ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

САНКТ-ПЕТЕБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

**Совершенствование грамматических навыков школьников, изучающих немецкий язык на основе сопоставительного анализа немецкого и английского языков**

основная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика»

Исполнитель:

обучающаяся 2 курса

образовательной программы

«Теория обучения иностранным языкам

и межкультурная коммуникация»

очной формы обучения

Амирханова Юлия Валерьевна

Научный руководитель:

к. п. н., доц. Грецкая Т. В.

Рецензент:

к. ф. н., доц. Баракина И. В.

Санкт-Петербург

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

[ВВЕДЕНИЕ 3](#_Toc515149196)

[ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО У ШКОЛЬНИКОВ 8](#_Toc515149197)

[1.1. Учебный полилингвизм. Специфика преподавания второго иностранного языка в средней школе 8](#_Toc515149198)

[1.2. Проблема интерференции первого и второго иностранных языков 20](#_Toc515149199)

[1.3. Роль и место сопоставительного анализа в методике обучения иностранным языкам 24](#_Toc515149200)

[1.4. Грамматические навыки, пути их формирования 29](#_Toc515149201)

[1.5. Психологические факторы, влияющие на овладение иностранным языком 33](#_Toc515149202)

[1.6. Психолого-возрастные особенности школьников 36](#_Toc515149203)

[Выводы по главе I 43](#_Toc515149204)

[ГЛАВА II. СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ 45](#_Toc515149205)

[2.1. Проблемы обучения немецкой грамматике 45](#_Toc515149206)

[2.2. Анализ предлагаемых в школьных учебниках упражнений на предмет применения сопоставительного анализа 53](#_Toc515149207)

[2.3. Комплекс грамматических упражнений по немецкому языку как второму иностранному с применением сопоставительного анализа 61](#_Toc515149208)

[Выводы по главе II 69](#_Toc515149209)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 71](#_Toc515149210)

[СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 73](#_Toc515149211)

# ВВЕДЕНИЕ

Знание иностранных языков в современных социально-экономических условиях является требованием эпохи и необходимостью для любого активного человека, а владение несколькими иностранными языками ценится еще выше. Билингвизм сегодня – повсеместное явление колоссального масштаба. В современных российских школах изучение нескольких иностранных языков становится обычным. Распространение многоязычного обучения вызвано экономическими, социальными и политическими изменениями в жизни общества. Расширились международные контакты, развиваются средства массовой коммуникации, распространяется повсеместный открытый доступ к широкому информационному пространству, усиливается миграция и расширяются возможности интеграции в сфере образования. Знание нескольких иностранных языков повышает возможности молодых людей в достижении социального и профессионального успеха. Задача школы – удовлетворить новые общественные запросы, поэтому второй и даже третий иностранные языки включаются в учебные планы. Это делает школьное образование прогрессивным, так как многоязычие способствует развитию мышления и воспитанию личности.

Необходимо отметить, что введение предмета «Второй иностранный язык» в школьную программу связано с рядом объективных трудностей. Преподавателям иностранных языков в школе следует учитывать психолингвистические особенности овладения вторым иностранным языком и психологические характеристики обучаемых, решать организационные вопросы, связанные с содержанием обучения и количеством учебных часов, адаптировать существующую учебную литературу и т.д.

Особое внимание закономерно уделить проблеме искусственного трилингвизма и межъязыкового взаимодействия, которое оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на овладение вторым иностранным языком. В этой связи особенно значимым становится сопоставительное изучение языков, которое может предупредить и часто предотвратить негативное влияние родного или ранее изученного языка. Хотя преподавание иностранного языка в средней школе не предполагает глубоких сравнительно-исторических исследований, степень их родства не может не учитываться преподавателями.

Настоящая работа посвящена проблеме совершенствования грамматических навыков немецкого языка как второго иностранного на базе английского как первого иностранного, т.к. усвоение и использование грамматических структур и в устной, и в письменной речи является одной из серьезнейших трудностей, которая обусловлена в первую очередь различием грамматик родного и иностранных языков, а подобное распределение языков в современных российских школах достаточно часто встречается. Сопоставительный анализ является в данном случае наиболее эффективным методом выявления языковых различий, приводящих к ошибкам. Применение сопоставительного анализа взаимодействующих языков поможет более оптимально выстроить учебный процесс и выбрать наиболее эффективные методы обучения.

**Актуальность** данного исследования определяется следующими факторами:

* современными требованиями общества к иноязычному школьному образованию;
* необходимостью и важностью формирования у учащихся грамматических навыков второго иностранного языка как одних из базовых;
* потребностью оптимизации и совершенствования процесса обучения немецкому языку как второму иностранному;
* необходимостью выбора наиболее эффективных методов и приемов обучения;
* дидактическими возможностями сопоставительного анализа, реализуемыми в настоящее время не в полной мере;
* недостаточным количеством исследований, посвященных данной проблеме и уделяющих особое внимание возрастным особенностям учащихся и специфике школьного образования.

**Объектом** исследования является обучение грамматическим навыкам немецкого языка у учащихся средней школы.

**Предметом** исследования выступает методика совершенствования грамматических навыков немецкого языка у школьников с применением сопоставительного анализа немецкого и английского языков.

**Цель** исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке методики формирования и совершенствования грамматических навыков немецкого языка у учащихся средней школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

1. проанализировать лингвистическую, психологическую и методическую литературу по теме исследования;
2. рассмотреть ситуацию искусственного (учебного) трилингвизма и специфику овладения вторым иностранным языком;
3. выявить особенности межъязыкового взаимодействия;
4. изучить влияние ранее изученного иностранного языка на последующее овладение вторым иностранным;
5. описать особенности формирования грамматических навыков;
6. проанализировать психологические факторы, влияющие на процесс овладения иностранным языком;
7. проанализировать психолого-возрастные особенности учащихся средней школы;
8. выявить типичные трудности в овладении немецкой грамматикой;
9. проанализировать современные учебники немецкого языка, используемые в российских школах, на предмет применения сопоставительного анализа в объяснении иноязычных грамматических явлений и последующей тренировке;
10. предложить принципы совершенствования грамматических навыков немецкого языка на основе учета лингвистического опыта учащихся;
11. разработать комплекс упражнений для учащихся средней школы, нацеленных на совершенствование грамматических навыков немецкого языка на основе сопоставительного анализа немецкого и английского языков.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы**: описательный и сопоставительный методы, методы обобщения и систематизации и классификационный метод.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что в нем теоретически обоснована методика применения сопоставительного анализа на уроках немецкого языка как второго иностранного в средней школе и обоснован комплекс упражнений, направленный на формирование и развитие грамматических навыков немецкого языка и учитывающий предыдущий лингвистический и когнитивный опыт учащихся.

**Теоретическая значимость** работы определяется вкладом в решение актуального для методики преподавания иностранных языков вопроса оптимизации процесса обучения второму иностранному языку в средней школе, что нашло отражение в установлении источников межъязыкового переноса в обучении грамматике немецкого языка как второго иностранного, а также в теоретическом обосновании приемов объяснения грамматических явлений немецкого языка на основе положительного переноса из английского языка.

**Практическая значимость** работы состоит в уточнении грамматических явлений, где возможен положительный перенос и интерференция, а также в разработке комплекса упражнений на основе сопоставительного подхода, который может найти применение в практике обучения немецкому языку не только в школе, но и в языковом вузе.

**Объем и структура** диссертации. Диссертация содержит 72 страницы основного текста и состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе и заключения. К исследованию прилагается список использованной литературы, включающий 78 наименований, в том числе 5 источников на иностранном языке.

По теме магистерской диссертации выполнена публикация: «Грамматическая интерференция при обучении второму иностранному языку» в Сборнике статей «Традиционное и новое в лингвистике, переводоведении, лингвокультурологии и лингводидактике» (СПб.: Изд-во С.‑Петерб. ун-та, 2017).

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО У ШКОЛЬНИКОВ

# 1.1. Учебный полилингвизм. Специфика преподавания второго иностранного языка в средней школе

Значимость владения иностранным языком в современном мультикультурном мире сложно переоценить. Сегодня билингвизм – это повсеместное явление колоссального масштаба. Еще большую важность приобретает знание нескольких иностранных языков. Сегодня знание нескольких иностранных языков становится уже необходимостью, изучение ИЯ2 начинается уже в школах. Подходы к исследованию особенностей овладения иностранным языком определяются практической педагогической ориентированностью, стремлением лучше понять специфику процесса овладения иностранным языком, выявить и объяснить особенности взаимодействия языков, а также опорой на актуальные лингвистические и психологические концепции.

