сорокина С. С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов первого курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1971. – 26 с.

³ Ковылина Л. Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения: Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Киев, 1983. – 24 с.

У русскоязычных коммуникантов часто вызывает синтаксическую интерференцию формальное подлежащее *it*. Так, они пытаются перевести его на русский язык:

It is early morning - Раннее утро (а не Это раннее утро).

Интерференции довольно часто подвергаются второстепенные члены предложения: дополнения и обстоятельства:

вести бой с противником - *to fight against the enemy* (а не *with*);

быть виновным в преступлении - *to be guilty of a crime* (а не *in*).

Итак, в основе грамматической интерференции лежат различия в грамматическом строе двух языков, следовательно, она проявляется на уровне морфем, частей речи и синтаксических конструкций. Правила образования, согласования, соединения слов (словосочетаний, предложений) переносятся из одного языка в другой. В результате этого, в речи билингва возникают ошибки, прежде всего на уровне морфосинтаксической сочетаемости. Морфосинтаксическая сочетаемость слова зависит от его грамматических характеристик - принадлежности к определенной части речи, грамматической категории, классу, разряду и т.д. В результате грамматической интерференции слово иностранного языка может наделяться грамматическими характеристиками слова родного языка и соединяться с другими словами под влиянием этих характеристик, из-за чего нарушаются правила сочетаемости второго языка.

Языковые (лингвистические) способности — понятие, отражающее потенциальную готовность субъекта к разнообразным действиям с системами языковых символов. Лингвистические способности составляют неотъемлемую часть когнитивной (познавательной) способности человека. Они существуют в качестве подсистемы общих когнитивных способностей, так как структура языка обязательно отражает интерпретативные возможности мозга: языки не могут быть организованы иначе, чем они могут быть выучены, т. е. обработаны мозгом. В то же время, языковые способности относительно самостоятельны. Лингвистические механизмы очень сложны (например, порядок слов, фонологические особенности и пр.), и языки не могут быть выуче-

ны исключительно при помощи общей способности к логическому мышлению и социальному взаимодействию. Языковые способности специально организованы и адаптированы для того, чтобы человек понимал и «выучивал» формальные черты, особенности лингвистических механизмов естественных языков.

Языковые способности имеют генетическую природу: группа врожденных факторов оказывает влияние на успешное овладение языком. Поэтому одни люди являются более способными к языковому обучению, чем другие. Генетический характер языкового «таланта» способствовал формированию стереотипа, убеждения в стабильном характере способностей и невозможности их изменить никаким внешним вмешательством после достижения определенного возраста. Это верно только частично.

Формирование лингвистических и общих когнитивных способностей не происходит абсолютно параллельно, но развитие познавательных процессов и языковое развитие соотносимы. Чем больше внимания уделяется родителями и воспитателями общему развитию ребенка, тем быстрее он прогрессирует в речевой деятельности. И, наоборот, специальные занятия по речевому развитию благоприятно сказываются на прочих познавательных умениях. Изучение иностранных языков может быть благоприятно для когнитивного развития личности, несмотря на то, что с окончанием процесса овладения родным языком все основные лингвистические функции у ребенка уже сформированы. Лингвистическое развитие в родном языке заканчивается к 10 годам, но когнитивное развитие человека не прекращается, а продолжается. И, в зависимости от возможностей, которые социокультурное окружение предоставляет индивиду, оно достигает своего пика только к 12-15 годам.

Изучение иностранных языков, особенно в этот период, развивает человека лингвистически. И, наоборот, можно повысить эффективность процесса овладения иностранным языком и даже способствовать развитию способностей учащихся, совершенствуя познавательные умения ученика. Какая-то часть способностей остается неизменной, другие способности можно развить.

Представим структуру языковых способностей человека. Всякому человеческому существу присуща речевая способность как способность к вербализации мысли. Это биологически определенный набор способов владения и овладения языками. В него входят качества абстрактно-логического мышления: вероятностное прогнозирование, оперативная память, упреждающий синтез и др. (И.А. Зимняя). Все эти механизмы необходимы для осуществления речи. Эта способность нейтральна по отношению к конкретному языку. Если речевая способность высоко развита средствами родного языка, то это проявляется и в иноязычной речевой деятельности.

Способности к оперированию в процессе общения знаковыми системами, отличными от системы родного языка, называются иноязычными способностями. К ним относятся: вербальный интеллект, языковая рефлексия, аналитический когнитивный стиль, уровень языковой компетенции в родном языке, память, способность к интерязыковому переключению, т. е. гибкость, способность к взаимодействию, языковая интуиция, логическое мышление, способность к имитации и т.д. (И.А. Зимняя, О.И. Бондаревская, М.Г. Каспарова, М.К. Кабардов, Дж. Б. Кэрролл, П. Скехан).

Иноязычные способности структурно организованы. В них выделяется ядерный компонент способностей, психические механизмы, во многом определяющие особенности процесса овладения иностранным языком у конкретной личности. К ним относятся фонетическая чувствительность, память в ее разных видах (вербальная, ассоциативная и др.) и аналитическая лингвистическая способность, которая представлена вербальным интеллектом и способностью к языковой рефлексии¹.

Вербальный интеллект — это умение сопоставлять, анализировать, комбинировать и совершать прочие абстрактно-логические действия с лингвистическим материалом. Это способность к лингвистическим обобщениям и экстраполяциям: способность выделить какую-либо структуру из корпуса языкового материала, понять правила, по которым осуществляется кодирование лингвистического материала. Это способность осознать связь «форма — значение», способность к пониманию функции слов в потоке речи.

Рефлексия — это осмысление человеком своих действий, размышление о них. В ходе осуществления размышления человек отдает себе отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует. Смысл рефлексии заключается в выяснении человеком оснований своих знаний, в понимании того, как выработывались те или иные знания или представления. Это также способность к вербальному объяснению явления, своих знаний о нем. Аналитическая лингвистическая способность непосредственно связана с когнитивной сферой человеческой личности, две другие — опосредованно. Именно эта способность может быть развита средствами многоязычного обучения.

Составляющие иноязычной способности не обуславливают друг друга. Наиболее независимая от прочих элементов способности к иностранным языкам — фонетическая чувствительность. Это способность анализировать приходящие звуки, идентифицировать их, кодировать и воспроизводить звуки иностранной речи. Фонетическая чувствительность не зависит ни от грамматических способностей, ни от степени развития и вида памяти учащегося, хотя она непосредственно связана со способностью устанавливать ассоциации между буквой и звуком. Ученик, плохо произносящий, будет плохо читать, и наоборот. Фонетическая чувствительность наиболее зависима от генетических факторов.

Степень проявления одних и других способностей у учащихся может варьироваться. Иначе говоря, фонологически одаренный учащийся может не обладать развитой грамматической чувствительностью или хорошей памятью. Две последние способности также между собой не коррелируют.

При овладении иностранным языком выделяются группы людей, ориентированных, прежде всего, на анализ, и другие, кто полагается на память.

Учащиеся аналитического склада развивают хорошо структурированное, основанное на правилах представление о языке. Их лексическая система организована экономно, они стараются не запоминать синонимы. Они регулярно подвергают свои представления о языке переосмыслению, вследствие

чего эти представления прогрессивно усложняются. Такие учащиеся более ориентированы на изучение формального аспекта языка.

У учащихся с низким уровнем развития аналитической способности языковая система менее организована, они менее способны вербально объяснить ее «устройство» и функционирование.

Учащиеся с высоким уровнем развития памяти хранят в своей памяти обширный запас лексических образцов, которые доступны в любой момент коммуникации. Этим учащимся не нужна развитая аналитическая способность для того, чтобы вступить в вербальное общение. Форму и сложность лингвистического материала они ценят меньше, чем доступность.

Учащиеся с низким уровнем развития памяти не обладают развитой лексической системой и вследствие этого вынуждены прибегать к иным ресурсам в ходе коммуникации.

Сочетание этих способностей дает четыре основных варианта соотношений: высокая память и аналитические способности, низкая память и аналитические способности, высокая память и низкие аналитические способности и низкая память и высокие аналитические способности. Представители каждой из четырех групп могут иметь или не иметь развитую фонетическую чувствительность. Эти варианты соотношений называются профилями способностей учащегося.

Представители каждой из четырех групп могут иметь или не иметь развитую фонетическую чувствительность. Эти варианты соотношений называются профилями способностей учащегося.

Самое счастливое сочетание — высокий уровень как памяти, так и аналитических способностей, сопровождаемый высокой фонетической чувствительностью. Такие учащиеся способны построить очень хорошо развитую лингвистическую систему иностранного языка, но их относительно немного. Чаще встречается неравномерность в развитии способностей, доминирование

одной или двух из них⁴. По степени желательности для успешного обучения иностранным языкам профили способностей располагаются следующим образом (табл. 3).

Таблица 3 – Профили языковых способностей, обеспечивающие успешность обучения

Профили	Способности		
	аналитическая лингвистическая способность	память	фонетическая чувствительность
1	+	+	+
2	-	+	+
3	+	+	-
4	+	-	+
5	-	+	-
6	+	-	-
7	-	-	+
8	-	-	-

Профили, для которых характерен высокий уровень развития памяти предпочтительнее других. Это доказывают наблюдения как за не успевающими в языках учащимися, так и за достигнувшими больших успехов.

Хорошо успевающие в иностранных языках ученики не обязательно отличаются выдающимися умственными способностями. Единственные тесты, в которых они всегда первые, — это тесты на объем словаря и словарные аналогии, т. е. у них очень хорошо развита память. Они умеют усваивать новый материал, располагать его в памяти, делать доступным, что совершенно

⁴ Краснощекова Г.А., Цатурова И.А. ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНОЕ ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ //

не связано с высоким уровнем аналитических способностей. В синтаксисе эти учащиеся, как правило, обходятся довольно простым кодом. Аналогично, неуспешные учащиеся потому таковыми и являются, что не могут удержать информацию в памяти. По другим показателям они могут совершенно не отличаться от своих сверстников.

Элементы языковых способностей соотносятся с этапами процесса овладения лингвистическим явлением. На этапе презентации материала важна способность к фонетическому кодированию. Аналитическая лингвистическая способность важна на этапе понимания (концептуализации) информации, рефлексии. Память нужна для хранения новой информации и обеспечения доступа к ней, т. е. на этапе воспроизведения полученных знаний, реализации умений. Значимость тех или иных языковых способностей в течение периода обучения отражена на графике (рис. 1).

Рисунок 1 – Значимость языковых способностей в период обучения

Ось абсцисс показывает длительность обучения, ось ординат — значение той или иной способности. График показывает, что вербальный интеллект и языковая рефлексия важны на всех этапах обучения одинаково. Способность к фонетическому кодированию на ранних стадиях обучения особенно значима, что отражается в резком подъеме соответствующей линии на графике. Затем она образует «плато», демонстрирующее минимальную роль данной способности на продвинутом этапе. Память важна на всех стадиях обучения, но ее значимость более или менее линейна до момента достижения заключительного этапа. На этом этапе ее значение резко возрастает, что показано графически взлетом соответствующей линии.

С тренировкой памяти средствами многоязычного обучения учащиеся способны запоминать большие объемы материала на более ранних этапах: подъем вверх соответствующей линии на диаграмме может наступить раньше. Например, для того чтобы выучить пятьсот лексических единиц в первом иностранном языке учащемуся нужно несколько лет. Во втором языке этот результат достижим в течение первого года. Учащиеся способны к быстрому

прогрессу, основанному на интенсивном сборе лексической информации относительно раньше, чем это происходило с их первым иностранным языком. Для ученика, изучающего второй иностранный язык, линия, обозначающая память, будет выглядеть по-разному по отношению к «равномерно значимой» прямой аналитических способностей. Ее изменения будут обусловлены «количеством» и «качеством» ее использования (рис. 2).

