

Киреева Зарима Ренатовна, Галимова Халида Халитовна

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Данная статья посвящена методическим вопросам обучения второму иностранному языку на языковом факультете. Проанализированы принципы обучения второму иностранному языку в языковом вузе, явления интерференции и переноса, возникающие в условиях трилингвизма. Рассмотрена специфика обучения французскому языку как второму иностранному при первом английском.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/23.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (47): в 2-х ч. Ч. I. С. 103-106. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 378.016:811.133.1

Педагогические науки

Данная статья посвящена методическим вопросам обучения второму иностранному языку на языковом факультете. Проанализированы принципы обучения второму иностранному языку в языковом вузе, явления интерференции и переноса, возникающие в условиях трилингвизма. Рассмотрена специфика обучения французскому языку как второму иностранному при первом английском.

Ключевые слова и фразы: второй иностранный язык; принципы обучения; трилингвизм; интерференция; перенос.

Киреева Зарима Ренатовна, к. пед. н., доцент

Галимова Халида Халитовна, к. пед. н., доцент

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
metodika-fr@yandex.ru; khalidagalimova@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ[©]

В соответствии с учебными планами, студенты бакалавриата и магистратуры, осваивающие основную образовательную программу по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки» (программа «Языковое образование») и по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (программы «Теория и практика переводческой деятельности» и «Иностранные языки в международном туристическом бизнесе»), изучают два или три иностранных языка.

В течение нескольких последних десятилетий проблемы обучения второму иностранному языку в образовательных учреждениях среднего и высшего образования являлись предметом научных изысканий многих отечественных исследователей (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. И. Китросская, Б. А. Лapidус, А. В. Щепилова, Л. Н. Ястребова и др.). Выявлены психолингвистические закономерности овладения вторым иностранным языком, определены теоретические основы и концепция обучения второму иностранному языку, изучены принципы и особенности обучения второму иностранному языку в школе и вузе. В своих трудах методисты выделяют важнейшие принципы обучения второму иностранному языку.

Согласно концепции И. Л. Бим, к последним следует отнести следующие основополагающие принципы: 1) коммуникативно-когнитивный; 2) дифференциации обучения; 3) социокультурной направленности; 4) усиление деятельностного характера обучения; 5) взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности; 6) сопоставительный подход, возведенный в ранг принципа; 7) интенсификации обучения [2].

Н. В. Барышниковым выделены следующие принципы: 1) межкультурной направленности; 2) когнитивно-интеллектуальной направленности; 3) обстоятельности; 4) рационального сочетания сознательного и бессознательного; 5) учета искусственного субординативного трилингвизма; 6) учета лингвистического и учебного опыта обучающихся в обучении второму иностранному языку [1].

Представляют интерес результаты исследования Л. Н. Ястребовой, которая выявила следующие принципы обучения второму иностранному языку в языковом вузе: 1) опоры и комплиментарной связи с первым иностранным языком; 2) конструктивного сотрудничества преподавателя и студентов; 3) спиралевидной прогрессии, реализующий идеи интенсификации и экстенсификации обучения/изучения второго иностранного языка [10]. По мнению Л. Н. Ястребовой, принцип опоры и комплиментарной связи с первым иностранным языком предполагает не только систематизацию имеющегося лингвистического опыта обучающихся в родном и изучаемых языках, но и аккумуляцию их методического опыта, необходимого будущим учителям для осуществления педагогической деятельности. Реализация принципа конструктивного сотрудничества преподавателя и студентов возможна через активное вовлечение обучающихся в планирование и организацию образовательного процесса, развитие у них чувства ответственности за результаты совместной деятельности. Принцип спиралевидной прогрессии предполагает цикличность изучения материала, возврат к ранее изученному с постепенным его углублением и расширением [Там же].

Изучение вопросов, связанных с методикой обучения второму иностранному языку, требует анализа такого лингвистического явления как трилингвизм. Ученые определяют трилингвизм как сложное явление существования трех языков в речевой и умственной сфере индивида (Л. С. Выготский, Е. М. Верещагин, И. А. Зимняя и др.).