Следует, однако, признать, что в реальной жизни людей, одинаково владеющих двумя и более языками, сравнительно немного, уровни компетентности знания второго и последующих языков сильно разнятся.

Особенность школьного курса ИЯ2 в плане его задач состоит в том, что скромные по сравнению с ИЯ1 практические цели обучения должны предусматривать формирование таких умений и навыков и усвоение такого языкового материала, которые бы наиболее успешно выполняли роль основы для дальнейшего самосовершенствования в области этого языка.

Введение ИЯ2 в учебные планы школы создает принципиально новую ситуацию в обучении языкам, коренным образом изменяя структуру среднего языкового образования. Родной, ИЯ1 и ИЯ2, как уже упоминалось, создают уникальное явление – искусственный трилингвизм, на фоне которого учащиеся овладевают ИЯ2.

Разработка вопросов организации и условий обучения имеет особое значение для эффективности учебного процесса. Следует, однако, иметь в виду, что и организация, и условия обучения являются второстепенными по отношению к целям обучения.

Цель обучения относится к числу базовых категорий методики. Целью определяется характер всех других составляющих процесса обучения, а именно стратегия обучения как общее направление процесса обучения и тактика обучения как совокупность множества задач. Поэтому главным требованием к целям обучения ИЯ2 должно быть, по мнению Н. В. Барышникова, их реалистичность и достижимость [Барышников, 2003: 13].

Прагматический аспект цели обучения ИЯ2 связан с формированием у учащихся коммуникативной компетенции, позволяющей им пользоваться ИЯ2 как дополнительным средством общения в типичных ситуациях. Таким образом, прагматический аспект цели обучения ИЯ2 предполагает овладение учащимися умением осуществлять свое речевое и неречевое поведение, руководствуясь детерминированными правилами общения страны изучаемого языка, использовать различные адекватные стратегии общения, пользоваться рациональными приемами овладения иностранным языком [Барышников, 2003: 17].

К педагогическому аспекту цели обучения ИЯ2 относится дальнейшее совершенствование языковых способностей учащихся, развитие способностей понимать общность и различие родной культуры и стран изучаемых языков.

Следует принять во внимание и социокультурную направленность целей обучения ИЯ2. И. Л. Бим отмечает, что социокультурный компонент частично включает в себя страноведческий, но не ограничивается им. Идея ознакомления с обычаями, культурой, традициями страны изучаемого языка высказывалась методистами многие годы. Преподаватель иностранного языка обычно выступает и посредником в интерпретации иноязычного бытия [Бим, 2001: 25].

Ключевым понятием в формировании целей обучения как ИЯ1, так и ИЯ2 является коммуникативная компетенция. Ряд методистов понимают цель обучения ИЯ2 как формирование коммуникативной компетенции на основе умений учащихся в родном языке и ИЯ1 и общеучебных умений.

Установлено, что в процессе изучения ИЯ2 учащиеся получают уникальные возможности делать для себя лингвистические открытия, формироваться и развиваться как языковые личности. Изучение ИЯ2 с учетом уже имеющихся компетенций является мощным средством расширения общего и лингвистического кругозора [Барышников, 2003: 19].

Таким образом, Н. В. Барышников выделяет две приоритетные цели в обучении ИЯ2: когнитивно-коммуникативную и когнитивно-развивающую. Эти цели неразрывно взаимосвязаны, поскольку в процессе овладения языковыми навыками и умениями учащиеся развивают общемыслительные способности, тренируют память, внимание, волю, проникают в иную культуру, а знакомство с аутентичными речевыми произведениями оказывает на них эмоциональное и интеллектуальное воздействие.

Рассматривая специфику овладения немецким языком как ИЯ2, мы полагаем целесообразным остановиться на проблеме условий изучения этого языка на основе английского как ИЯ1, на выявлении возникающих трудностей, а также на определении основных принципов обучения ИЯ2.

Известно, что успех обучения зависит от особенностей условий обучения, в которых оно осуществляется. При этом условия становятся решающим фактором, определяющим содержание, организацию и методику преподавания. Методистами выделяются две группы факторов, влияющих на успешность овладения ИЯ2: благоприятствующие его усвоению и затрудняющие процесс овладения ИЯ2.

К благотворным факторам следует, в первую очередь, отнести тот факт, что у изучающих уже выработался некий подход к явлениям иностранного языка, основой которого является их предыдущий языковой опыт. Положительное влияние зарождающегося билингвизма учащихся проявляется и в таких важнейших для овладения любым языком психических функциях, как память и мышление. Важным обстоятельством является и тот факт, что в ходе изучения иностранного языка происходит часто не осознаваемое совершенствование техники запоминания. Изучение ИЯ2 протекает в благоприятных условиях и с точки зрения процессов осмысления.

В сфере индивидуальных психологических особенностей личности Н. В. Баграмова отмечает благотворное влияние эмоциональной сферы, самооценки, ступени защитной реакции, желания рисковать, степени беспокойства, умения сопереживать, экстраверсия или интроверсия личности, мотивации к овладению языком [Баграмова, 2005: 30].

К положительным факторам, влияющим на овладение ИЯ2, относится и родственность изучаемых языков, поскольку основным источником трансференции при порождении высказывания на ИЯ2 является ИЯ1, а в рецепции ИЯ может широко использоваться как опора для догадки. В подтверждение положительной роли близости языков в литературе часто приводят данные о большом удельном весе слов общего корня в составе наиболее употребительной лексики изучаемого языка, а также ссылаются на аналогии в грамматическом аспекте близких языков [Хэгбодлт, 1963: 13]. К лингвистическим особенностям, способствующим формированию языковых навыков на немецком языке как ИЯ2 Н. И. Реутов относит [Реутов, 1986: 42]:

1) генетическую близость немецкого и английского языков;

2) наличие в них общего пласта лексики германского происхождения;

3) сходные явления в произношении;

4) сходные грамматические явления и речевые модели.

Создается впечатление, что усвоение близкородственного языка не связано со значительными трудностями. Однако это впечатление ошибочно. Б. А. Лапидус утверждает, что учитывать языковое родство следует не только как фактор, облегчающий усвоение иностранного языка, но и тот факт, что межъязыковая интерференция проявляется наиболее сильно в условиях изучения сходных языков [Лапидус, 1980: 38].

На процесс овладения ИЯ2 существенное влияние оказывает тот факт, что в сознании обучаемых происходит взаимодействие родного языка, ИЯ1 и ИЯ2. Мы полагаем, для того чтобы наиболее полно учесть в преподавании все особенности данного явления (трилингвизма), необходимо раскрыть природу искусственного (учебного) многоязычия.

Анализ научной литературы показывает отсутствие единства среди лингвистов в вопросе определения понятия билингвизма. Р. М. Фрумкина убеждена, что данный термин «всегда был нечеток, а в данный момент его значение не только размыто, но еще и окружено ореолом социальных проблем» [Фрумкина, 2001: 165]. По мнению известного специалиста по билингвизму Е. Ю. Протасовой, дискуссии о психолингвистических основах двуязычия принадлежат к числу тех научных споров, которые со временем будут приобретать все большую остроту [Протасова, 2017: 36].

Разные цели и задачи, которые ставятся в разнообразных исследованиях по проблемам билингвизма, являются причиной разных подходов к определению билингвизма с психолингвистической, методической, лингвистической, социолингвистической точек зрения. Далее рассмотрим вопрос о типологии билингвизма.

Первоначально типы билингвизма определялись в зависимости от условий, в которых складывалось двуязычие. Так, У. Вайнрайх выделил три типа двуязычия [Вайнрайх, 1972]:

1) составной, или сложный, билингвизм, когда системы двух языков образуют нечто общее (например, в двуязычных семьях);

2) координативный билингвизм, когда системы двух языков существуют относительно независимо (проявляется в ситуации иммиграции);

3) субординативный билингвизм, при котором система второго языка выстроена на системе первого (возникает в условиях аудиторного изучения иностранного языка).

До настоящего времени данная классификация продолжается оставаться одной из самых распространенных и цитируемых.

Следует подчеркнуть, что впервые и значительно раньше зарубежных лингвистов классификацию видов двуязычия разработал отечественный языковед Л. В. Щерба. Он различал чистое и смешанное двуязычие.