Рисунок 2 – Значимость языковых способностей в период обучения (изменения)

Лингвистическая способность является относительно самостоятельным компонентом познавательных способностей человека, вступающим в разно-сторонние отношения с собственно когнитивными способностями. Три компонента иноязычных способностей наиболее важны: фонетическая чувствительность, память и аналитическая лингвистическая способность. Их сочетания образуют профиль способностей, влияющий на успешность обучения иностранным языкам. Аналитическая лингвистическая способность может быть развита средствами многоязычного обучения, так как она непосредственно связана с когнитивной сферой личности человека.

Введение второго иностранного языка в ряде Российских школ соответствует задачам сохранения и поддержки языкового плюрализма. Несмотря на достаточное количество теоретических исследований по методике преподавания второго иностранного языка (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.В. Давыденко, Т.И. Руднева, В.В. Сафонова, В.Г. Тихомирова, Т.А. Трофимова, Н.Н. Чичерина) и разнообразие подходов к обучению ему на практике, на сегодняшний день недостаточно проработан весь комплекс организационно-методических проблем на теоретическом и особенно на практическом уровне. К ключевым проблемам преподавания второго иностранного языка в школе является отсутствие в Государственном образовательном стандарте требований к уровням владения вторым иностранным языком, от-

сутствие разнообразных и эффективных средств обучения, методическая необоснованность выбора модели и содержания обучения⁵.

К сожалению, в большинстве случаев основой обучения второму иностранному языку (особенно немецкому, французскому) в школьной практике становятся средства обучения (преимущественно только учебники), разработанные для обучения первому иностранному языку. Определенный положительный опыт создания УМК для преподавания второго иностранного на базе первого иностранного языка в России накоплен (Например, "Brücken: Deutsch nach Englisch" - авторы И.Л. Бим, Л.В. Садомова Т. А. Гаврилова; "Und nun Deutsch" - авторы Н.Д. Гальскова, Л.Н. Яковлева, М. Гербер). Но сегодня необходимо большее количество разнообразных средств обучения второму иностранному языку, не только поддерживающих, но развивающих, стимулирующих подлинное многоязычие в стране, учитывающих опыт ряда зарубежных стран, как в области языковой политики в целом, так и в области разработки моделей обучения второму иностранному языку.

Обучение второму иностранному языку должно иметь отличительные особенности с точки зрения целеполагания, содержания, возможной структуры УМК, организации процесса обучения, способов подачи материала и принципов организации учебной деятельности учащихся.

1. Отличительные особенности с точки зрения содержания обучения:

- коммуникативная направленность; о поликультурная направленность;
- соответствие интересам и возрастным особенностям учащихся (с точки зрения тематики и проблематики, ситуаций общения; уровня языковой сложности; объема материала);
- ориентация на сравнение 3-х языков;
- установка на развитие познавательных-аналитических способностей; о большой воспитательный потенциал;
- избыточность предъявляемого материала; о возможность многолетнего использования.

⁵ Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников // М.: Просвещение, 2003. - 159 с.

2. Отличительные особенности материалов для обучения в структуре УМК:

- избыточное количество разнообразных аутентичных материалов (аудио- и видеоприложения, тексты);
- дополнительные дидактические средства, которые не потребуют специальной подготовки со стороны учеников или учителя (лото, картинки, карточки, буквосочетания на отдельных карточках, сигнальные карточки);
- словарь (для 3-х языков);
- материал для чтения; обучающие игры;
- лингвострановедческий материал (на родном языке, на первом иностранном языке и на втором иностранном);
- упражнения и задания на сравнительно-сопоставительной основе.

3. Отличительные особенности с точки зрения организации процесса обучения и принципов организации учебной деятельности учащихся:

- компрессия организации учебного процесса и оптимизация учебного времени (экономия учебного времени при обилии материала);
- взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности;
- учет речевого и учебного опыта учащихся в родном и первом иностранном языке; о большая доля занимательной игровой формы обучения.

За весь курс обучения второму иностранному языку (3-5 лет) учащиеся должны достичь уровня владения языком, соответствующего базовому уровню владения английским языком как первым иностранным языком с точки зрения российских уровней владения ИЯ. За начальный период обучения (начальная ступень или 1 год) предполагается достижение учащимися начального (1-го) уровня (уровня начального владения) или даже (в зависимости от условий, целей обучения, оснащения учебного процесса, квалификации преподавателя, способностей каждого конкретного ученика) среднего (2-го) уровня (уровня элементарной иноязычной коммуникативной компетенции). Содержание обучения второму языку определяется поставленными целями, но и цели, и содержание основываются на специфических особенностях обучения второго языка. Это: фактор более позднего начала изучения иностран-

ному языку; возрастной фактор; фактор более ограниченного учебного времени.

Тематика обучения второму языку - преимущественно личная, затем социальная и образовательная. Содержание должно изобиловать сведениями из различных областей знания: русского языка, первого иностранного языка, литературы, истории, географии, страноведения, этикета стран изучаемых языков.

Достижение поставленных целей и задач обучения осуществляется через реализацию следующих принципов формирования межпредметных связей в процессе обучения второму иностранному языку на базе первого:

- учет положительного переноса знаний, умений, навыков из родного языка и первого иностранного и предупреждение интерференции (содержание средств обучения должно быть ориентировано на сравнение со схожими и отличными явлениями в родном и двух иностранных языках);
- учет и активизация лингвистического опыта учащегося, приобретенного в результате обучения родному и первому иностранному языку (например, при презентации новых лексических единиц учащимся дается задания догадаться об их значении, что они легко могут сделать, учитывая то, что слова являются интернациональными);
- учет социокультурного опыта учащихся; мотивация к изучению, сопоставлению новых языков и культур (на основе таких аутентичных материалов как тексты, аудио- и видеофрагменты, фотографии социокультурных реалий стран изучаемых языков);
- биполярное и триполярное сравнение языков и культур; отражение в содержании обучения интеграционных процессов происходящих в мировом сообществе;
- систематичность и последовательность формирования межпредметных связей.

Желание молодого человека знать тот или иной язык обусловлено, в первую очередь, представлениями о практической полезности такого знания. Оно формируется под влиянием политических и экономических факторов. В

силу этих факторов в общеобразовательных учреждениях России приоритетное положение занимает английский язык.

Уменьшение количества «франкофонов», изучающих язык как первый иностранный, несколько компенсируется его распространением в качестве второго иностранного языка. Широкое распространение знания английского языка привело к тому, что повышенные возможности карьерного роста связываются с владением несколькими языками. Эти изменения в общественном сознании стимулировали повсеместное введение в специальных языковых школах вторых языков: французского, немецкого, испанского, итальянского и других.

Причины выбора второго иностранного языка обусловлены «образом языка», сформировавшимся в общественном сознании.

Составляющими образа языка являются:

Его культурная ценность. Культурная составляющая образа языка у молодежи основана на таких фактах как популярность певцов, мюзиклов, фильмов и т.д. Французский язык, например, воспринимается современными школьниками как язык значимой современной культуры, а не великой культуры прошлого. Средства массовой информации и кино играют важную роль в формировании интереса к языку.

Политическая и экономическая значимость языка. Данный фактор является ведущим при выборе первого иностранного языка, но не доминирует при выборе второго. Более успешные учащиеся видят вероятность использования любого второго языка в будущем для карьеры и для образования.

Социальная значимость языка. Сильными мотивирующими социальными факторами являются возможность межличностного общения на языке и получения престижного образования. Увеличивается количество учащихся, которые ценят второй иностранный язык за то, что тот позволяет им напрямую общаться с представителями разных культур.

Эмоциональная, аффективная оценка языка. Предметом ее являются сложность/простота языка для изучения, которая оценивается субъективно, эмпирически, отношение к социуму, говорящему на данном языке, экстра-

лингвистическая «репутация» языка, возникающая на основе социокультурных стереотипов. Эстетическая оценка. Ее предметом выступают «музыкальные» свойства языка.

Имидж языка часто основан на смутном, нечетком восприятии многочисленных и сложных данных. Он базируется на объективных знаниях о политической и культурной значимости языка; идеологических построениях, включающих традиции и предрассудки; суждениях, сформированных средствами массовой информации; индивидуальном не анализируемом отношении и др. При этом образ языка коррелирует с образом культуры.

Образ французского языка среди учащихся школ в целом позитивный. Факторы, благоприятствующие выбору этого языка в качестве второго иностранного, располагаются в следующем порядке, начиная с самого значимого:

- 1) обеспечиваемый средствами информации и культуры доступ к современным культурным достижениям французского общества, особенно к молодежной субкультуре;
- 2) возможность прямого общения с представителями разных социумов, говорящих по-французски;
- 3) вероятность повышения профессионального и образовательного статуса;
- 4) эстетическая привлекательность французского языка;

удовлетворение познавательного интереса в области культурного своеобразия французского общества;

- 5) популярность французского языка в мире;
- 6) интегративная мотивация (стремление жить или работать во Франции);
- 7) другие личные причины.

Данная последовательность приближительна, так как мотивации в выборе динамичны и по-разному комбинируются в разных коллективах. Группы относительно независимых мотивирующих факторов взаимодействуют и способствуют поддержанию привлекательного имиджа французского языка у русских учащихся. Это позволяет французскому языку сохранять свою зна-

чимость в системе среднего образования России, но теперь в новом качестве второго иностранного языка.

Широкое распространение многоязычного обучения в российских школах слабо поддерживается на государственном уровне. Предмет «Второй иностранный язык» имеет неопределенный статус: он вводится в школы только за счет часов школьного компонента учебного плана и как таковой не входит в образовательные стандарты ни средних специальных языковых школ, ни профильных классов общеобразовательных школ. Исключение составляет Московская региональная система языкового образования, которая допускает введение второго иностранного языка в образовательных учреждениях второй модели, рекомендует его в школах третьей модели и рассматривает второй язык как обязательный компонент в школах четвертой модели. Неопределенность государственной позиции в отношении школьного многоязычия является одной из причин трудностей в нормативной и методической поддержке процесса обучения вторым иностранным языкам.

Нормативно обучение второму иностранному языку обеспечено рядом документов. Государственный образовательный стандарт разрешает введение второго иностранного языка в учебные планы в основной или старшей школе при наличии для этого условий². Созданы концепции обучения второму иностранному языку: немецкому на базе английского и французскому на базе английского.

Концепции обучения второму иностранному языку характеризуют самые общие закономерности образовательного процесса и, исходя из их научного анализа, обосновывают основные параметры организации обучения. Детализировать концептуальные положения и регламентировать образовательный процесс в его самых важных моментах призваны программы обучения.

Программы предназначены для школьной администрации и учителей, которые, реализуя обучение по разным учебным пособиям, должны соотносить их с официальными требованиями. Программы определяют цели, содержание, этапность обучения, требования к уровню обученности учащихся. Существующие программы по четырем языкам как вторым иностранным (ан-

глийский, немецкий, французский, испанский)⁴ имеют ряд недостатков, основным из которых является отсутствие в них рекомендаций по поводу учета вариативных условий обучения: разного начала обучения и его продолжительности

Это серьезная проблема, так как в современной педагогической практике условия обучения второму иностранному языку существенно различаются. Варьируются сроки начала обучения и длительность изучения ИЯ2. В школах с ранним и углубленным обучением ИЯ1 изучение французского языка может начинаться с 3, 5, 6, 7, 8 класса. Есть случаи параллельного введения ИЯ1 и ИЯ2 с первого или второго класса. В старших классах (9-10) французский язык может вводиться как факультативный курс или как ИЯ3. В средних школах с базовым курсом (5-9 классы) ИЯ2 вводится в 7, 8 или в 9 классе. Курс французского языка рассчитан на разное количество учебных часов, и разница условий обучения по этому параметру также значительна: от 2 до 6 недельных часов.