Результаты психологических и педагогических экспериментов свидетельствуют о том, что в условиях контактирования трех языков в процессе овладения вторым иностранным языком возникают две закономерности:

- проблемы интерференции как со стороны родного языка, так и со стороны первого иностранного;
- возможности для переноса.

В научной литературе можно найти множество дефиниций данных понятий. В качестве рабочего определения понятия «интерференция» мы взяли трактовку Т. Н. Киселевой, которая рассматривает это явление как процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, обусловленный объективными различиями,

который в речи проявляется в отклонении от закономерностей одного языка под негативным влиянием другого или вследствие внутриязыковых воздействий аналогичного характера [5].

В методике под переносом понимают положительное влияние родного или первого иностранного языка на второй. И. И. Китросская рассматривает перенос как сложное явление человеческой психики и утверждает, что скрытый механизм межъязыкового переноса позволяет использовать в умственной и моторной деятельности то, что уже известно, в новых обстоятельствах. На процесс межъязыкового переноса влияют сходство материала, степень его усвоения, уровень владения первым иностранным языком, лингвистический опыт и индивидуально-психологические особенности обучаемых и т.п. [6].

Результаты многочисленных исследований подтверждают важность высокого уровня владения первым иностранным языком для эффективного переноса при изучении второго иностранного языка [2; 6; 7].

Как показывает опыт, перенос возможен на речемыслительном, лингвистическом, социокультурном уровнях, а также на уровне учебных умений.

В публикациях последних лет рассматриваются отдельные аспекты обучения второму иностранному языку в языковом вузе [3; 10]. Предметом данной статьи является изучение методических вопросов формирования у студентов фонетических, лексических и грамматических навыков на французском языке при первом английском.

Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о том, что уже с первых занятий по второму иностранному языку можно начинать целенаправленную работу по распознаванию и анализу словарных совпадений русского и изучаемых иностранных языков. По мнению психологов, более эффективными и отвечающими особенностям возраста студентов оказываются аналитические формы работы, систематизация и сравнение языковых фактов. По подсчетам лингвистов, лексический запас французского языка на 65% латинского происхождения, слова, пришедшие из английского языка, составляют в нем около 2% лексики; в современном английском языке около 75% всех употребляемых слов по происхождению французские и латинские. Кроме того, в активном словаре русского, английского и французского языков насчитывается около 10% интернациональной лексики. Именно поэтому можно утверждать, что умение выявлять и анализировать лексические совпадения русского, английского и французского языков облегчает процесс овладения данными языками. Однако следует подчеркнуть, что доля положительного переноса значительна лишь при зрительном восприятии и узнавании. Несовпадение объема значений слов во французском и английском языках порождает интерференцию как в рецепции, так и в продукции. Например:

Французский язык	Английский язык
caractère (характер)	character (герой произведения)
place (место, площадь)	place (место)
large (широкий)	large (большой)
rester (оставаться)	to rest (отдыхать)

По мнению исследователей, на выбор слов в речи на втором иностранном языке, т.е. в продуктивных видах речевой деятельности, первый иностранный язык оказывает влияние только в том случае, если имеется формальное сходство (напр., звуковая и графическая форма) слов первого и второго иностранных языков [8].

Таким образом, словарные совпадения можно разделить на две группы: звуковые и графические, которые, в свою очередь, могут быть полными и неполными. К полным графическим соответствиям можно отнести:

Французский язык	Английский язык
une question	a question
une table	a table
un village	a village
une page	a page

Неполные графические соответствия порождают интерференцию на письме:

Французский язык	Английский язык
un texte	a text
un verbe	a verb
un exercice	an exercise
un exemple	an example
une adresse	an address
une leçon	a lesson

Методисты рекомендуют начинать с полных соответствий, а по мере выработки навыка узнавания переходить к работе с неполными совпадениями, используя проблемно-поисковую технологию концептуализации знания. В процессе формирования лексических навыков важно ознакомление обучающихся со словообразовательными механизмами французского языка. Работу по обучению способам словообразования необходимо проводить на лексическом материале базового учебника.