Случай независимого сосуществования двух языков ученый называл «чистым двуязычием», которое возникает, когда языки совершенно изолированы друг от друга, сферы их применения не пересекаются [Щерба, 1974]. Например, обучение в школе ведется на одном языке, дети используют этот язык и при общении со сверстниками, при этом в семье говорят на другом языке, т.к. они не понимают первого. Аналогично может быть с человеком, использующим один язык на работе и другой в общении дома.

В ситуации, когда люди постоянно переходят от одного языка к другому и не разделяют четко сферы их употребления, проявляется смешанный билингвизм. Так бывает, если люди входят одновременно в несколько социальных групп и пересекаются в разных обстоятельствах. Например, члены одной семьи работают вместе и входят в две разные языковые общности, говоря при этом свободно на обоих языках. Смешение и взаимопроникновение языков в таком случае считается нормальным [Щерба, 1974].

Специалисты по методике преподавания иностранных языков классифицируют типы билингвизма по количеству сформированных навыков и умений билингва и по уровню сложности речевых действий, выполняемых с использованием второго языка. В частности, выделяются рецептивный билингвизм (сформирован навык понимания иноязычной речи, но билингв может не уметь говорить и писать), репродуктивный билингвизм (билингв не только воспринимает устные и письменные тексты на иностранном языке, но и воспроизводит их), продуктивный билингвизм (билингв понимает, воспроизводит и производит иноязычные тексты, т.е. навыки устной и письменной речи сформированы в полной мере).

Если за критерий отбора взять уровень распространенности и употребительности второго языка, то различаются индивидуальный и массовый билингвизм, региональный и национальный. А. С. Герд разработал следующую классификацию типов билингвизма:

1) билингвизм от рождения, когда ребенок рос в смешанной семье или среде;

2) территориальное двуязычие, которое возникает в результате межъязыковой интерференции у народов-соседей, издавна проживающих рядом;

3) социально обусловленное (вынужденное) двуязычие, которое отличает всех иммигрантов в разных странах мира;

4) билингвизм, обретенный в процессе сознательного обучения [Герд, 2005].

Анализ рассмотренных типологий билингвизма показывает, что определение принципов классификации продиктовано задачами конкретных исследований. Следует признать, что выделение единой общепризнанной типологии билингвизма является затруднительным в связи со сложностью объекта изучения.

В центре внимания настоящего исследования стоит искусственный билингвизм. Искусственный билингвизм – это вид билингвизма, при котором второй язык усваивается не естественным путем (через контакты с носителями языка), а является выученным языком (через учителя), а сам билингв практически не использует выученный язык для постоянного общения с его носителями. Как и в ситуации естественного билингвизма, в случае целенаправленного изучения иностранного языка и, следовательно, контакта языковых систем, возможно явление интерференции [Михальченко, 2006]. Проблематика искусственного билингвизма широко освещается научной литературой последних лет.

Поскольку наше исследование затрагивает проблему искусственного билингвизма, целесообразно рассмотреть основные отличия искусственного многоязычия от его естественного вида.

С целью уточнения основных характеристик искусственного билингвизма нам представляется правомерным взять за исходную позицию подход А. Е. Карлинского к анализу отличий между естественным и искусственным билингвизмом [Карлинский, 1990]. Он выделяет следующее:

1) разный источник возникновения: естественный билингвизм выступает как следствие прямых контактов, искусственный развивается без контакта с носителями, в искусственно созданных условиях;

2) разные цели использования языков: при естественном многоязычии усвоение/изучение второго языка является не самоцелью, а средством достижения цели – обмена информацией, язык необходим для выживания, адаптации и социализации; при искусственном многоязычии цель может быть отдаленной – потенциальное использование иностранного языка в будущем;

3) различия в способе усвоения языка: при естественном билингвизме усвоение языка носит неуправляемый характер, основной обучающий фактор – языковая среда; при искусственном билингвизме очевиден управляемый характер усвоения, обучение осуществляется через преподавателя, который чаще всего тоже является билингвом;

4) различная оценка речевого действия билингва: если при естественном билингвизме наблюдается толерантность к ошибкам, то при искусственном имеет место направленность на коррекцию ошибок, т.е. критерием оценки речи служит правильность с точки зрения преподавателя, который не может приравниваться к носителю языка;

5) различия в способах фиксации в памяти билингва соотношения единиц языка с фактами действительности: при естественном билингвизме слова усваиваются в процессе деятельности и общения в соответствии с экстралингвистическими ситуациями и намерениями говорящего, тогда как при искусственном билингвизме значения слов раскрываются через дефиниции и способы семантизации;

6) различие в функциях: при искусственном билингвизме использование иностранного языка ограничено только сферой учебного процесса, в то время как коммуникативные границы естественного билингвизма достаточно широки, разнообразны и социально маркированы.

Е. К. Черничкина предлагает дополнить данный перечень различий следующими характеристиками:

1) у естественного билингва постижение иноязычной культуры начинается с бытового уровня, а при искусственном билингвизме изучение лингвокультурного кода сопряжено с освоением духовных ценностей (художественной литературы и культурными достижениями данного лингвоэтноса);

2) при естественном билингвизме довербальная стадия (пассивный билингвизм) занимает большее место во времени и более значима, а при искусственном – практически отсутствует;

3) основное средство становление естественного билингва – реальная коммуникация, а при искусственном билингвизме – это текстовая деятельность предполагающая более масштабное использование художественной коммуникации и квазикоммуникации в устной форме [Черничкина, 2007].

Искусственный билингвизм (в рассматриваемом нами случае – трилингвизм) всегда индивидуален, т.к. обусловлен индивидуальным уровнем владения учащихся двумя (или более) языками.

Для общей характеристики индивидуального трилингвизма представляется существенным отметить, что все учащиеся свободно, в совершенстве владеют одним языком, родным – русским. Уровень владения родным языком, как свидетельствуют исследования психологов, характеризуются качественными изменениями в коммуникативном развитии школьников [Зимняя, 1991]. Так, речь подростков и особенно старшеклассников грамотна, свободна, ей свойственно использование разнообразных языков средств и синтаксических структур. Дальнейшее развитие и совершенствование получают умения в рецептивных видах коммуникативной деятельности. На родном языке учащиеся свободно ориентируются в текстах любой трудности.

Рассматривая проблему изучения иностранного языка, нам представляется важным обратить внимание на внутренние и внешние условия усвоения неродного языка. К внутренним условиям относятся индивидуальные особенности учащихся (природные способности: память, воображение, способность к имитации, обобщению и т.п., фонематический слух и др.), при учете возрастных особенностей всех ступеней обучения; субъективные свойства (умение работать, выполнять учебную деятельность); личностные свойства (личный опыт, мировоззрение, эмоционально-чувственная сфера, интересы и желания, статус в коллективе). Внешние условия определяются численным составом учебной группы, технической оснащенностью класса и т.п. [Барышников, 1999: 127].

К внешним условиям, помимо уже названных, можно отнести влияние речи преподавателя на произношение студентов и свойства учебной группы как устойчивого самостоятельного социального объединения людей, связанных общей целью деятельности и взаимными контактами.

Интерес лингвистов к преподавателю иностранного языка как возможному языковому авторитету вызван рядом причин. Прежде всего, в условиях школьного изучения иностранных языков в Российской Федерации, преподаватель иностранного языка выступает посредником между носителями языка и учащимися. Как подчеркивает А. Е. Карлинский, он не только представляет учащимся идеального билингва, свободно говорящего на иностранном языке, но также сознательно контролирует процесс усвоения языка и управляет этим процессом в условиях искусственного билингвизма [Карлинский, 1990: 54]. Необходимо принимать во внимание, что сам преподаватель также испытывает интерферирующее воздействие родного языка и по объективным причинам не может в полной мере знать все особенности варьирования, допускаемые в иностранном языке в данный период времени.

Владение ИЯ1 можно охарактеризовать в целом как далеким от совершенства, но в то же время есть основания утверждать, что к началу изучения ИЯ2 учащиеся в основном владеют на коммуникативно достаточном уровне основными видами речевой деятельности.

ИЯ2 становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения учащимися известного уровня владения ИЯ2, который можно зафиксировать к концу начального этапа обучения и началу основного этапа.

Параллельно в этот же период времени совершенствуется, развивается владение ИЯ1, что и образует искусственный, субординативный трилингвизм.

Рассматриваемый нами лингвистический феномен применительно к школьным условиям сопровождается целым рядом психологических особенностей, обусловленных несовершенным владением иностранными языками.