При отсутствии в программах рекомендаций по организации обучения в вариативных условиях учителю приходится самостоятельно определять цели и задачи обучения в конкретной образовательной ситуации, отбирать содержание обучения.

1.2. Цели обучения второму иностранному языку

Современная методика развивается в рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы. В соответствии с ее положениями, целью образовательного процесса является развитие личности человека как высшей духовной ценности. Данная общая цель уточняется в отношении разных образовательных областей в нормативных и программных документах, начиная с государственного образовательного стандарта общего образования. В области языкового образования цели определяются в терминах формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция — это сложный комплекс знаний, умений и навыков, который позволяет субъекту общения получать и добывать информацию, учиться, действовать и взаимодействовать с другими субъектами в определенной культурной среде. В современной методике при определении целей обучения используются понятия «знания», «способности», «умения», «навыки», «владение» и т.д. Термин «коммуникативная компетенция» выражает общую цель обучения языку, определяющую основное содержание образовательного процесса.

Основными компонентами коммуникативной компетенции человека являются:

- 1) Языковая (лингвистическая) компетенция — знание и владение аспектами языка, умение использовать фонетическую, лексическую, грамматическую системы языка.
- 2) Речевая (дискурсивная) компетенция — умение порождать и варьировать коммуникативно-приемлемую речь и корректно интерпретировать содержание речи на иностранном языке; знание и владение типами дискурса, типами текстов, умение их использовать в зависимости от ситуации коммуникации; умения выбрать форму общения и лингвистические средства исходя из ситуации.
- 3) Социокультурная компетенция — понимание социокультурного контекста, в рамках которого развивается социальная общность, говорящая на языке, и в рамках которого обучаемый должен уметь применить свою лингвистическую и дискурсивную компетенции: знание и владение социальными правилами и нормами взаимодействия между индивидуумами и учреждениями, знание истории и культуры общества.
- 4) Компенсаторная или стратегическая компетенция — способность использовать речевые и неречевые стратегии для того, чтобы восполнить недостаточные знания или умения в области лингвистического кода. Данные способности человека образуют коммуникативную сферу компетенции. Помимо нее существует познавательная или когнитивная сфера, в рамках которой выделяются:

5) Тематическая (референциальная) компетенция — знания об объектах мира, их отношениях.

6) Когнитивная компетенция — умения познавать, учиться.

Четыре основных элемента компетенции — это частично пересекающиеся области, расположенные внутри познавательной сферы сознания человека.

Для эффективного участия в процессе коммуникации, как на родном, так и на иностранном языке необходимы все составляющие компетенции. Однако в иноязычной компетенции составляющие могут различаться по уровню развития и «практической востребованности». Следовательно, значимость компонентов и их отношения могут быть по-разному представлены при обучении иностранным языкам. Их развитие и соотношение в конкретных условиях обучения определяют с помощью понятий уровень обученности и частичная компетенция.

Под уровнем обученности подразумевается степень владения иностранным языком с точки зрения эффективности процесса реального общения. В отечественных программах принято выделять четыре уровня обученности: элементарный, базовый, повышенный и высокий.

Каждому уровню соответствует определенная степень развития навыков и умений. В зависимости от задач учебного заведения и условий обучения варьируются требования к формированию уровня владения иностранным языком. При этом в рамках каждого уровня желательно равномерное развитие составляющих коммуникативной компетенции.

Уровневый подход применяется для постановки цели обучения вторым иностранным языкам.

Частичная компетенция владения иностранным языком предполагает выбор в каждом конкретном образовательном случае вариантов речевой деятельности, стратегий, задач. Целью обучения не первому иностранному языку могут быть элементы коммуникативной компетенции, реально востребованные конкретными учащимися или более доступные им.

Комплементарность (способность к взаимодополнению) является одной из основных характеристик многоязычной (мультилингвальной) компетенции. Под интеркультурной и многоязычной компетенцией понимается компетенция в языковом общении и культурном взаимодействии, которой обладает субъект общения и взаимодействия, владеющий несколькими языками в разной степени и имеющий разный опыт в области нескольких культур.

Многоязычная компетенция характеризуется неравномерным развитием ее составляющих. Она состоит из частичных компетенций, способных к взаимодействию и развитию как прогрессивному, так и регрессивному в течение всей жизни человека.

При обучении иностранному языку существует возможность опоры: 1) на соположенные компетенции в данном языке, 2) на коррелирующие компетенции в других известных человеку языках. Цели обучения второму иностранному языку следует ставить с учетом этих взаимодействий.

Развитие языковой (лингвистической) компетенции происходит в ходе решения конкретных задач обучения фонетике, лексике, грамматике нового языка. Набор лингвистических знаний и умений в ИЯ2 объективно не может быть иным, чем в ИЯ1. Поэтому для определения обязательного минимума лингвистических средств можно использовать программы, созданные для первого иностранного языка и содержащие уровневое распределение языкового материала.

Речевая (дискурсивная) компетенция во втором иностранном языке предполагает развитие умений и навыков в видах речевой деятельности. Она формируется под большим влиянием аналогичных компетенций в родном и первом иностранном языках. Это влияние может иметь позитивный и негативный характер. Полезным приемом формирования дискурсивных умений во втором иностранном языке является текстовый подход — построение речевых высказываний по моделям не изолированных предложений, но текстов.

Формирование социокультурной компетенции сопряжено с трудностями в выделении культурного содержания обучения иностранному языку:

оно «растворено» в лингвистическом, дискурсивном и прочем содержании обучения. Цели, связанные с формированием социокультурной компетенции во втором иностранном языке, следует ставить, прежде всего, в терминах воспитательной ценности культурного аспекта. Пути реализации социокультурного аспекта являются: использование коммуникативного подхода, аутентичных материалов и любых других компонентов содержания, культурно маркированных. При обучении второму иностранному языку в конкретной ситуации обучения (возраст, часы) требуется уточнить «весомость» социокультурного аспекта.

Формирование компенсаторной или стратегической компетенции предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений. Это когнитивная способность, позволяющая решать конкретные проблемы общения. Она тесно связана как с лингвистической компетенцией индивида (умение найти синоним, переструктурировать высказывание), так и с его когнитивными умениями (контекстуальная догадка, например). Формирование стратегической компетенции играет важную роль в обучении второму иностранному языку.

Коммуникативный подход в обучении, обширные возможности для быстрого прогресса в развитии речевой деятельности на новом языке создают реальные предпосылки для коммуникации в классе уже с первых уроков. Эффективность коммуникации, особенно при недостаточном знании лингвистических средств, определяется способностью ученика использовать все свои коммуникативные ресурсы, вербально и не вербально реагировать в «трудные» моменты. Формирование этой способности следует выдвигать в качестве цели, однако она не предусматривает специальных групп упражнений, если обучение осуществляется в русле коммуникативно-когнитивного подхода. Для развития этой стороны коммуникативной компетенции достаточно обеспечить в классе атмосферу общения.

Когнитивная компетенция обучающегося иностранному языку предполагает овладение учащимся приемами учения, позволяющими ему адекватно, оперативно и оптимально решать учебные задачи, вплоть до общего пла-

нирования обучения и самоконтроля. Формирование когнитивной компетенции — задача важная в любом образовательном процессе, так как она имеет целью развитие автономии обучаемого, одну из приоритетных задач современной педагогики. При обучении второму иностранному языку, особенно при небольшом количестве аудиторных часов, цель научить ученика учиться приобретает аксиоматическое звучание.

Для последовательного формирования автономии обучающегося важно приучать его использовать учебные умения эффективно, развивать комплексные умения (организовать свое обучение). Таким образом, одной из целей обучения второму иностранному языку является обучение когнитивным и мета- когнитивным стратегиям, их совершенствование, придание им осознанного характера. Путь формирования когнитивной компетенции учащегося — использование особых технологий обучения, которые заставляют учеников осознавать свое речевое поведение, отдавать отчет в том, какие учебные стратегии они применяют, в их успешности для решения конкретной задачи.

Когнитивная компетенция человека, наряду с общей референциальной компетенцией, является фундаментом для развития и функционирования всех элементов коммуникативной компетенции. Она обеспечивает формирование лингвистической компетенции (овладение языковыми средствами), дискурсивной компетенции (планирование речевого поведения, реализация коммуникативного намерения), социокультурной компетенции (понимание национальной самобытности на всех уровнях), стратегической компетенции (компенсаторные стратегии). Однако «участие», «доля» каждой компетенции может меняться в зависимости от ступени обучения, возраста и интересов учащихся и некоторых других факторов.

В обучении второму языку существует вероятность изменения целей в ходе обучения, их иная иерархизация. В рамках любого сценария обучения, даже при небольшом количестве часов, предпочтительно на каждом этапе обучения развивать разные элементы коммуникативной компетенции. Слишком сильные перекосы в сторону той или иной составляющей компетенции нарушают принципиальные положения коммуникативного подхода и отрица-

тельно сказываются на мотивации учащихся. Если учащиеся чувствуют, что новый язык не обогащает их социально или культурно, они теряют интерес. Аналогичная ситуация складывается, если внимание педагога сосредоточено на лингвистическом коде в ущерб коммуникации.

Процесс развития коммуникативной компетенции многосторонний, он реализуется в трех сферах: обучения, развития и воспитания. Задачи обучения конкретизируются в терминах знаний, умений и навыков, служащих для общения на языке, решения коммуникативных задач. Развивающая сфера подчеркивает важность когнитивных факторов в обучении, обращает внимание на пути освоения знания. Воспитательная сфера формирует личность, систему аффективных отношений. Развитие каждой составляющей коммуникативной компетенции как цели образовательного процесса происходит во всех трех сферах.

Сопоставительный анализ издавна является одним из ведущих исследовательских подходов в психолингвистике, а «получаемые таким путем перечни расхождений между языковыми явлениями» долгое время «служили основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых». Необходимость и продуктивность такого подхода были обоснованы еще Р. Ладо.

Впоследствии стали очевидны некоторые недочеты сопоставительного анализа, что привело к пересмотру ряда его категорий и переоценке данного метода в изучении особенностей овладения вторым языком. Так период излишне высокой оценки сопоставительного анализа как базы для повышения эффективности обучения иностранному языку сменился временем полного отказа от него. Однако в последнее время сопоставительный анализ возрождается в новом качестве: как один из компонентов комплексного исследования. Такой подход прослеживается в ряде методических работ (С.Г. Бережан, А.М. Шахнарович и А.С. Мамонтов, А.В. Щепилова и др.). Особое внимание к вопросу использования родного языка учащихся уделяется в психологическом обосновании методики изучения лексики неродного языка, особенно при семантизации нового слова, поскольку процесс усвоения «чужого» языка

всегда начинается с изучения слов, выражающих определенные понятия, благодаря чему осуществляется мыслительная деятельность человека. Метод сопоставительного анализа лексических явлений при обучении РКИ выдвигается как один из ведущих в ряде диссертационных работ.