Преподавателю необходимо провести анализ подлежащего усвоению языкового материала и выделить явления, которые могут быть объектом переноса или же источником интерферирующего влияния со стороны родного или первого иностранного языка. Например, препозиция прилагательного в русском и английском

языках служит источником интерференции при изучении французского как второго иностранного языка на базе английского. В качестве примера приведем следующие словосочетания на трех языках:

рус.: *зеленое яблоко*;

англ.: *a green apple*;

фр.: *une pomme verte*.

Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о том, что необходима специальная активизация элементов, совпадающих с родным языком, но не совпадающих с первым иностранным языком. Так, для русского и французского языков важным признаком атрибутивных словосочетаний является согласование. При изучении французского как первого иностранного языка специально не тренируется согласование прилагательного с существительным в роде и числе. Но если эта практика переносится на методику обучения французскому языку на базе английского, то результатом будут устойчивые ошибки студентов вследствие интерферирующего влияния английского языка, для которого характерно примыкание [4]. Реализация сопоставительного подхода при обучении второму иностранному языку предполагает побуждение студентов к сравнению языков, выявлению черт сходства и различия между ними для предотвращения интерференции и осуществления положительного переноса.

Наибольшие трудности подстерегают студентов, изучающих французский язык после английского, на фонетическом уровне. Речь идет о трудностях, обусловленных интерференцией первого английского языка на второй французский. Фонетическая интерференция проявляется из-за: 1) разной степени специализации фонемных признаков; 2) особенностей распределения артикуляционного напряжения; 3) разной вариативности и количества артикуляционных движений, свойственных ранее изученным языкам [9].

Влияние артикуляции английского языка на постановку французского произношения связано с распределением артикуляционного напряжения. Во французском языке большую роль играет лабиализация гласных звуков, в нем также больше губных согласных. Таким образом, во французском языке преобладают звуки, образующиеся в передней части голосового аппарата. В английском языке, напротив, преобладают гласные звуки заднего ряда. В русском языке – среднего ряда. При изучении французского языка после английского обучаемые производят передние гласные более глубоко, чем следует. Данная интерференция вызвана артикуляционной привычкой, сформированной речью на английском языке, так же, как и тенденция к дифтонгизации французских гласных, к редукции безударных гласных. На начальном этапе изучения французского языка после английского обучающиеся производят французский [t] с английским придыханием, т.е. интерференция ведет к появлению в лингвистическом элементе признаков коррелирующего элемента другой системы [Там же].

Влияние русского языка значительно в плане просодии. Студенты ставят ударение на каждом слове, а не внутри ритмической группы, не делают правильного восходящего тона и т.п. Так как становление фонетических механизмов мало зависит от когнитивного опыта человека, а в большей степени от индивидуальных, генетически определенных способностей человека, то основу методики обучения фонетической стороне речи должна составлять тренировка психических механизмов восприятия и фонетического кодирования звуков нового языка [Там же]. Таким образом, методика формирования фонетических навыков в первом и во втором иностранных языках мало отличается. Для становления произносительного навыка используются упражнения на многократное воспроизведение (повторение) изучаемого звука в стихах, песнях, рифмовках и скороговорках. Для развития ритмико-интонационных навыков важно обеспечить учащимся регулярное аудирование аутентичной речи.

Таким образом, успешность овладения будущими учителями и будущими переводчиками французским языком обеспечивается методически грамотным построением образовательного процесса. Эффективно организовать процесс обучения может преподаватель, знающий психолого-педагогические особенности овладения вторым иностранным языком, с одной стороны, и способный провести сопоставительный анализ типологически похожих и непохожих явлений, относящихся к одной и той же категории, трех контактирующих языков, с другой стороны.

Список литературы

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
3. Жовтюк Н. П. Особенности формирования лексической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32). Ч. II. С. 86-89.
4. Киреева З. Р., Рябова Г. Ф. О подготовке учителей иностранных языков для полилингвальной образовательной сферы // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: мат-лы II международной конференции. Владикавказ, 2008. С. 159-163.
5. Киселева Т. Н. Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 1989. 16 с.
6. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явлений переноса): дисс. ... к. пед. н. М., 1970. 227 с.
7. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1980. 173 с.
8. Перестронина И. Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка (на примере англо-французских когнатов): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2003. 20 с.
9. Щенилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
10. Ястребова Л. Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 8 (149). С. 75-78.