Психологический анализ искусственного трилингвизма представляет значительный интерес для методики обучения.

Искусственный трилингвизм в каждом конкретном случае имеет исключительно индивидуальный характер, обусловленный индивидуальным уровнем владения каждым школьником всеми тремя языками. Несмотря на это, важно выделить типичные особенности трилингвизма в общем.

Во-первых, трилингвизм имеет искусственный характер. Поскольку учащиеся изучают оба ИЯ в организованном порядке, вне языковой среды, в отсутствии реальной потребности пользоваться ими как средством общения.

Во-вторых, трилингвизм по своей природе субординативен, поскольку учащиеся владеют языками не в одинаковой степени и не одинаковым образом пользуются ими.

В-третьих, трилингвизм в рассматриваемом случае является по своей психологической природе смешанным, поскольку он характеризуется тем, что элементы одного из языков в сознании индивида оказываются смешанными с соответствующими по смыслу элементами других языков. По способу существования языков смешанному трилингвизму противопоставляется «чистый трилингвизм», для которого характерно изолированное, независимое сосуществование языков в сознании индивида [Барышников, 1999: 131].

К началу изучения ИЯ2 в средней школе учащихся можно рассматривать как владеющих индивидуальным, субординативным двуязычием. В условиях дальнейшего развития коммуникативных способностей в родном языке и совершенствования иноязычных речевых навыков и умений в ИЯ1 школьники приступают к овладению ИЯ2, и на определенном этапе освоения они становятся владеющими на психологическом уровне индивидуальным, субординативным трилингвизмом.

Главной отличительной чертой данной разновидности трилингвизма является то, что ИЯ1 и ИЯ2 носят подчиненный (субординативный) характер по отношению к родному языку учащихся, которым они владеют в совершенстве.

Таким образом, процессу овладения ИЯ2 оказывается психологическая и лингвистическая поддержка двумя усвоенными ранее в различной степени языками, основанная на реализации учащимися своего лингвистического опыта.

Примечательно, что субординативный трилингвизм характеризуется неразрывной связью всех языков, его составляющих, которая объясняется тем, что ИЯ1 и ИЯ2 осваиваются на основе родного языка, т.к. речемыслительные процессы учащихся реализуются преимущественно на родном языке.

Н. И. Жинкин доказал, что «обучение иностранному языку всегда будет происходит на родном языке, т.к. от родного языка испытуемый никогда не сможет «отделаться», он будет мыслить на родном языке до тех пор, пока не усвоит иностранного» [Жинкин, 1958: 38].

Залевская А. А. в своей монографии сравнивает условия и процессы формирования естественного и учебного двуязычия. Среди прочего она отмечает целенаправленность в усвоении языка в ситуации искусственного (учебного) билингвизма, специальную методику преподавания, наличие преподавателя-специалиста и системность в представлении языкового материала [Залевская, 2016: 13]. Тем не менее, очевидно, что сознательное *изучение* языка в аудиторных условиях редко дает такие же результаты, как *освоение* языка посредством неосознаваемых процессов во время реальной речевой практики. Залевская А. А. предлагает рассмотреть двуязычие как психический феномен, чтобы понять причину более медленного и сложного усвоения иностранного языка при целенаправленном его изучении даже при наличии перечисленных очевидных преимуществ перед бессознательным усвоением.

# 

# 1.2. Проблема интерференции первого и второго иностранных языков

Интерференция, как ее определяет У. Вайнрайх, – это «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка»; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [Вайнрайх, 1972]. Интерференция способна охватывать все уровни языка, а ее главный источник – расхождения в системах взаимодействующих языков.

Споры, связанные с определением понятия интерференции, продолжаются до настоящего времени. Ряд лингвистов называют интерференцией любое и положительное, и отрицательное влияние одной языковой системы в сознании индивида на другую, другие видят в ней положительный фактор, содействующий овладению иностранным языком. Так, В. В. Алимов подразумевает под интерференцией не только отрицательное, но и положительное влияние, которое обнаруживается в сфере знаний, навыков, умений и даже памяти, и соответственно выделяет положительную (конструктивную) и отрицательную (деструктивную) интерференцию. Большинство же авторов вкладывают в понятие интерференции негативный смысл [Баграмова, Соломина, 2015].

Эйнар Хауген понимает под интерференцией «лингвистическое переплетение» (overlap), при котором одна лингвистическая единица оказывается одновременно вовлечена в две системы. Э. Хауген утверждает, что все неродные языки индивид воспринимает через призму родного языка, чем и обусловлена природа интерференции [там же].

У. Вайнрайх разграничил понятия «языковая интерференция» и «речевая интерференция», что повлекло за собой многочисленные исследования интерференции в целях совершенствования методики преподавания иностранных языков, что, в свою очередь, привело к разделению видов языкового воздействия при языковых контактах, а именно: 1) отклонение от норм одного языка под влиянием другого (интерференция); 2) перенос, при котором воздействующий язык стимулирует уже имеющиеся в иностранном языке закономерности, но не вызывает нарушения нормы (трансференция) [Вайнрайх, 1972].

С позиций психологов интерференция – это перенос навыков, то есть взаимодействие, при котором ранее приобретенные навыки влияют на образование новых.

С точки зрения психолингвистики главной причиной возникновения интерференции является отрицательный перенос, происходящий, когда навыки и умения учащихся по своей устойчивости неодинаковы. Интересное наблюдение, связанное с взаимодействием навыков, представляет Ю. Дешериева: «Явление интерференции навыков и умений наблюдается только тогда, когда навыки и умения противопоставляются друг другу по критерию устойчивости. Если навыки и умения устойчивы, то интерференции не наблюдается. В таких случаях говорят, что навыки и умения дифференцировались». В обратном случае более устойчивый навык или более устойчивое умение актуализируются и тогда, когда подобное действие должно осуществляться на основе другого навыка или умения. Навыки и умения речи на родном языке или ИЯ1, вне сомнений, оказываются более прочными, чем навыки и умения на ИЯ2, ведь последние выработались позже, а активной речевой практики у изучающих язык объективно меньше [Сычева, 2015].

Р. Алишова отмечает, что фонетическая и грамматическая интерференция уменьшаются при должном количестве практики, а лексическая интерференция, наоборот, возрастает с течением времени. Это утверждение позволяет выдвинуть гипотезу, что подобная ситуация связана с открытостью лексической системы языка, организованной не по таким жестким правилам, как фонетический и грамматический уровень [там же].

В методике преподавания иностранных языков интерференция рассматривается как частный случай переноса, когда эффект оказывается отрицательным, т.е. ранее приобретенные навыки и речевые умения (на родном языке или ИЯ1) препятствуют формированию новых навыков и умений на изучаемом языке. Под языковым переносом И. И. Китросская понимает явление «психической деятельности, благодаря действию которого на определенном этапе… операции порождения речи происходит отождествление разноязычных форм на основе их семантического отождествления». Она считает, что «интерференция является следствием переноса, его тормозящим, или отрицательным эффектом, наблюдаемым лишь в речи искусственного билингва, причем внутренним, стимулирующим условием интерференции… является межъязыковое семантическое отождествление. При введении материала, которое в искусственных условиях всегда сопровождается первичным закреплением… происходит частичная или неполная коррекция на неродной язык, при функционировании в речи без непосредственного подкрепления происходит ослабление правильной связи… и возникает торможение, которое можно объяснить или забыванием, или соревнованием двух ответов, или тем и другим» [Китросская, 1970]. Таким образом, интерференция в методике преподавания иностранных языков рассматривается как процесс, затрудняющих успешное овладение иноязычной системой из-за непроизвольного допущения учащимися в речи на неродном языке различных неточностей с точки зрения нормы изучаемого языка под влиянием родного или уже известного иностранного языка.

Проблема источника интерференции при изучении иностранного языка в условиях учебного трилингвизма является одной из кардинальных проблем методики. По этому поводу существуют противоположные точки зрения.

Согласно одной из них, при изучении ИЯ2 основным источником интерференции является родной язык учащихся, однако большинство исследователей считают основным источником интерферирующего влияния ИЯ1. В монографии Б. А. Лапидуса отмечается общая тенденция к преобладающему влиянию ИЯ1 по сравнению с влиянием родного языка, что объясняется, с одной стороны, результатом предрасположенности к использованию на занятиях неродного языка, с другой – смежностью во времени (явления-корреляты ИЯ1 усвоены «ближе» по времени к ИЯ2, чем соответствующие явления родного языка) [Лапидус, 1980: 83].