Важнейший психологический принцип, без которого невозможно преподавание РКИ, - принцип связи языка и мышления.

В психолингвистике нет однозначного ответа на вопрос о том, возможна ли прямая связь между мышлением и иностранным языком. Одни (С.С. Бакшиханова, Р.К. Миньяр-Белоручев и другие) утверждают, что мышление непосредственно связано только с родным языком. Так, С.С. Бакшиханова отмечает: «Психологический аспект проблемы билингвизма позволяет сделать вывод о существовании опосредованной связи мысли и речи на втором языке через систему родного языка». Р.К. Миньяр-Белоручев, формулируя принцип доминирующего языка, утверждает: «...при функционировании механизма переключения доминирующими являются связи от родного языка ко второму языку». Другие (Б.В. Беляев, А.И. Яцкевичюс, Б.А. Бенедиктов) допускают возможность существования непосредственной связи неродного языка с мышлением. Б.В. Беляев так определяет главный, специфический для методики преподавания иностранного языка принцип: учащиеся надо обучать не просто иностранному языку, а мышлению на этом языке».

Интересна позиция Н.И. Жинкина по этому вопросу. Ученый-психолог выдвинул гипотезу, согласно которой мышление реализуется не на каком-либо национальном языке, а на особом языке, вырабатываемом каждым мыслящим человеком. Поэтому на уроках иностранного языка надо учить говорить на этом языке, а мыслить обучаемый будет на собственном, индивидуальном языке, при этом Н.И. Жинкин рекомендует «запереть канал первого языка» для успешного обучения иностранному языку. Согласно гипотезе Н.И. Жинкина, задача при обучении иностранному языку заключается в том, чтобы научить учащихся перекодировать смысл высказывания со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного.

В свою очередь А.А. Леонтьев, исследовавший проблему связи анализа речевой деятельности и обучения иностранному языку, так интерпретировал понятие «мышление на иностранном языке»: «...мышление на иностранном языке, достижение которого считается идеалом обучения языку, есть не что иное, как непосредственное включение внутренней речи в механизм порождения иностранной речи».

Овладевая иностранным языком, студент учится оформлять свои мысли с помощью средств чуждой для него языковой системы. Поэтому переход от одного языка к другому есть не простое, механическое наклеивание одних «ярлыков» на место других, а сложный психологический процесс, требующий пристального внимания.

Как справедливо отмечают А.И. Смирницкий и О.С. Ахманова, не следует забывать о том, что в начале обучения иностранному языку у учащихся еще нет реальной основы для «перебазирования» мышления, и поэтому они в этот период обучения не могут не пользоваться родным языком. Об этом же пишет В.А. Аврорин: «Родной язык как язык обучения и как предмет преподавания в необходимых, разумных пределах никогда не может служить помехой для начального образования...». Указывает на важность родного языка в преподавании русского языка не русским и Е.И. Мотина: «Применение сопоставительного принципа ускоряет введение языкового материала, способствует более точному и осознанному восприятию его, предупреждает от ошибок, связанных с влиянием родного языка учащихся».

В качестве обоснования процесса усвоения иностранного языка привлекаются положения И.П. Павлова о первой и второй сигнальных системах, согласно которым иноязычный комплекс сначала не связан с понятием о предмете или явлении действительности, а связан с ним через посредство родного слова. Попытка выразить мысль непосредственно на иностранном языке не удастся, так как при возбуждении первой сигнальной системы замыкается связь со словом родного языка и от него возбуждение идет к комплексу иностранного языка.

Иными словами, когда человек узнает иностранное слово, он неизбежно соотносит его с существующим в его сознании понятием о том или ином предмете или явлении действительности; при этом не существует непосредственной связи между словом и предметом или явлением, эта связь имеет опосредованный характер, то есть она осуществляется через понятие. Поэтому цель преподавателя - установить в сознании учащегося связь между словом и понятием, так как «за лексикой иностранного языка скрывается несколько иная система понятий», нежели в родном языке обучаемого.

«Носителями» содержания обучения являются учебный план, учебные программы, учебники, разнообразные учебные пособия и содержательный компонент информационных технологий (компьютерные программы и пр.). В этих документах заключено с разной степенью детализации содержание обучения тому или иному школьному предмету с учетом последовательности его освоения, систематичности, преемственности между этапами.

Проблема отбора содержания обучения по второму иностранному языку во многом зависит от учителя. Начиная обучение, учитель принимает решение о выборе учебника. По французскому и другим романским языкам специальных учебников для их преподавания как вторых иностранных пока не существует. Выбор совершается, как правило, в пользу наиболее доступных учебников. Ими часто становятся учебники для вузов или пособия, предназначенные для изучения школьниками первого иностранного языка. Эти пособия могут не соответствовать возрасту, в котором учащиеся начинают обучаться языку, целям обучения, результатам, планируемыми учебным заведением. Возникает проблема адаптации содержания обучения, представленного в учебнике.

Содержание обучения иностранному языку состоит из трех взаимосвязанных областей (рисунок 3).

<p>Материальный аспект: Языковые и речевые средства: Фонетика, лексика, грамматика, графика, тексты</p>	<p>Процессуальный аспект: Речевые действия, упражнения в аудировании, говорении, чтении и письме</p>	<p>Идеальный аспект: Сферы, темы, ситуации, роли, намерения</p>
<p align="center">Уровень развития коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, тематической, компенсаторной, когнитивной)</p>		

Рисунок 3 – Содержание обучения иностранному языку

Материальный аспект содержания включает разнообразные языковые и речевые средства, в том числе типы текстов. Идеальный аспект представлен сферами общения, внутри которых выделяются последовательно темы общения, ситуации общения, коммуникативные роли и коммуникативные намерения (иллюстрации). Языковые и речевые средства используются в конкретных ситуациях общения в процессе речевых действий, в упражнениях. Все три аспекта содержания обучения реализуются в учебной речевой деятельности (в четырех ее видах) и способствуют прогрессивному формированию того или иного уровня коммуникативной компетенции.

Содержание образования характеризуется «уровневым» соответствием. Учитель и администрация школы принимают решение о достижимом и желательном уровне развития компетенции учащихся в ИЯ2. В наиболее распространенных условиях обучения ИЯ2 можно ориентироваться на характеристики содержания обучения, изложенные в программных документах, построенных по уровневому принципу. Например, обучение ИЯ2 по 3 ч в неделю с 8 по 11 класс (12 ч) позволяет ставить цели достижения базового уровня и подбирать учебники, предназначенные для формирования данного уровня развития коммуникативной компетенции учащихся. Однако даже в этом случае содержание обучения второму языку имеет ряд специфических черт, отличающих его от содержания аналогичного уровня по первому языку. Эти раз-

личия обусловлены тем, что процесс овладения вторым иностранным языком отличается от освоения ИЯ1 по ряду параметров: регулярные сопоставления учениками трех лингвистических кодов, развитые учебные умения, частота переноса и т.д.

Специфика содержания обучения второму иностранному языку проявляется в принципах и критериях его отбора. Под принципом отбора содержания обучения следует понимать руководящую идею, определяющую процесс отбора. Критерием является признак, на основании которого происходит оценка и отбор. Руководствуясь принципами и критериями отбора, содержание обучения ИЯ2 извлекается из имеющихся источников.

Материальный аспект содержания:

1. Фонд фонетических, графических и грамматических языковых явлений является общим при изучении первого и второго иностранных языков. В области грамматики изменяется порядок изучения некоторых лингвистических явлений, поскольку изменяется их субъективная легкость/трудность для учащихся. Учет данных изменений является принципом отбора грамматического материала.

Критериями отбора выступают схожесть грамматических явлений в разных языках и универсальность (не маркированность) лингвистической формы. Изучение универсальных и схожих с уже известным грамматических явлений на начальном этапе обучения приводит к быстрому формированию элементарных навыков и умений, достаточных для коммуникации.

2. Как и в первом иностранном языке, принцип отбора лексики ситуативный и тематический, основанный на ее частотности (употребительности) и коммуникативной ценности. На начальном этапе обучения второму языку может быть увеличен процент интернациональной лексики и слов, созвучных со словами РЯ или ИЯ1. Это делается для того, чтобы создать ситуацию легкости изучения нового языка, снять страх перед новым, показать учащимся после первого урока, как быстро они выучили значительное количество слов.

Критерием для отбора продуктивной лексики из фонда предъявляемого материала являются индивидуальные потребности ученика, осознаваемые им при выполнении коммуникативной задачи.

3. В качестве текстовой основы следует использовать разнообразные типы текстов. По сравнению с первым языком номенклатура типов текстов может быть расширенной уже на начальном этапе обучения.

Принципом отбора текстового материала является коммуникативная ценность, критерием — его аутентичность и разнообразие.

Идеальный аспект содержания

В отборе идеального аспекта содержания обучения важны несколько принципов:

1. Функциональный принцип.
2. Интеркультурная направленность тем, ситуаций, содержания текстов.
3. Принцип учета междисциплинарных связей.

Процессуальный аспект содержания

Процессуальный аспект содержания обучения обеспечивается с помощью упражнений. Под упражнением понимается любое задание, в котором определены задача и условия ее решения и которое обеспечивает практику во всех видах речевой деятельности. При обучении ИЯ2 используются те же виды упражнений, что и при обучении ИЯ1: упражнения подготовительные, направленные на воспроизведение языкового материала, упражнения на тренировку в его употреблении, на коммуникативных задач и т.д. Однако их пропорции, последовательность и организация несколько отличаются от системы упражнений в ИЯ1. Основные принципы построения системы упражнений следующие:

1. Коммуникативная, ориентированная на деятельность и направленность упражнений.
2. Увеличение доли коммуникативных и творческих упражнений, сокращение доли подготовительных и условно-речевых.
3. Аутентичность речевой и учебной деятельности.

4. Последовательное формирование учебной самостоятельности (развитие метакогнитивных стратегий, акцент на развитие оптимальных учебных стратегий, широкий выход на внеучебную деятельность с языком).

5. Доступность предлагаемых операций с материалом (учет актуального развития металингвистического сознания ученика).

6. Интенсификация процессуальной стороны обучения через интенсивность изучения коррелирующих явлений, интегрированные упражнения, возможность ускоренного развития умений в различных видах речевой деятельности.

7. Междисциплинарные связи на уровне умений и навыков: опора на существующие умения, преимущественное развитие умений, которые не получили должного развития средствами других предметов.

Выводы по первой главе

Под интерференцией в языкознании понимается последствие влияния одного языка на другой. Этот феномен может проявляться как в устной, так и в письменной речи. Интерференция может проявляться на следующих уровнях: звуковом, орфографическом, грамматическом, лексическом, семантическом, стилистическом.

При обучении грамматическим явлениям активного минимума второго иностранного языка необходимо учитывать как положительное, так и отрицательное влияние интерференции первого иностранного языка и родного языка.

Для соответствующего усвоения явлений в несовпадающих значениях необходима специальная система упражнений, которые помогут преодолеть интерферирующее влияние первого иностранного и родного языков и отработать употребление этого явления во втором иностранном языке.

Явления, существующие только во втором иностранном языке, изучаются отдельно без сопоставления с явлениями первого иностранного и родного языков.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

2.1 Методика обучения грамматической сторонам речи

При обучении иностранному языку требования к формируемым речевым умениям дифференцируются в отношении четырех видов речевой деятельности: говорения, письма, слушания, чтения. Эти формы речевой деятельности человека различаются, во-первых, по характеру активности. Внутренняя активность характерна для слушания и чтения: мыслительная задача решается для себя вербальными средствами. Говорение и письмо — это внешне активные виды речевой деятельности. Вербальные средства используются для общения с другими людьми.