**SPECIFICS OF TEACHING FRENCH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE
AT THE LINGUISTIC FACULTY**

Kireeva Zarima Renatovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Galimova Khalida Khalitovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
metodika-fr@yandex.ru; khalidagalimova@rambler.ru

The article is devoted to the methodical problems of teaching the second foreign language at the linguistic faculty. The paper analyzes the principles of teaching the second foreign language at a linguistic higher school, phenomena of interference and transfer which arise under conditions of threelinguism. The authors examine the specifics of teaching French as a second foreign language with the English as the first one.

Key words and phrases: second foreign language; principles of teaching; threelinguism; interference; transfer.

УДК 81'373.2

Филологические науки

Историко-литературоведческие сочинения П. Акройда «Темза: Биография» и «Лондон: Биография» представляют ценный материал для концептологических изысканий. В статье предпринимается попытка выявить и «перевести» на язык когнитивной теории метафоры метафорические проекции с областью цели «Темза». Метафоры Темзы разнообразны, среди них отмечены антропоморфная, географическая, вещественная, функциональная и вещная метафоры, однако преобладает метафора реки с абстрактным источником.

Ключевые слова и фразы: концептуальная метафора; метафорическая проекция; область цели; область источника; топоним; Темза.

Кондакова Ирина Александровна, к. филол. н., доцент
Вятский государственный гуманитарный университет
irinakondakova@mail.ru

**К ВОПРОСУ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ВОДНОГО ОБЪЕКТА
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕТАФОРЫ ТЕМЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ П. АКРОЙДА)[©]**

В настоящее время, когда в отечественной когнитивной лингвистике одним из наиболее активно разрабатываемых направлений является лингвистическая концептология [3, с. 70], изучение топонимических метафор ведется преимущественно в рамках исследования топонимических концептов. Каталогизируются источники, коррелирующие с определенной топонимической областью цели, в качестве которой избираются социально-значимые топонимы, преимущественно названия государств и столиц, ибо они притягивают больше характеристик [4, с. 98]. У. ван Лангендонк отмечает, что в иерархии топонимов названия населенных объектов занимают высшую ступень, ибо эти объекты являются мельчайшими единицами локализации в пространстве, местом для жизни, средой, которая наиболее знакома и близка людям [11, р. 207]. Природные топообъекты, как правило, остаются за рамками концептологических изысканий. Однако данные, важные для описания некоего концепта, порой бывают представлены вне когнитивистики. Ярким примером служат историко-литературные работы П. Акройда. Целью данной статьи является интерпретация концептуализаций Темзы, выделенных в произведениях П. Акройда «Темза: Биография» и «Лондон: Биография», с точки зрения когнитивной теории метафоры. В книге «Темза: Биография» метафорам посвящена отдельная глава «The River as Metaphor» [10, р. 7-10], хотя, безусловно, метафоры пронизывают весь текст. В текстах работ выявлены следующие наиболее типичные источники, коррелирующие с целью «Темза»:

1. **A LIVING BEING** (живое существо): **A HUMAN BEING** (человек)

Как явствует из названия книги «Темза: Биография», река, в первую очередь, уподобляется живому существу, человеку: **A MAN/A(N) (OLD) FATHER** (мужчина / (старый) отец) – **A WOMAN** (женщина). Как и в случае с Лондоном, нет полного согласия относительно того, Темза – это «он» или «она». В верхнем течении Темзе приписывается женское начало, однако, достигнув Лондона, Темза начинает ассоциироваться с мужчиной, отцом – *(Old) Father Thames* [Ibidem, р. 29]. Упомянуты шесть изваяний-персонификаций, скульптурных портретов «отца Темзы» [Ibidem, р. 25]. Темза представлена как звено в цепи поколений: отец-Темза – это сын океана [Ibidem, р. 26], а река Флит – сын Темзы (*Fleet, like the Thames its father, was a river of death. / Флит, как и отец его, Темза, был рекой смерти (Здесь и далее перевод мой – И. К.)*) [9, р. 556]. Можно добавить, что в целом в английском языке «классификация существительных по роду основана не на грамматических, а на семантических и культурно-исторических принципах» [6, с. 148]. При олицетворении