Предрасположенность к использованию на занятиях неродного языка объясняется субституцией языков. Это явление заключается в том, что в ответ на обращение на иностранном языке учащийся стремится дать ответ на любом иностранном языке, как бы плохо он им ни владел, лишь бы не использовать родной язык.

Аналогичной точки зрения придерживается и Риверс, которая считает, что учащиеся, изучающие третий и более языки, скорее опираются на ожидания, базирующиеся на структуре менее изученного иностранного языка, как бы бессознательно применяя принцип «Раз это иностранный язык, то и говорить надо на нем». Немаловажную роль при этом играет и близость ИЯ1 и ИЯ2.

В настоящее время интерференция исследуется достаточно широко. Данное явление изучается с опорой на два методических приема: контрастивный анализ контактирующих языков и анализ ошибок. Эта методика заключается в том, что вначале проводят типологическое сравнение двух контактирующих языков с целью определения полей возможной интерференции, а затем путем эксперимента выявляют фактические случаи взаимного влияния. Такая комбинация двух методов получила широкое признание среди лингвистов, так как она дает важный материал для совершенствования методики обучения второму языку.

В центре нашего внимания находится грамматическая интерференция, возникающая в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного. Грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему первого языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов второго языка, что ведет к нарушению норм второго языка, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики второго языка, не срабатывают ввиду их отсутствия в грамматике первого языка [Вайнрайх, 1972]. При обучении грамматическим явлениям активного минимума второго иностранного языка необходимо учитывать как положительное, так и отрицательное влияние интерференции первого иностранного языка и родного языка.

# 1.3. Роль и место сопоставительного анализа в методике обучения иностранным языкам

Сопоставление как метод обучения высоко оценивается в научно-педагогической литературе. При обучении иностранному языку сравнение может быть двух видов: сравнение между языками и сравнение внутри системы изучаемого языка. Такая деятельность характерна для сознательно-сопоставительного подхода к обучению грамматике. С помощью сравнения с родным языком или ИЯ1 удается решить сразу две задачи: осуществить положительный перенос и предупредить возможную интерференцию.

В обучении ИЯ2 сравнения иностранных языков являются обязательным атрибутом учебного процесса. Овладение ИЯ2 проходит по пути, во много аналогичному овладению ИЯ1, что вызывает в сознании учащихся их собственные сознательные и неосознанные сопоставления. Применение контрастивного принципа делает процесс становления навыков и умений более эффективным. Это помогает развить лингвистическое сознание учащегося. Благодаря его наличию учащийся быстро определяет явления разных языков, осознает их особенности, формирует основы сознательного их употребления.

Процесс сравнения языков должен быть организован так, чтобы он был оптимально полезен для достижения практических целей обучения и развития лингвистического сознания учащихся. Сопоставления языков в процессе обучения могут быть скрытыми и открытыми.

Скрытым сопоставлением выступает предварительная работа преподавателя по контрастивному анализу языковых явлений для выявления характерных трудностей и построения систем упражнений, направленных на их преодоление, а также с целью разработки приемов объяснения материала. Долгое время такое сопоставление считалось в методике основным [Щепилова, 2005: 140].

Открытые сравнения используются для того, чтобы учащийся понял различия в способах выражения мысли в иностранных и родном языках. Открытое сопоставление представлено в эксплицитном виде. Наиболее актуальны при обучении ИЯ2 открытые сопоставления, проведенные самими учащимися под руководством преподавателя.

Чем труднее дифференцировать лингвистическое явление иностранного языка от его коррелята в родном языке или другом иностранном, тем важнее сознательное участие обучаемого в сопоставлении лингвистических явлений. Особенно важным это положение становится при обучении грамматической стороне речи.

Роль контрастивных лингвистических исследований в современной лингводидактике является объектом внимания многих методистов. Сопоставительный анализ приобретает особую важность в свете вопросов путей преодоления межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и совершенствования методики преподавания.

В. А. Горина подчеркивает, что в преподавании иностранных языков особую значимость приобретает факт взаимодействия двух (при изучении ИЯ1) или нескольких (при изучении ИЯ2) языков, приводящее к лингвистическим деформациям в изучаемом языке – интерференции. Отмечается также и положительный эффект (трансференция) контактирования языков, который ведет к более результативному и быстрому овладению изучаемым языком [Горина, 2013].

Языковые и культурные различия, выявленные в результате лингвистического и межкультурного сопоставления, должны приниматься преподавателями и методистами во внимание при разработке учебных программ.

Таким образом, сопоставительный анализ, используемый как в языкознании, так и в методике преподавания иностранных языков, является наглядным проявлением связи лингвистики и лингводидактики.

Тем не менее, Горина отмечает, что сопоставительный анализ в лингвистике и методике преподавания имеет существенные различия, в первую очередь, связанные с целями анализа. Для методики важно найти сходства в изучаемых языках для учета трансференции и различия для предотвращения негативного влияния и оптимизации учебной деятельности, направленной на овладение иностранным языком [Горина, 2013].

С точки зрения методики преподавания ИЯ не всякое зафиксированное различие в языках является важным, т.к. оно не обязательно приведет к межъязыковой интерференции. Дифференцировать источники переноса призвано методическое сопоставление.

Исследователями также отмечается важность системного сопоставления в лингвистике: нельзя оперировать отдельными языковыми фактами при сравнении языков без учета их взаимосвязей с другими элементами данной системы. Это справедливо и для сопоставлений, проводимых в методических целях.

Методические контрастивные исследования контактирующих языков могут осуществляться на разных уровнях языка (фонетическом, грамматическом, лексическом). При этом важное значение приобретает вопрос о том, какие явления при сопоставлении языков следует считать совпадающими и соответственно несовпадающими. Анализируя некоторые явления французского и русского языков, автор приходит к следующему пониманию несовпадающих явлений:

– языковые единицы, у которых не совпадает как план содержания, так и план выражения;

– случаи несовпадения плана содержания при совпадении плана выражения;

– случаи несовпадения плана выражения при совпадении плана содержания.

Более сложная ситуация обнаруживается в ходе сравнительного анализа, осуществляемого в интересах методики преподавания ИЯ2, при сопоставлении систем трех взаимодействующих языков. Выделяются пять групп явлений в зависимости от соотношения между анализируемыми явлениями в языках.

1 группа: (ИЯ2 = РЯ; ИЯ2 ≠ ИЯ1) включает явления ИЯ2, совпадающие с их коррелятами в русском языке и не совпадающие с соответствующими явлениями ИЯ1. В рассматриваемом нами случае контактирующих языков к данной группе можно отнести изменение имен существительных по падежам, согласование внутри именной группы, существование категории рода у имен существительных и др.

2 группа: (ИЯ2 ≠ РЯ; ИЯ2 ≠ ИЯ1) включает явления ИЯ2, не имеющие эквивалентов ни в русском языке, ни в ИЯ1, при этом коррелирующие с ИЯ2 явления в РЯ и ИЯ1 между собой не совпадают. Это, к примеру, употребление неопределенного артикля с исчисляемыми существительными, обозначающими профессию, должность или национальность (англ. *He is a doctor*, нем. *Er ist Arzt*, в русском языке отсутствует), образование и функционирование возвратных местоимений, выстраивание рамочной конструкции в предложениях и пр.

3 группа: (ИЯ2 ≠ РЯ; ИЯ2 ≠ ИЯ1; РЯ = ИЯ1) содержит явления ИЯ2, не совпадающие с коррелирующими явлениями как русского языка, так и ИЯ1, при совпадении двух последних между собой. Явления этой группы немногочисленны, к ним можно отнести, например, предлог перед числительными, обозначающими год (англ. *in 1917*, рус. *в 1917*, нем. *1917*).

4 группа: (ИЯ2 = РЯ; ИЯ2 = ИЯ1) включает явления ИЯ2, совпадающие с их коррелятами как в русском языке, так и в ИЯ1. К этой группе можно отнести характерное языкам сочетание морфологического и синтаксического (управление глагола влияет на форму дополнения, от подлежащего зависит форма глагола).

5 группа: (ИЯ2 ≠ РЯ; ИЯ2 = ИЯ1) включает явления ИЯ2, не совпадающие с их коррелятами в русском языке, но совпадающие с соответствующими явлениями ИЯ1. Например, препозитивное употребление имен собственных в притяжательном падеже (англ. *Peter’s books*, нем. *Peters Bücher*), многие случаи употребления определенного артикля и его отсутствие, обязательная двусоставность предложения и др.