Во-вторых, существуют письменные и устные формы речевой деятельности. В этом смысле отечественная методика различает говорение и письмо. Говорение — это способ формирования и формулирования мысли в форме устной речи, а письмо — фиксация этого способа в письменной форме.

Французская методическая школа распространяет данный критерий на все четыре вида деятельности, каждая из которых «кодируется» по двум параметрам: понимание (рецепция) / продукция и устная / письменная форма речепорождения. Это: .CO — *comprehension orale* (устное понимание, слушание), CE — *comprehension ecrite* (письменное понимание, чтение), PO — *production orale* (устная продукция, говорение) и PE — *production ecrite* (письменная продукция, письмо). Такое определение видов речевой деятельности соответствует объективной реальности, так как оба устных вида имеют необратимый, поступательный и линейный характер во времени, а оба письменных вида не лимитируются реальным временем, они позволяют пишущему и читающему прервать свою деятельность для обдумывания, вернуться к уже прочитанному или написанному с целью коррекции, уточнения и т.д.

Критерии «устная/письменная форма речи» и «внешняя/внутренняя форма активности» являются наиболее адекватными для описания видов ре-

чевой деятельности. Употребляющиеся в методической литературе термины «продуктивные» и «рецептивные» виды деятельности являются двусмысленными. Все формы речевой деятельности есть проявление психической и лингвистической активности. Продуктивными и рецептивными являются элементы речевых умений. Например, процессы понимания смысла текста при чтении — это процессы интерпретации, которые включают в себя как рецепцию, так и продукцию (актуализация опыта, антиципация и пр.). Умение произвести письменный текст обязательно подразумевает момент коррекции, а значит возврата к написанному, рецепции. Диалогическая речь — это реализация как продуктивных (сказать), так и рецептивных (услышать, понять) умений.

Методика формирования умений в каждом виде речевой деятельности предполагает соответствующую систему упражнений. Если ее инвариантный компонент обусловлен соответствием естественным стадиям становления речевых умений, то вариативная часть системы упражнений зависит от двух основных параметров:

Во-первых, речевые умения имеют уровневые характеристики. Во-вторых, методика обучения речевым умениям зависит от продукта решения коммуникативной задачи, которым является тип текста.

Фонетика — это область речевых навыков, наиболее зависимая от индивидуальных, генетически определенных способностей человека. Методика обучения фонетической стороне речи строится с учетом того, что ее основу должна составлять тренировка психических механизмов восприятия и фонетического кодирования звуков и структур нового языка.

Для овладения синтаксической системой языка наиболее важна языковая среда, создание возможностей для тренировки учащихся в употреблении аутентичных синтаксических моделей. Семантическая и морфологическая системы представлений человека больше других зависят от когнитивной деятельности обучающегося. Формирование адекватного понятия — проблема когнитивная, а не лингвистическая. Поэтому методика овладения лексической и морфологической системами иностранного языка должна делать ак-

цент на процессе образования понятий, на системной организации новой информации.

Обучение фонетическому, грамматическому или лексическому аспектам языка может быть частью любого этапа формирования умения в каком-либо виде речевой деятельности. Переход от более простых к более сложным умениям осуществляется концентрически. На начальном этапе обучения ученик оперирует микроединицами коммуникации, которые постепенно интегрируются в более обширные речевые действия.

На каждом этапе можно последовательно решать задачи:

- на основе сформированного элементарного умения обучить языковому материалу (новая лексика, грамматика);
- расширить коммуникативные ситуации, в которых должно использоваться умение и новый языковой материал;
- работать над усложнением структуры речевого действия, совершенствовать и расширять речевое умение;
- ввести следующую «порцию» нового языкового материала и т.д.

Методические принципы реализуются в конкретной системе действий со стороны субъектов процесса обучения: учителя и ученика. Учитель планирует и осуществляет образовательный процесс через постановку задач, вытекающих из целей. Цели и общие методические задачи каждого этапа обучения определяются программными документами. Учитель «разворачивает» эти общие задачи в более конкретные, вплоть до задач урока. Решение методической задачи объединяет два этапа. Первый этап — формулирование требований задачи и проектирование ее решения. Вторым этапом — процесс решения задачи, который совершается путем применения найденных приемов обучения. Данные приемы организованы в соответствии с требованиями применяемого методического подхода, его принципами.

В отношении набора приемов обучения в методической литературе конкурируют термины «методика» и «технология». В их понимании существуют значительные разночтения, термин «технология» употребляется неоправданно широко.

Следует различать три употребления термина «технология».

1. Педагогическая технология определяется на трех уровнях: как отрасль педагогической науки, предполагающая перевод педагогической деятельности на технологический уровень; как система педагогических взаимодействий учителя с учащимися в ходе учебно-воспитательного процесса в школе и способ структурирования этого процесса; наконец, как реализация на практике одной из идей той или иной психолого-педагогической теории.

2. Образовательная технология понимается как целевое применение системы средств образования, однозначно определяющее получение заданных характеристик некоего образовательного феномена². Образовательная технология может относиться к любым образовательным процессам (управление системой образования, развитие образовательного учреждения, формирование педагогического коллектива и т.д.).

3. Термин технология обучения применяется в отношении конкретного процесса обучения. Он отражает путь освоения учебного материала.

Общим между методикой и технологией обучения является то, что обе представляют собой совокупность обучающих приемов для реализации содержания обучения и достижения поставленной цели. И методика, и технология обучения подразумевают систему спроектированных шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач обучения. К технологии выдвигается ряд дополнительных требований, отличающих ее от методики обучения. В технологии более представлен расчетный компонент. Это конкретный алгоритм действий, жестко определенный запланированным результатом. Для технологии свойственны наличие четких критериев достижения результата, однозначность интерпретации результатов и их воспроизводимость. Это формализованная структура деятельности, которая проектируется с ориентацией на заданный результат.

К технологиям обучения, например, относятся информационные технологии (технологии программированного обучения), проектная технология, проблемно-поисковые технологии и некоторые другие. Эти технологии явля-

ются спроектированными, целенаправленными видами деятельности, представляющими ряд логически построенных учебных этапов с применением точно обозначенных приемов, когда для каждого этапа предполагается определенный результат, который может быть быстро выявлен³. Педагог выбирает ту или иную технологию в зависимости от задачи обучения, а затем реализует ее в заданных технологических параметрах.

Методика обучения, в отличие от технологии, не предполагает жестко заданного алгоритмического подхода. Она не ориентирована на заданный изначально результат, а проектируется исходя из цели и задач обучения. Она является набором оптимальных приемов обучения для данных конкретных условий и в большей степени, чем технология, определяется индивидуальными, личностными особенностями субъектов обучения, опосредуется творчеством учителя в учебном процессе. Технология может служить «конкретизации» методики, т. е. входить в методику обучения. Методика — это понятие интегративное, в котором соединяются несколько образовательных технологий, ряд приемов обучения, включая самообразование.

Те или иные технологии используются больше или меньше в разных педагогических условиях. В ситуации обучения второму иностранному языку выделяется проблемно-поисковая технология, которая выступает как «визитная карточка» коммуникативно-когнитивного подхода.

Наряду с нею в рамках подхода могут применяться и другие технологии. Они используются избирательно в зависимости от условий и этапа обучения. Возможность их совместного применения в рамках единого образовательного процесса обусловлена тем, что они основаны на общих педагогических и дидактических приоритетах (личностно-ориентированное обучение).

Поскольку методика является последовательностью обучающих приемов для решения частных методических задач, ее построение осуществляется дифференцированно для обучения разным аспектам языка и видам речевой деятельности. Этим объясняется наличие вариативных компонентов в методике обучения иностранным языкам. Вместе с тем методика имеет неизменяемое технологическое ядро: последовательность приемов, их иерархия.

Инвариантная часть методики обучения выстраивается согласно:

1. принципам коммуникативно-когнитивного подхода;
2. сущностным характеристикам речевой деятельности;
3. этапности, внутренне присущей процессу овладения иностранным языком.

Этапы процесса овладения речевой деятельностью на иностранном языке наглядно отражаются в его модели.

Классической моделью овладения иностранным языком является модель С.Д. Крашена:

input>intake>L2knowledge>output

Рисунок 4 – Модель С.Д. Крашена

Обучаемый воспринимает и анализирует предоставленный ему материал (input). Полученные знания, как через фильтр, проходят через кратковременную память ученика (intake). Кратковременная память избирательна, поэтому только часть знаний переходит в долговременную память (L2 knowledge). И снова только часть из оставшегося в долговременной памяти человека, активно используется в общении (output). Этапы овладения языком, протекающие во внутренней мыслительной деятельности ученика заключены на схеме в прямоугольник.

Специфику овладения несколькими иностранными языками отражает следующая модель, в которой показано влияние уже известных ученику языков на вновь изучаемый язык на разных этапах обучения

Модель воспроизводит этапы овладения иностранным языком:

entree — вход, предъявление сведений, информации =inputв английской терминологии;

saisie — понимание, «схватывание», перевод полученных сообщений, информации из сенсорной памяти в кратковременную или операционную память;

intakeв английской терминологии;

connaissance — знания, сведения, информация, усвоенные, переведенные в долговременную память =knowledgeв английской терминологии;

integration — процесс усвоения, перевода информации в долговременную память, процесс интериоризации;

sortie — выход, использование усвоенного «outputв английской терминологии;

intuition — интуиция, чувство языка;

langue 1 — родной язык;

langue 2,3 — иностранные языки.

Модель показывает, что:

I. Особенности овладения вторым иностранным языком проявляются не только на этапе введения материала, где происходят регулярные сопоставления лингвистических кодов, речевых структур, социокультурной информации. Все этапы обучения ИЯ2 имеют некоторое отличие от аналогичных этапов изучения ИЯ1. Многоязычный опыт ученика влияет на восприятие им информации, процесс ее запоминания, перехода усвоенного в долговременную память, благотворно сказывается на развитии языковой интуиции и отражается на «выходе» — в речепроизводстве. Инвариантная часть методики обучения отражает эти особенности на каждом из этапов обучения.

II. Приемы обучения должны соответствовать этапам овладения языком учениками: презентация материала, установка, выбор и организация упражнений, контролирующие задания и пр.

III. Стратегия обучения и стратегия освоения языка в действительности не совпадают. В реальном учебном процессе учеником усвоено не всегда все и так, как предъявлено, а на выходе проявляется не все и не совсем так, как усвоено. Успех в овладении языком зависит от учебных привычек, когнитивного профиля ученика, его личного опыта в области родного и первого иностранного языков. Этот комплекс факторов «организует» индивидуальные стратегии обучаемого (обобщить, соотнести, повторить мысленно, заучить и пр.). Методика обучения ИЯ2 должна быть достаточно «открытой» в той ее части, в которой вступают в действие индивидуальные когнитивные стратегии уче-

ника. Влияние на процесс обучения учебного опыта и многоязычного языкового сознания учащихся значительно, поэтому при изучении второго иностранного языка учащиеся должны быть более автономными.

Методика обучения — это совокупность обучающих приемов, служащих достижению поставленной цели. Построение адекватной методики обучения ИЯ2 происходит на двух уровнях. Сначала выделяется общая, инвариантная часть, «каркас» методики, который отражает особенности образовательного процесса (обучение ИЯ2) и учитывает принципы методического подхода, соответствующего этим особенностям. На следующем уровне методика конкретизируется для решения определенных образовательных задач.