Явления, относящиеся к последней группе, составляют особую категорию. Т.к. при обучении ИЯ2 основным источником переноса является преимущественно ИЯ1, то при усвоении явлений данной группы часто проявляется его положительное влияние. При объяснении данных явлений ключевой является фраза «как в английском», снимающая трудности объяснения.

Важную роль в предупреждении интерферирующего влияния играет использование принципа сознательности, который реализуется в формате объяснения с переходом на уровень ментальных репрезентаций. Применение этого принципа обеспечивает осознанное усвоение языкового материала и осознанный выбор лингвистических средств в соответствии с ситуацией коммуникации.

Подводя итог, еще раз отметим значение сопоставительного анализа для лингводидактики: он позволяет установить зоны трансференции и интерференции в целях повышения эффективности усвоения ИЯ2. Лингвистические контрастивные исследования выступают в качестве важного и необходимого инструмента лингводидактики, используемого для достижения методических целей.

# 

# 1.4. Грамматические навыки, пути их формирования

Как известно, цели обучения иностранному языку в школе в любое время определяются и регулируются государством. С изменением экономических и социально-политических условий развития России происходят и важные перемены в системе образования. Сегодня главной целью общего образования является не передача знаний от учителя ученику, а всестороннее развитие личности ученика; особое внимание уделяется формированию умению учиться, т.е. школа должна воспитывать в детях с первого класса навыки самообразования и самовоспитания. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту Основного общего образования, изучение иностранных языков в школе должно обеспечить, прежде всего, достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции (соответствует уровню А2 в системе Общеевропейских компетенций владения иностранным языком CEFR) и сформировать интерес «к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях» [Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от «17» декабря 2010 г. № 1897]. Из этого следует, что главной целью изучения иностранного языка является практическое овладение языком с последующим его использованием в качестве средства достижения коммуникативных и некоммуникативных целей.

Полноценное участие в речевом общении на любом языке основано на владении навыками и умениями общения в большей степени, чем на знаниях. Традиционно выделяют фонетические, лексические и грамматические навыки, а также технические навыки чтения, аудирования и письма [Шатилов, 1977: 100]. В своей работе мы хотим осветить проблему совершенствования именно грамматических навыков второго иностранного языка, т.к. усвоение и использование грамматических структур и в устной, и в письменной речи является одной из серьезнейших трудностей, которая обусловлена, в первую очередь, различием грамматик родного и иностранных языков. Учет этих особенностей поможет более оптимально выстроить учебный процесс и выбрать наиболее эффективные методы обучения.

Умение адекватно сочетать слова и изменять словосочетания в зависимости от текущей коммуникативной ситуации и намерений является одним из необходимых условий использования языка в качестве средства общения. Усвоение грамматики изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении.

Можно грамотно построить собственное высказывание, используя достаточно ограниченный набор грамматических конструкций. Однако это не гарантирует того, что другие люди не будут использовать более сложные структуры в своей речи, что может стать серьезным препятствием для понимания сути высказывания, не говоря уже о социолингвистических особенностях, выражающихся в возможном подтексте сказанного. Если нет достаточного понимания, значит, нет и полноценного общения. Недостаточный уровень грамматических навыков ставится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции. Грамматический строй языка традиционно сравнивают с каркасом дома: грамматический навык обеспечивает адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [Пассов, 1985: 93]. Владение грамматическими средствами предполагает знание морфологии (формоизменение слов), синтаксиса (правила сочетания слов и построения предложений) и словообразования (способы формирования новых слов).

В рамках традиционного школьного преподавания иностранных языков грамматика является самостоятельным аспектом обучения на всех этапах овладения языком. Конечной целью обучения грамматической стороне речи является формирование грамматической компетенции, которая предполагает знание грамматических правил, которые оформляют отдельные лексические единицы в осмысленные высказывания, способность применять эти знания при выражении мыслей, а также навыки и умения точно и адекватно использовать грамматические явления в речевом общении в зависимости от коммуникативной задачи и ситуации [Каплун, 2008].

Грамматические навыки являются составляющими компонентами различных видов речевой деятельности, поэтому они могут быть рецептивными (грамматические навыки аудирования и чтения) и продуктивными (грамматические навыки говорения и письма).

Под продуктивными грамматическими навыками понимают стабильно правильное, автоматизированное, мотивированное с точки зрения ситуации и целей общения использование грамматических явлений в устной и письменной речи [Гез, 1982]. С их помощью решаются следующие задачи:

* образование верной грамматической формы в соответствии с содержанием высказывания;
* выбор и употребление грамматической формы в зависимости от ситуации общения;
* формулирование грамматического правила с опорой на схему, таблицу, речевой образец;
* изменение грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения;
* перевод грамматического явления на родной язык;
* объяснение грамматической ошибки (самостоятельное или с помощью преподавателя) и ее исправление [Щукин, 2004: 139].

Рецептивные грамматические навыки представляют собой автоматизированные действия по узнаванию и пониманию морфологических форм и синтаксических конструкций в письменном и устном тексте. С их помощью обеспечиваются возможности:

* узнавать грамматические конструкции и соотносить их с определенным значением;
* выделять грамматические явления в потоке речи по их формальным признакам;
* различать сходные по форме грамматические явления;
* прогнозировать грамматическую форму слова, фрагмент текста;
* определять члены предложения;
* определять грамматическое значение слова как показателя определенности/неопределенности, числа, рода, падежа и пр.;
* определять структуру предложения (простое или сложное);
* устанавливать связи и отношения между частями сложных предложений и между предложениями в тексте [Щукин, 2004: 140].

Сформированный грамматический навык обладает следующими качествами: автоматизм, сознательность, безошибочность выполнения, низкий уровень напряженности выполнения операции, способность к переносу и включению в разные по содержанию речевые действия [Щукин, 2004: 140].

В рамках нашей работы мы рассматриваем формирование у школьников продуктивных и рецептивных грамматических навыков с опорой на сопоставительный анализ немецкого и английского языков, а именно:

* навык образования грамматической формы и конструкции;
* навык формулирования грамматического правила с опорой на речевой образец, схему или таблицу;
* навык выбора и употребления грамматической конструкции в зависимости от ситуации общения;
* навык интерпретации значения и перевода на родной язык и ИЯ1;
* навык узнавания в потоке речи грамматических конструкций и соотнесения их с определенным смысловым значением;
* навык идентифицирования и дифференцирования грамматического явления по формальным признакам;
* навык варьирования грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения.

Для составления комплекса упражнений, развивающих перечисленные выше грамматические навыки, мы выбрали четыре грамматические темы, традиционно изучаемые в средней школе.

# 1.5. Психологические факторы, влияющие на овладение иностранным языком

И российские, и зарубежные исследователи в области преподавания иностранных языков подчеркивают важность индивидуальных психологических особенностей учащихся, в частности, их мотивации, которая включает интересы, стремления, мотивы и потребности.

В этом параграфе мы рассмотрим психологические факторы, имеющие особенно важное значение для изучения ИЯ2.

Н. В. Баграмова вслед за рядом исследователей выделяет ряд индивидуальных особенностей у изучающих иностранный язык [Баграмова, 2005: 62].

1. Различная скорость усвоения учебного материала.

Традиционно выделяются два типа обучаемых, имеющих разные *психофизиологические характеристики*: лица с лабильной и лица с инертной нервной системой. Эта классификация соответствует прагматически устойчивому делению учащихся на тех, кто предпочитает индуктивный или дедуктивный подход.

Инертный тип нервной системы соотносится с рационально-логическим способом мышления. Людям с таким типом нервной системы свойственны осознанность, произвольность, аналитичность. Инертные чаще пользуются предварительным планированием действий, реже переключаются с одного действия на другое, вне экстремальных условий они показывают хорошие результаты в произвольном запоминании.

Лабильному типу нервной системы соответствует интуитивно-чувственный способ мышления. Для людей с лабильной нервной системой характерны неосознанность, непроизвольность, синтетичность. Они чаще показывают хорошие результаты в непроизвольном запоминании.

Тип нервной системы влияет и на овладение иностранным языком. Инертный тип склонен к логико-грамматическому аспекту языка, а лабильный успешнее проявляет себя в устной речевой деятельности.

Следующими психологическими факторами, влияющими на освоение иностранных языков, являются *эмоциональная сфера*, *защитная реакция* и *способность к самооценке*.

Психологические исследования доказывают, что все люди в своем понимании себя создают комплекс средств для защиты своего ego. Люди с высокой степенью самооценки и сильным ego легче переносят угрозы своему существованию, их защитные силы достаточно низки. Люди с более низко выраженной самооценкой склонны защищать свое слабое ego из-за недостаточной уверенности в ситуации или при достижении какой-либо цели. Подобные защитные реакции и неуверенность, проявляясь во время изучения иностранного языка, мешают его усвоению.

Другой характеристикой, необходимой для успешного изучения иностранного языка, является *желание рисковать*, угадывать. Психологи полагают, что учащиеся должны до некоторой степени полагаться на свою интуицию и не бояться совершить ошибку. Преподаватель должен ценить это качество в учениках и поощрять их пользоваться догадкой в большей степени, чем средний студент.

*Тревожность* также выделяется психологами как немаловажный фактор в изучении иностранного языка. Различают тревожность на глобальном уровне, когда она является неотъемлемой чертой характера, и состояние тревожности, возникающее в определенной ситуации. Психолог различают расслабляющую и мобилизующую тревожность. Первая тормозит процесс обучения, вторая, наоборот, мобилизует учащихся и способствует повышению эффективности обучения. По мнению психологов, слишком сильная или слишком слабая тревожность тормозит процесс обучения.

Следующим фактором является *способность к сопереживанию*, или эмпатия. Обычно под «эмпатией» понимают умение поставить себя на место другого. Гвиора определяет сопереживание как «процесс понимания, в котором временное размывание границ самообъекта позволяет ему незамедлительно понимать эмоциональный опыт другого объекта» [цит. по Баграмовой, 2005].

При изучении иностранного языка проблема эмпатии становится особенно острой. Собеседники должны не только правильно определить эмоциональное и когнитивное состояние друг друга, но и сделать это на языке, которым они еще недостаточно владеют. Кроме того, иногда они становятся перед фактом, что их собственный образ мыслей воспринимается неадекватно, в результате чего лингвистическая, когнитивная и эмоциональная информация не достигают своей цели.

Не менее важным является и *экстравертность* или *интровертность* личности, однако данные о роли этой характеристики разнятся. Н. В. Баграмова приводит информацию о существовании исследований, которые доказывают преимущество экстравертов перед интровертами в овладении иностранным языком; другие исследования подтверждают, что интроверты более успешны в определенных видах речевой деятельности; есть данные, отрицающие преимущества тех или иных типов. Безусловно, данная проблема нуждается в дальнейших исследованиях.

Одним из важных психологических факторов является и *мотивация* к изучению языка. Хотя термин «мотивация» употребляется в методической литературе довольно часто, его содержание трактуется психологами неоднозначно.

Под мотивацией принято понимать внутреннее побуждение, импульс, эмоцию или желание, побуждающее человека к определенному действию [Браун 1987].

В числе многочисленных факторов, обеспечивающих мотивацию, называют такие потребности человека, как достижение успеха, независимость, чувство сопричастности, приказ, стремление к переменам, выносливость, агрессия и пр.

# 1.6. Психолого-возрастные особенности школьников

Возраст школьников, изучающих ИЯ2, является одним из важнейших факторов введения занятий в расписание. Вопрос целесообразности начала обучения ИЯ2 в том или ином классе – один из наиболее серьезных, т.к. введение нового языка должно совпадать с естественным психофизиологическим развитием ребенка.

Этапы обучения ИЯ2 в школе можно условно разделить на три этапа: начальный – первый год изучения языка (5-8 класс в зависимости от школы), основной и завершающий, на который приходится последний год изучения, обычно 11 класс. Этим этапам соответствует подростковый и юношеский возраст, и их специфику следует учитывать при разработке учебного плана.

Особенно важно учесть особенности подросткового возраста, 10-15 лет: он традиционно считается наиболее трудным, «переломным». Все обучающиеся на определенной ступени образовательного процесса характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Психологами и педагогами выделяются следующие факторы, которые необходимо принимать во внимание при организации учебной деятельности школьников этого возраста:

1) совершенствуется принцип самоорганизации школьниками учебной деятельности, выражающийся в овладении всеми ее этапами: от постановки задачи к активным действиям по ее достижению и самоконтролю, самооценке;

2) меняется характер мотивации к познавательной деятельности: учащиеся в этом возрасте ориентируются не только на результат, но и на способ организации деятельности;

3) индивидуальные различия учебной деятельности [Барышников, 1999: 113].

В рассматриваемый нами возрастной период происходит перестройка психических процессов, которая непосредственно влияет на характер учебной деятельности. Психологи, в т.ч. В. А. Крутецкий, называют средний школьный возраст более трудным для обучения, чем младший и старший [Крутецкий, 1976: 110]. Существенные изменения происходят и в умственном развитии подростков: раскрывается смысл учебной деятельности, заключающийся в удовлетворении познавательных потребностей.

И. А. Зимняя среди особенностей среднего школьного возраста также отмечает доминирование сферы общения со сверстниками при ценностных ориентациях на межличностные отношения и взаимопонимание, легкую ранимость, склонность к конфликтам с семьей и учителями [Зимняя, 2002: 85].

Подростки характеризуются большей восприимчивостью, сенситивностью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. При этом им свойственна повышенная утомляемость, ярко выраженная эмоциональность, резкость в общении со взрослыми, иногда переходящая в грубость [Зимняя, 2002: 86].

В рассматриваемом нами возрасте наблюдается тенденция к утверждению своей позиции исключительности, индивидуальности, стремление выделиться среди сверстников. Часто для школьников это желание может перерастать в мотивацию для достижения успеха в учебной деятельности.

В это же время происходит расширение средств и способов речевой деятельности, что относится к особенностям коммуникативного развития подростков. Возрастают показатели логичности, осознанности, доказательности мышления, совершенствуются мыслительные процессы и операции.

И. Ю. Кулагина констатирует, что в подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление: развиваются такие умственные операции, как классификация, аналогия, обобщение. Они позволяют школьникам анализировать теоретические идеи, находить ошибки и противоречия в суждениях. И. А. Зимняя тоже обращает внимание на то, что в возрасте 11-15 лет формируются умения рассуждать гипотетико-дедуктивно, самостоятельно творчески мыслить, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи. Развиваются такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, абстрагирование, индукция; появляется индивидуальный стиль речи [Зимняя, 2002: 90].

С интеллектуальным развитием связано становление мировоззрения, начинающееся в возрасте 11-15 лет, и рост интереса к абстрактным проблемам и теориям. Стремительное развитие речемыслительной деятельности ведет, во-первых, к расширению номенклатуры коммуникативных задач и, во-вторых, к совершенствованию способов решения этих задач. В это же время происходит дальнейшее развитие восприятия и памяти, на что непосредственно влияет усложняющаяся школьная программа средних классов. Как следствие возрастающего объема информации для запоминания, школьники отходят от тактики заучивания наизусть. В связи с этим освоение ИЯ2 осуществляется иными мыслительными действиями и операциями, отличными от применявшихся при изучении ИЯ1, что следует учесть преподавателям ИЯ2. По этой причине тренировочные упражнения на уровне бессознательных повторов, характерные для начального этапа обучения ИЯ1, должны сменяться заданиями и упражнениями, требующими осмысления языковых явлений, сравнения с имеющимися в индивидуальном языковом опыте учащихся.

В подростковом возрасте впервые проявляется самосознание: это подтверждают многочисленные вопросы «почему», возникающие в процессе изучения и освоения ИЯ2. Школьникам недостаточно заучить правило и примеры, их интересует, почему произносится именно так, почему меняется форма глагола, с чем связаны исключения и т.п. Им интересно то, что требует самостоятельного анализа, подростки стремятся к обобщениям и поиску общих принципов за частными фактами [Барышников, 1999: 118].

Эти особенности психологического развития средних школьников позволяют перейти от имитативно-интуитивных упражнений и приемов в обучении ИЯ2 к аналитическим формам работы, обобщениям, систематизации, сравнения с ИЯ1. Игровые упражнения больше не вызывают заинтересованности, не мотивируют к изучению языка, они не релевантны. На первый план выходят приемы, основанные на «лингвистических открытиях»: так, сопоставительный анализ на различных уровнях становится ведущим приемом в обучении ИЯ2 на начальном этапе. Кроме того, увеличивающийся лингвистический опыт и искусственный (учебный) субординативный трилингвизм благотворно влияют на развитие механизма вероятностного прогнозирования, на становление и упрочение навыков и умений в целом.