Становление фонетических механизмов мало зависит от когнитивного опыта человека, поэтому не существует особой методики обучения фонетике второго иностранного языка. Возможности положительного переноса очень малы вследствие значительного несовпадения фонологических систем русского, английского и французского языков. Своеобразие обучения произношению ИЯ2 заключается только в расширении за счет ИЯ1 базы для интерференции, особенно существенной в начале обучения.

Овладение произношением иностранного языка осуществляется через изучение артикуляции звуков, постановку ударения, соблюдение аутентичного ритма, темпа речи и ее мелодики.

Обучение артикуляции звуков нового языка начинается с перцепции — восприятия, которое реализуется на двух уровнях: формирование образа и сличение образа с эталоном, в результате чего происходит узнавание. Для умения воспринимать звук нового языка должен быть сформирован эталон. Эталон имеет акустическую природу. Это абстрактное описание, представляющее собой множество слуховых изображений. Для воспроизведения звука помимо эталонных акустических характеристик должны быть сформированы «инструкции» к синтезу (выбору артикуляционного комплекса). Формируется комплексное представление о звуке (акустические характеристики и знание об артикуляционных движениях), которое реализуется в речи в виде фонетического навыка.

Методика формирования фонетического навыка на иностранном языке традиционно включает в себя упражнения на восприятие образца, идентификацию звука в потоке речи, его имитацию, которая сопровождается при необходимости инструкцией об артикуляционных движениях. В дальнейшем произносительные навыки многократно тренируются с целью их автоматизации: правильной артикуляции звука без контроля сознания. Коммуникативная теория обучения ИЯ рекомендует, чтобы восприятие и имитация звуков осуществлялись не изолированно, а в речи. Материалом для этого служат стихи, песни, скороговорки, мини-диалоги.

На этапе восприятия и имитации может включиться механизм уподобления, приводящий к интерференции. Ученик не может выделить специфические качества звуков нового языка и уподобляет их знакомым звукам, представление о которых у него уже имеется. Фонетической интерференции избежать практически невозможно, ее можно уменьшать, преодолевать. Для этого сначала нужно вывести причину интерференции на уровень осознания. Этому могут способствовать сопоставительные упражнения, демонстрирующие различия в артикуляции и приводящие к дифференциации похожих звуков разных языков. Учитель может использовать сопоставление, когда он обучает учащегося артикуляционным движениям, когда он объясняет особенности артикуляции звука, адекватное произнесение которого не удастся ученику. Это этап «ориентировки для действия». Он может иметь место после первых неудачных попыток имитации. В дальнейшем, при отработке фонетического навыка, сопоставления следует исключить. В качестве одной из причин ненужности сопоставления звуков ИЯ1 и ИЯ2 рассмотрим действие механизма переключения.

Существует психологический механизм, операционная система переключения с одного языкового кода на другой. Эта система может быть настроена на приоритетную расшифровку сигнала как речи на определенном языке. Например, если ученик находится в кабинете французского языка, и началось общение на этом языке, система настраивается на рассмотрение внешнего сигнала как французского, и тогда другой язык потребует от не-

скольких десятых секунды до нескольких секунд перестройки. Экспериментально доказано, что сознательное переключение может продолжаться до 3 секунд.

Предлагая сопоставительные упражнения на этапе отработки фонетических навыков, учитель увеличивает трудности ученика, заставляя его бесчисленное количество раз переключаться с одного кода на другой, активизировать попеременно то одну, то другую систему артикуляционных движений, одна из которых далеко не совершенна. Это задерживает формирование навыка. Для становления навыка артикуляции звуков более подходят упражнения на многократное произношение трудного звука в скороговорках или стихах.

Сопоставления могут быть нужными для обучения артикуляции звуков. При формировании интонационных навыков они излишни. Фразовое ударение (ритмическое и синтагмическое), мелодика фразы целенаправленно отрабатываются с помощью аудиоматериалов, а также при чтении вслух. Для развития интонационных навыков важно также, чтобы учащимся была обеспечена возможность часто, обильно слышать аутентичную речь. Для этого можно использовать имеющиеся технические средства обучения (телевизор или радиоприемник), которые можно включать на перемене перед уроком для «переключения» учеников на аутентичный интонационный рисунок речи. Отсутствие подобной практики в условиях, когда нет непосредственного и регулярного общения с носителями языка, приводит, как правило, к снижению мотивации в развитии фонетических навыков. Нет стимула к правильному интонированию, и оно строится преимущественно под влиянием фонетического рисунка родной речи. В целом, при обучении второму языку интонационными ошибкам не придают большого значения, так как они, в принципе, не мешают коммуникации. Однако при наличии в классе технических средств их можно использовать для развития произносительных навыков.

Обучению фонетической стороне речи следует уделять большее внимание на начальном этапе. У младших подростков фонетические механизмы

еще гибки, и этим можно воспользоваться для постановки хорошего произношения. В дальнейшем фонетические навыки следует поддерживать.

Методика обучения лексической стороне речи.

При развитии лексической стороны речи учеников на ИЯ2 решаются следующие задачи:

- накопление учащимися словаря для его продуктивного и рецептивного использования;
- формирование у учеников представлений о системе лексики французского языка: словообразовательных моделях, синонимах, семантических полях и т.д.
- совершенствование учебных умений работы с иноязычной лексикой: работа со словарем, группировка лексики по понятийному, функциональному, словообразовательному или другим признакам и т.д.

Первая из названных задач (накопление словаря) не сводится к запоминанию слов любым способом. Общенье предполагает извлечение вербальной информации из долговременной памяти, в которой хранятся лексические единицы. Они организованы в определенные группы, которые дают человеку возможность ориентироваться в способах выражения областей действительности (времени, цвета, пространства и т.д.). Быстрое извлечение информации из памяти предполагает, что новая лексическая единица заняла свое место в системе других, ее семантическое значение скоординировано относительно других значений. Поэтому способ предъявления лексики, организация ее интериоризации, контроль над ее использованием должны соответствовать общим когнитивным закономерностям.

Данный этап можно подразделить на три последовательных шага:

Мотивация, «сенсбилизация»: введение в тему, в ситуацию общения. Этап мотивации заключается в прочтении заголовков, разглядывании иллюстраций, формулировке предположений о содержании ситуации общения, о ее проблематике.

Привлечение внимания к новому материалу: учитель дает установку на решение познавательной задачи. Учащиеся решают задачу отбора новых лек-

сических единиц. Они читают текст, в котором дается новая лексика, и находят ее. При самостоятельной работе над пополнением своего лексического запаса учащиеся будут использовать в этих целях текст как продукт речевого общения и образец речевого поведения, и выбирать новые лексические единицы из контекста, в котором они функционируют.

Семантизация. Школьники раскрывают значение новых лексических единиц на основе языковой догадки. Для семантизации используется, как правило, перевод.

Значение лексических единиц нового языка соотносится с существующим у ученика понятием. Осваивая новый языковой код, ученик уже не познает все, что стоит за этим языковым кодом (мир вещей, процессов, свойств, идей), а присваивает существующим понятиям новые символы. Поэтому язык семантизации должен быть русским, так как понятие наиболее устойчиво связано с родным языком учащегося. Однако простой перевод иностранного слова на родной язык в целом ряде случаев может оказаться недостаточным.

При программировании речи — конструировании предложения и отборе его лексического наполнения — конкурируют две модели, два принципа: принцип открытого выбора и принцип идиомы.

Первый принцип заключается в комбинаторике слов согласно усвоенным учеником представлениям (о ситуативной принадлежности, сочетаемости слова и пр.).

Второй принцип гласит, что употребляется чаще слово, «маркированное» неким ситуационным контекстом.

Обе модели реализуются при речепроизводстве. При свободном высказывании учащиеся, как правило, «подбирают» слова в процессе построения фразы. При резюмировании же или при беседе по тексту многие ученики склонны употреблять готовые фразы из текста-опоры.

Значимость упражнений на образование ассоциативных связей слова уменьшается на старшем этапе обучения. Это связано с развитием у учащихся психических механизмов обобщения, умений классификации, категориза-

ции. Они успешно самостоятельно справляются с «размещением» новой лексики.

Умение употреблять новые лексические единицы в речевой деятельности совершенствуется на этапе тренировки учащихся в их применении, где речевые действия учеников с лексическим материалом организованы «иерархически»: от продукции в четко заданных пределах до творческой продукции. Сначала в коммуникативной ситуации организуются высказывания с опорой. Затем следуют упражнения, в которых новая лексика должна использоваться для решения коммуникативной задачи (в рамках учебно-речевой, игровой или сценарно-контекстной ситуации).

После постановки задачи учащийся определяет речевые действия, с помощью которых должна быть выполнена задача, и ищет необходимые для этого языковые средства. Таким образом, этап тренировки продуктивных умений в видах речевой деятельности и совершенствование лексических навыков практически совпадают. Проблемность поставленной перед учеником задачи может заключаться как в области речевой деятельности (создать устный или письменный текст), так и в сфере лексики (использовать при этом разнообразные лексические единицы, соотносимые с ситуацией и адекватные решаемой задаче).

На данном этапе ученик может осознать недостаточность своих лексических ресурсов для решения задачи, что приводит к их запросу у учителя (в классе) или самостоятельному поиску (дома). Этот лексический пласт у каждого ученика индивидуален и не тренируется в упражнениях. Однако возможна его интериоризация, запоминание, иногда достаточно продуктивное, если ученик по какой-либо причине прочно ассоциирует данную лексическую единицу с ситуацией или коммуникативной задачей.

В работе по обучению лексической стороне речи следует уделить самое пристальное внимание повторяемости лексики, обогащению словаря учащихся дополнительными сведениями об уже известных лексических единицах: их многозначности, сочетаемостных свойствах, принадлежности к регистрам языка и т.п.

Методика обучения грамматической стороне речи.

Грамматическим знанием можно овладеть как индуктивно, так и дедуктивно, т. е. выводы о грамматических особенностях языка можно делать как на основании правил, так и на основании умозаключений и интуиции.

На начальном и среднем этапах обучения декларативное знание (которое получено «извне» как правило) требует гораздо более длительной активизации: сначала в рецептивных видах деятельности, потом в продуктивных. Поэтому желательно использовать проблемно-поисковую технологию, которая позволяет уже на этапе концептуализации, понимания факта языка сформировать у учеников их собственные, «интериоризированные» представления о грамматическом явлении. В соответствии с логикой проблемно-поисковой технологии, предъявление грамматического материала осуществляется в конкретной коммуникативной ситуации, чаще всего на материале текста. В нем содержатся неизвестные ученикам грамматические явления, о значении и функции которых изучающие ИЯ2, как правило, могут судить по контексту. Школьники уже имеют значительный учебный опыт и способны к самостоятельным наблюдениям и обобщениям. Текст не должен быть совершенно неизвестным, его предварительно следует использовать, например, для тренировки учащихся в речевых умениях чтения. В ходе ознакомления с текстом учащиеся замечают неизвестные им грамматические формы. На этом этапе важны межъязыковые сопоставления. Они способствуют предотвращению уподобления грамматических значений ИЯ2 значениям родного или первого иностранного языков.

2.2 Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского языка)

Расширение международных контактов и политика интеграции России в общеевропейское пространство ставят перед современной школой задачу плюралингвизма, т.е. организации школьного образования такого уровня, при котором учащийся имеет возможность изучать не один, а два или даже три

иностранных языка. В этих условиях появляется социальная потребность в мультилингвальном образовании, анализе и обобщении уже накопленного опыта.

В настоящее время методика обучения второму иностранному языку вообще и методика обучения французскому языку как второму иностранному, в частности, стала стремительно развиваться. Опыт изучения французского языка как второго иностранного в средней школе имеется. Однако многие школы отказываются вводить для изучения второй иностранный язык. В практике опора на языковой опыт учащихся почти не осуществляется, отчасти из-за недостаточной двуязычной подготовки учителей второго иностранного языка, отчасти из-за отсутствия соответствующих учебных пособий по второму иностранному языку и направленных на перенос языкового опыта упражнений в действующих учебниках. Объясняется это недостатком практических рекомендаций, имеющих серьёзную теоретическую основу.

Цель - доказательство эффективности методики обучения французскому языку как второму иностранному на базе английского, учитывающей лингвистический опыт учащихся и целенаправленно использующей в качестве опоры первый иностранный язык.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Провести лингвометодическое сопоставление некоторых фонетических, лексических и грамматических явлений контактирующих языков с целью выявления зон положительного переноса, а также зон интерференции, представляющих наибольшие трудности для обучения.

2. Рассмотреть некоторые психологические и психолингвистические аспекты взаимодействия двух языков.

Обучение второму иностранному языку способствует развитию способностей к межкультурной коммуникации на качественно ином уровне по сравнению с первым иностранным языком. Это связано с тем обстоятельством, что обучаемые начинают знакомство с новым предметом, находясь на

более высокой степени психологического и физического развития, они старше и более зрелы с интеллектуальной точки зрения.

Основной принцип обучения многоязычию зиждется на положительном влиянии одного освоенного или изучаемого иностранного языка на другой, т. е. на явлении трансферта навыков, умений и тактического и стратегического коммуникативного поведения.

Преимущества в овладении иностранным языком, если это уже не первый изучаемый язык, очевидны. Второй ИЯ изучают способные ученики, которые легко сравнивают языковые явления, находят аналогии, делают собственные обобщения. Они обладают учебными умениями, которые облегчают процесс усвоения. Учащиеся умеют работать с учебником, рабочей тетрадью, книгой для чтения, словарем, хорошо ориентируются в них. Они владеют техникой выполнения наиболее распространенных упражнений, владеют приемами самостоятельной, парной, групповой форм работы. При обучении ИЯ 2 многие из этих умений могут быть перенесены из опыта работы над ИЯ 1.

Учебные умения, наиболее значимые для обучаемого в процессе изучения второго иностранного языка:

- 1) умение работать с учебными и дополнительными пособиями по языку;
- 2) владение технологией выполнения распространённых видов упражнений, тестов;
- 3) умение вырабатывать свою собственную стратегию для усвоения лексики (вести словарную тетрадь, составлять тематический словарь, словарь французско-английских соответствий и т.д.);
- 4) умение самостоятельно делать грамматические выводы, обобщения на основе наблюдений, анализа материала, речи учителя;
- 5) умение самостоятельно осуществлять поиск и подбор дополнительных материалов по теме;
- 6) владеть приёмами самостоятельной работы, парной, групповой форм работы, в том числе над проектами, приёмами активного речевого взаимодей-

ствия. Многие из этих умений могут быть перенесены в область нового языка из предшествующего опыта.

Однако наряду с возможностями положительного переноса при мультилингвальном обучении возникают проблемы интерференции — отрицательного воздействия — родного и первого иностранного языка на изучаемый второй. Этот процесс может охватить все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), но в разной степени. Интерференция и положительный перенос как две основные психолингвистические закономерности, характеризующие изучение второго иностранного языка, являются постоянным объектом внимания в педагогической и психологической литературе.

В процессе обучения второму иностранному языку учитель почти неизбежно сталкивается с явлением интерференции. Устойчивость или исчезновение отдельных явлений интерференции зависят от индивидуальных языковых способностей учащихся, прогнозирования и предупреждения учителем случаев отрицательного воздействия одного изучаемого языка на другой, анализа ошибок и т. д.

Даже в общих категориях первого и второго иностранного языков существует ряд различий, на которые важно обращать внимание учащихся с самого начала.

Сравнительно - сопоставительный подход при обучении лексике

Наибольший положительный перенос из английского во французский наблюдается в области лексики, так как большинство слов английского языка заимствованы из французского и латинского языков. С другой стороны, за последние десятилетия значительное количество англицизмов проникло во французский язык, особенно в области экономической, технической терминологии, названий бытовых предметов. Большое количество слов общего корня, интернационализмов облегчает запоминание, понимание, как письменной, так и звучащей речи на французском языке, способствует догадке о значении незнакомых слов, имеющих сходство с соответствующими английскими словами, пополняя, таким образом, потенциальный лексический запас

учащихся и облегчая обучение рецептивным видам речевой деятельности, особенно в чтении.

К примеру, урок №1 учебника «L'oiseau bleu- 6» (из УМК «Синяя птица: Учеб фр. яз для 6 кл. общеобразоват. учреждений / Н. А. Селиванова, А. Ю. Шашурина). Начиная изучать тему «Faisons connaissance!», ученики получают задание проанализировать новую лексику, найти сходства, соответствия во французском и английском языках. Учащиеся, имеющие навык самостоятельной работы, пришли к неожиданному для них результату: из 67 новых слов темы им нужно запомнить только 28, о значении остальных можно догадаться.

1. Значение и написание слов совпадают:

Adresse, avenue, centre, demi, garage, journal, page, parents, retard , route

2. Значения совпадают, написание - похоже:

Aider - aid (помогать), clair - clear (светлый), aider - aid (помогать), commode - commodious (удобный), entrer - enter (входить), envoyer - envoi(посылать), idée - idea (идея), lettre - letter (буква), manuel - manual (учебник), réparer - repair (чинить), perroquet - parrot (попугай), recevoir - receive(получать),dictée -dictation (диктант), russe -russian (русский), schéma - scheme (схема), téléphoner - telephone (звонить)

3. При работе со словарем были найдены слова, не изучаемые по программе английского языка в среднем звене:

Mer (море) - mere (озеро - устарев., поэтич.), maison (дом) - maisonnette (небольшой дом).

Чем больше лексический запас школьников в ИЯ 1, тем больше опор они могут получить при изучении ИЯ 2. Следует, однако, учитывать, что положительный перенос при зрительном восприятии и узнавании лексики не исключает отрицательного уподобления, прежде всего в области фонетики и орфографии. Возможны частые ошибки в словесном ударении (на последнем во французском).

Необходимо учитывать сложности в области фонетики, которые возникают при зрительном восприятии и узнавании лексики. Похожие слова учащиеся прочитывают по-английски:

Adresse, avenue, idée, joli, journal, librairie, page, parents, recevoir, réparer, téléphoner.

Это могут быть ошибки в словесном ударении, чтении гласных a(adresse), i(librairie), e(recevoir), согласных g(page), j(joli), p(parents), t(téléphoner), буквосочетания ch(chose). На начальном этапе обучения этому вопросу необходимо уделять особое внимание.

Повышенного внимания потребует от учителя и правописание слов-аналогов:

clair - clear, entrer - enter, lettre - letter, recevoir - receive, réparer - repair.

Разумеется, не требуется объяснять в каждом конкретном случае различия в правописании: латинизм это или романизм, заимствовано слово из нормандского или центрального диалекта и т. д. От компетенции учителя, эрудиции и интереса школьников будет зависеть выбор соответствующей стратегии запоминания. При формировании механизма узнавания слов общего корня в речи необходимы специальные упражнения, сначала со зрительной опорой, затем без нее. При ознакомлении с новыми лексическими единицами особое влияние необходимо уделять именно произносительной стороне слов общего корня, так как именно в произношении этих слов проявляется наибольшее влияние интерференции первого иностранного языка (например, перенос ударения на первый слог, чтение буквы g как [dʒ]).

Что касается формирования артикуляционной базы и произносительных навыков, то этой стороне речи следует уделять внимание с первых же уроков, так как она наиболее подвержена интерферирующему влиянию уже сформированных фонетических навыков в первом иностранном языке. Например, напряженное произнесение звука [u], произнесение звука [y] с предшествующим ему полугласным [j] как в английском языке, произнесение согласных [d], [t] с придыханием.

Необходимо выделить слова - «ложные друзья переводчика» (с похожим написанием и разным значением):

joli (красивый) - jolly (веселый), librairie (книжный магазин) - library (библиотека)

Своевременный комментарий по поводу «ложных друзей переводчика», а также работа со словарем способствуют предупреждению ошибок, возникающих по ложной аналогии с существующими русскими словами.

Сравнительно - сопоставительный подход при обучении фонетике, грамматике, синтаксису.

Учащимся второго года обучения французскому языку (7 класс - 2 часа в неделю, английский - со второго класса, 3 часа в неделю) дано задание провести сопоставительный анализ небольших текстов на двух языках и найти в них подтверждение общности и различий, характерных для данного языка и сделать выводы.

Таблица 2 – Задание

<p><u>Je suis Guillaume Dupont. J'ai neuf ans. Mon frère s'appelle Paul. Il a sept ans. Nous avons un bon chien brave. Il est noir. Sa queue est courte. Il s'appelle Rex. Rex est intelligent. Il peut porter le cartable de Paul à l'école. Le matin Paul et Rex vont à l'école ensemble.</u></p>	<p><u>I`m Jim Brown. I`m nine. My brother`s name is Billy. He is seven. We have got a brave and kind dog. He is black. His tail is short. His name is Rex. Rex is smart. He can take Billy`s bag to school. In the morning Billy and Rex go to school together.</u></p>
---	---

Были найдены как соответствия, так и несоответствия.

Таблица 3 – Соответствия и несоответствия

Соответствия (подчеркнуты одной линией)	Несоответствия (подчеркнуты двумя линиями)
---	--

<p>Чтение буквы g: Guillaume – go Использование глагола-связки: Je suis – I am. Il est – He is Наличие артикля: un – a Использование притяжательных прилагательных: mon – his Использование глагола avoir - to have в структуре У нас есть собака Наличие редукции гласных: s'appelle – I'm Прямой порядок слов в утвердительном предложении</p>	<p>Чтение буквы t на конце слова Чтение буквосочетания ill Использование глагола avoir – to be в структуре Мне 9 лет Зависимость формы прилагательного от рода существительного (во французском языке): son – sa Притяжательный падеж: le cartable de Paul - Billy's bag Место прилагательного: un chien brave – a brave dog Отсутствие орфографических знаков в английском языке (à, è, é во французском), кроме апострофа: l'école – Billy's</p>
--	--

Общность языковых явлений при обучении фонетике, грамматике, синтаксису.

На заключительном этапе исследования было сформировано 3 рабочих группы, которые получили задание составить таблицы «похожести» и «непохожести» двух изучаемых языков. Группы работали по направлениям: фонетика, грамматика, синтаксис. Кропотливая работа принесла радость открытия большого количества сходных лингвистических явлений в изучаемых языках. Необходимо отметить, что данную работу проделали очень сильные ученики из гуманитарного класса, имеющие широкий кругозор и навыки исследовательской работы по английскому языку, истории, литературе, участники научно-практических конференций в области языкознания. Не каждый, даже очень сильный ученик, сможет сделать такие выводы.

Фонетика.

Особое значение придается фонетике, потому что здесь закладываются основы правильного французского произношения, обязательным условием для постановки звуков является их тренировка в изолированном положении и

в коротких односложных словах, различные фонетические упражнения, очень активно используется транскрипция (элемент положительного переноса из английского во французский). В фонетике наиболее распространенным типом интерференции является интерференция по аналогии, связанная с прямым переносом произносительных навыков английского языка на соответствующее французское слово.

Буква e на конце слова не читается:

little, live pomme, balle

Буква c перед e, i, y читается как [s]:

centre, civil, cycle place, Lucie, cygne

В остальных случаях как [k]

cube, coin, crucube, corps, crabe

Буква g перед e, i, y читается как [dʒ] -[ʒ]:

gene, Gipsy, gym genre, giraffe, gymnastique

В остальных случаях как [g]:

gas, go, grand gazelle, gomme, grand

Буква x в середине слова читается как [ks], [gz]:

exercice, example, exercise, exemple

Буквосочетание ph читается как [f]:

phrase, telephone, photo phrase, téléphoner, photo

Грамматика

1. Образование множественного числа существительных:

dog – dogs, chien – chiens

2. Наличие только одной формы числа у ряда существительных

money, trousers, argent, ciseau

3. Понятие артикля (определенного и неопределенного):

a/an, the un, une, des/ le, la, les

4. Наличие степеней сравнения прилагательных и их образование:

beautiful – more beautiful – the most beautiful

vieux – plus vieux – le plus vieux

5. Наличие особых случаев образования степеней сравнения прилагательных:

good – better – the best bon – meilleur - le meilleur

bad – worse – the worst mauvais - pire – le pire

6. Наличие двух форм притяжательных прилагательных/ местоимений:

my – your – his/ mine – yours - his

mon –ton – son/ le mien - le tien - le sien

7. Наличие вспомогательных глаголов:

To have, to be - avoir, être

8. Использование других вспомогательных глаголов:

To do - aller, venir

9. Понятие правильных и неправильных глаголов (3 группы глаголов во французском языке)

to play, to go I –chanter, II – finir, III -mettre

10. Наличие простых и сложных времен глагола

Present Simple – Past perfect

Présent de l'indicatif – plus-que-parfait

Синтаксис

1. Понятие согласования времен и совпадение основных правил:

He said he was writing a letter. Il a dit qu'il écrivait une lettre.

2. Прямой порядок слов в утвердительном предложении

I study at school №73. Je fais mes études à l'école №73.

3. Наличие инверсии в вопросительном предложении (общий, специальный вопрос)

Is he big? Est-il grand? Que fait-il?

4. Отсутствие инверсии в вопросах к подлежащему

Who plays football at Sundays? Qui chante?

5. Структура безличных предложений

It's wet. Il mouille.

Исследования в области фонетики, грамматики и синтаксиса позволили учащимся сделать выводы.

Таблица 4 – Исследования в области фонетики, грамматики и синтаксиса

Английский язык	Французский язык
<p>1. Буквы d, p, t, s, x, z на конце слова читаются: grand, plays, sport, flax</p> <p>2. Буква h читается как [h]: herbe</p> <p>3. Буквосочетание ch читается [tʃ]: cheap, chase</p> <p>4. Буквосочетание th читается [θ], [ð]: theatre, theme, they</p> <p>5. Отсутствие данной реалии (только апостроф) he`s</p> <p>1. Отсутствие данной реалии Суффиксальный способ образования степеней сравнения прилагательных old – older – the oldest</p> <p>2. Место предлога в специальном вопросе What class are you <u>in</u>?</p>	<p>1. Буквы d, p, t, s, x, z на конце слова не читаются: grand, loup, poids, sport, voix, nez</p> <p>2. Буква h не читается: herbe</p> <p>3. Буквосочетание ch читается [ʃ]: chat, chambre</p> <p>4. Буквосочетание th читается [t]: théâtre, theme</p> <p>5. Наличие орфографических знаков: `est, rouée, mère, sûr, leçon, Noël</p> <p>6. Более развитая система (наличие форм рода и числа, слитного артикля) un, une, des/ le, la, les/ du</p> <p>1. Отсутствие данной реалии</p> <p>2. Место предлога в специальном вопросе <u>En</u> quelle classe es-tu?</p>

Основным подходом при обучении второму иностранному языку является сравнительно-сопоставительный подход на когнитивной основе, что, безусловно, служит интенсификации процесса обучения, развитию чувства языка учащихся как во втором, так и в первом иностранном языке.

Существуют большие возможности для положительного переноса и интенсификации процесса обучения французскому языку на базе английского.

Наличие общих черт в языках способствует полному переносу явлений английского языка на сходные явления французского языка, что и вызывает ошибки.

Учащиеся полагают, что при изучении второго иностранного языка (французского) присутствуют явления как более лёгкие, так и более трудные для восприятия по сравнению с английским. Самыми распространенными были ответы, приведенные в таблице 5.

Таблица 5 – Самые распространенные ответы

Легче	Тяжелее
Правила чтения более фиксированы	Наличие рода у неодушевленных существительных Более развитая система артикля (наличие форм рода и числа, слитный артикль) Спряжение глаголов Более трудное прочтение сложных числительных (78, 99)

Следовательно, наиболее трудные лингвистические явления французского языка требуют более тщательной отработки, необходима система фонетических, лексических, грамматических упражнений.

Сопоставительный подход при изучении второго иностранного языка создает условия для интенсификации процесса обучения, для достижения его результативности. Сознательная работа над ИЯ 2 может в свою очередь помочь и в работе над ИЯ 1, ибо взаимодействие опыта изучения языков, безусловно, оказывает взаимообогащающее влияние:

- повышение мотивации к изучению иностранных языков и в частности к изучению второго иностранного языка
- расширение кругозора учащихся

Теоретическая значимость настоящей работы состоит в том, что методика обучения французскому языку как второму иностранному на базе английского эффективна, если она учитывает лингвистический опыт учащихся и целенаправленно использует в качестве опоры первый иностранный язык.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выводы, полученные в ходе анализа теоретических и экспериментальных данных, могут служить основанием для дальнейшей разработки более эффективных способов введения и тренировки лексики, фонетических явлений и некоторых грамматических структур ИЯ 2 в ходе практических занятий по ИЯ 2, а также для поиска путей предотвращения и преодоления типичных лексических ошибок, допускаемых учащимися в речевой деятельности на ИЯ2.

При сопоставлении явлений двух изучаемых языков было выявлено много трудностей. Но мнение учащихся было единодушным: зная один иностранный язык, второй изучать гораздо легче. Как аксиома воспринимается тот факт, что третий иностранный язык изучается быстрее и легче.

Выводы по второй главе

В отношении набора приемов обучения в методической литературе конкурируют термины «методика» и «технология». В их понимании существуют значительные различия, термин «технология» употребляется неоправданно широко.

Общим между методикой и технологией обучения является то, что обе представляют собой совокупность обучающих приемов для реализации содержания обучения и достижения поставленной цели. И методика, и технология обучения подразумевают систему спроектированных шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач обучения.

Специфику овладения несколькими иностранными языками отражает следующая модель, в которой показано влияние уже известных ученику языков на вновь изучаемый язык на разных этапах обучения

Модель показывает, что:

I. Особенности овладения вторым иностранным языком проявляются не только на этапе введения материала, где происходят регулярные сопоставления лингвистических кодов, речевых структур, социокультурной информации. Приемы обучения должны соответствовать этапам овладения языком

учениками: презентация материала, установка, выбор и организация упражнений, контролирующие задания и пр.

III. Стратегия обучения и стратегия освоения языка в действительности не совпадают. В реальном учебном процессе учеником усвоено не всегда все и так, как предъявлено, а на выходе проявляется не все и не совсем так, как усвоено.

Основной принцип обучения многоязычию зиждется на положительном влиянии одного освоенного или изучаемого иностранного языка на другой, т. е. на явлении трансферта навыков, умений и тактического и стратегического коммуникативного поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расширение международных контактов и сотрудничества на всех уровнях, политика интеграции России в общеевропейское пространство ставят перед современной школой задачу плюралингвизма, т.е. организации школьного образования такого уровня, при котором учащийся имеет возможность изучать не один, а два или даже три иностранных языка. В этих условиях появляется социальная потребность в мультилингвальном образовании, как можно большего количества членов общества, а также необходимость в анализе и обобщении уже накопленного опыта.

В силу того, что в российских школах сейчас чаще изучается английский, наиболее востребованными языками, изучаемыми в качестве второго, являются немецкий, французский и испанский языки.

Существуют единые исходные теоретические позиции, общие закономерности обучения французскому языку на базе английского, учёт которых необходим для достижения эффективности учебного процесса. Одно из основных требований - реализация сопоставительного (контрастивного) подхода.

Речь идёт о необходимости воспользоваться преимуществом взаимодействия родного и иностранных языков, которое происходит в условиях мультилингвального обучения. Опыт школьников в изучении родного языка и ИЯ1 даёт возможность осуществлять положительный перенос уже полученных знаний, умений и навыков в область обучения ИЯ2. Этот перенос возможен, прежде всего, на уровне учебных умений: школьники применяют при изучении ИЯ2 уже известные им учебные стратегии, в том числе компенсаторные приёмы, позволяющие обходить трудности. Их развитие крайне важно для обучения ИЯ2.

Сферой для сопоставления служит и социокультурная информация: социокультурные поведенческие навыки могут быть объектами переноса в область ИЯ2.

В связи с тем, что механизм переноса при овладении иностранным языком предполагает действия по сопоставлению и систематизации, способность к ассоциациям, важное значение приобретает функция учителя в управлении подобным переносом. Отсутствие осознания выполняемых действий и языкового материала может привести к ошибкам, особенно в случаях расхождения в системах языков, что обуславливает стратегию ознакомления с языковым явлением и его тренировки:

– спонтанный интуитивный перенос (перенос, который происходит без предварительных специальных объяснений учителя, направленных на осознание сходных или различных явлений в двух языках);

– управляемый перенос (перенос, обеспечивающийся указанием на соотносимость явлений и созданием соответствующей ориентировочной основы). Такой тип переноса возможен в тех случаях, когда, несмотря на наличие в базовом языке механизмов, на которые можно опереться при овладении сходными явлениями в изучаемом языке, спонтанный перенос не происходит. В данном случае ориентировочная основа действия, в ходе которого сначала он формирует представление о действии, сознательно сопоставляя различающиеся в первом и во втором иностранных языках опоры сходного явления, а затем демонстрирует само речевое действие;

– управляемый перенос с частичной ориентировочной основой, если перенос совершается после создания у учащихся частичной ориентировочной основы речевого действия.

Таким образом, обучение второму ИЯ строится на сознательно-когнитивной основе с применением сравнительно-сопоставительного подхода, который реализуется в побуждении учащихся к сравнению и сопоставлению языковых фактов, выявлению черт сходства и различия между ними для предотвращения интерференции или осуществления положительного переноса.

Несмотря на то, что французский, английский и русский языки относятся к разным группам языков, они принадлежат индоевропейским языкам,

что объясняет большое число сходных явлений, но и не исключает различий на соматическом уровне.

Наибольший положительный перенос из английского языка во французский наблюдается в области лексики, так как большинство слов английского языка заимствованы из французского и латинского языков. С другой стороны, за последние десятилетия значительное количество англицизмов проникло во французский язык, особенно в области экономической, технической терминологии, названий бытовых предметов. Большое количество слов общего корня, интернационализмов облегчает запоминание, понимание, как письменной, так и звучащей речи на французском языке, способствует догадке о значении незнакомых слов, имеющих сходство с соответствующими английскими словами, пополняя, таким образом, потенциальный лексический запас учащихся и облегчая обучение рецептивным видам речевой деятельности, особенно в чтении.