Методика обучения ИЯ2 в целом приобретает черты, не характерные методике обучения ИЯ1: акцент смещается на осмысление и осознанное овладение умениями. Самостоятельные индивидуальные «лингвистические открытия» помогают закрепить полученные знания и умения: как писал психолог С. Л. Рубинштейн, «человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [цит. по Барышникову, 1999: 119].

Помимо прочего, следует учитывать так называемый «критический период» в усвоении языка, принимаемый во внимание многими методистами. Гипотеза критического периода основана на том, что существует возраст, выйдя за пределы которого, трудно или невозможно достичь в языковом развитии совершенного владения языком. Это положение актуально и для родного языка, и для иностранных. А. В. Щепилова отмечает, что «критический период связан с подростковым возрастом, с потерей корой головного мозга пластичности» [Щепилова, 2005]. Считается, что до этого возраста мозг особенно гибок и адаптирован к изучению языков.

Таким образом, можно прийти к выводу, что средний школьный возраст – сложный, критический период в психологическом формировании личности, существенный для генезиса самосознания. В этом возрасте происходит развитие и совершенствование умственной деятельности, интеллектуализация основных психических функций и мыслительной деятельности, качественно совершенствуется коммуникативное развитие. Этим и обусловлены требования к организации и методике обучения ИЯ2 в средней школе: овладение коммуникативными умениями и навыками должно быть осознанным и осмысленным.

У школьников более старшего возраста, 15-17 лет, особое значение приобретает развитие личности.

Существенным фактором для разработки адекватной методики обучения ИЯ2 на завершающем этапе является то, что к концу этого периода школьники «обычно достигают полной физической зрелости и их физическое развитие мало отличается от развития взрослого человека» [Крутецкий, 1972].

Наряду с физическим развитием для данного возраста характерны интенсивное развитие личности, связанное с изменением характера деятельности учащихся. Деятельность старшеклассника отличается большей самостоятельностью в принятии решений, изменением положения в школьной среде, новым стилем общения с учителями и другими взрослыми.

К числу особенностей процесса развития личности в старших классах психологи в первую очередь относят развитие самосознания, потребность в самовоспитании и чувство взрослости.

Дадим краткий анализ каждого из факторов.

Цитируя Чеснокову И. И., определим самосознание как «сложный психический процесс, который проявляется прежде всего в восприятии человеком многочисленных «образов» самого себя в различных ситуациях деятельности и общения. Эти образы первоначально возникают на основе осознания данным человеком оценок его другими людьми, далее на основе соотнесения оценок других и своих собственных» [Чеснокова, 1978: 318].

Н. В. Барышников отмечает, что «самосознание в юношеском возрасте возникает из требований жизни: со временем укрепляется тенденция самостоятельно анализировать и оценивать собственную личность, свое поведение и деятельность» [Барышников, 1999: 123].

На основе самосознания у старших школьников развивается потребность в самовоспитании, направленное на преодоление некоторых недостатков поведения или развитие положительных качеств.

Специфическую трансформацию претерпевает и чувство взрослости: оно становится глубже и острее. Согласно В. А. Крутецкому, чувство взрослости перерастает в своеобразное чувство самоутверждения, самовыражения, которое проявляется в стремлении выразить индивидуальность [Крутецкий, 1972: 124].

В разработке методики обучения ИЯ2 в старших классах особенно важно учесть характер учебной деятельности и умственное развитие учащихся. Психологи отмечают, что, как правило, в старшем школьном возрасте общие умственные способности человека уже сформированы. Они продолжают совершенствоваться, но такого быстрого роста, как в детстве или в подростковом возрасте, не наблюдается. Умственная деятельность старших школьников характеризуется «высоким уровнем обобщения и абстрагирования, нарастающей тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать, доказывать истинность или ложность отдельных положений, делать глубокие выводы, связывать изучаемое в систему; развивается критичность мышления» [Крутецкий, 1972: 141].

Нельзя не отметить, что в этом возрасте школьники всерьез ориентированы на будущее, озабочены самоопределением и выбором будущей профессии. В этой связи обнаруживается избирательное отношение к предметам, ИЯ2 не является исключением, что может сказаться на понижении мотивации.

И. А. Зимняя полагает, что старший школьный возраст характеризуется изменениями не только в личностной сфере, но и в коммуникативной деятельности: повышается культура речи, развивается умение адекватно выражать свои мысли.

Одной из существенных психологических особенностей старшеклассников является самостоятельное управление своим когнитивным поведением, которое реализуется через самостоятельное выполнение учебной деятельности с помощью своих индивидуальных когнитивных действий и операций, появление мотивов нового типа, возрастание роли индивидуальных различий в когнитивной деятельности.

Учет вышерассмотренных особенностей должен быть положен в основу градуированного, цикличного, целенаправленного обучения ИЯ в школе.

# Выводы по главе I

На процесс овладения немецким языком как ИЯ2 существенное влияние оказывает искусственный трилингвизм: взаимодействие родного языка, ИЯ1 и ИЯ2.

Связь трех языков в сознании билингва неразрывна, т.к. ИЯ1 и ИЯ2 осваиваются на основе родного языка, т.к. речемыслительные процессы учащихся реализуются преимущественно на родном языке.

Процессу овладения ИЯ2 оказывается психологическая и лингвистическая поддержка двумя усвоенными ранее в различной степени языками, основанная на реализации учащимися своего лингвистического опыта.

Как и в ситуации естественного билингвизма, в случае целенаправленного изучения иностранного языка и, следовательно, контакта языковых систем, возможно явление интерференции.

С точки зрения психолингвистики главной причиной возникновения интерференции является отрицательный перенос, происходящий, когда навыки и умения учащихся по своей устойчивости неодинаковы.

В обучении ИЯ2 сравнения иностранных языков являются обязательным атрибутом учебного процесса. Овладение ИЯ2 проходит по пути, во много аналогичному овладению ИЯ1, что вызывает в сознании учащихся их собственные сознательные и неосознанные сопоставления. Применение контрастивного принципа делает процесс становления навыков и умений более эффективным. Это помогает развить лингвистическое сознание учащегося. Благодаря его наличию учащийся быстро определяет явления разных языков, осознает их особенности, формирует основы сознательного их употребления.

Грамматические навыки являются составляющими компонентами различных видов речевой деятельности, поэтому они могут быть рецептивными (грамматические навыки аудирования и чтения) и продуктивными (грамматические навыки говорения и письма).

Сформированный грамматический навык обладает следующими качествами: автоматизм, сознательность, безошибочность выполнения, низкий уровень напряженности выполнения операции, способность к переносу и включению в разные по содержанию речевые действия.

И российские, и зарубежные исследователи в области преподавания иностранных языков подчеркивают важность учета индивидуальных психологических особенностей учащихся.

Возраст школьников, изучающих ИЯ2, является одним из важнейших факторов введения занятий в расписание.

Средний школьный возраст – сложный, критический период в психологическом формировании личности, существенный для генезиса самосознания. В этом возрасте происходит развитие и совершенствование умственной деятельности, интеллектуализация основных психических функций и мыслительной деятельности, качественно совершенствуется коммуникативное развитие. Этим и обусловлены требования к организации и методике обучения ИЯ2 в средней школе: овладение коммуникативными умениями и навыками должно быть осознанным и осмысленным.

В старших классах при разработке методики обучения ИЯ2 особенно важно учесть характер учебной деятельности и умственное развитие учащихся: как правило, в старшем школьном возрасте общие умственные способности человека уже сформированы. В этом возрасте школьники озабочены самоопределением и выбором будущей профессии. В этой связи обнаруживается избирательное отношение к предметам, ИЯ2 не является исключением, что может сказаться на понижении мотивации.

**ГЛАВА II. СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ**

**2.1. Проблемы обучения немецкой грамматике**

Трудности в изучении немецкого языка могут быть обусловлены как психологическими и психолингвистическими причинами, которые мы рассмотрели в предыдущей главе, так и лингвистическими особенностями, спецификой самого изучаемого языка.

В ходе анализа грамматической системы немецкого языка и сопоставления языковых явлений с аналогичными в английском и русском языках можно выделить следующие особенности, приводящие к ошибкам в построении высказывания на немецком языке.

Первой особенностью является **уникально-нормативный характер** многих грамматических явлений. Так, изменение имен существительных по падежам нормативно, но осложнено уникальностью категории рода и типа его склонения, которые влияют в свою очередь на другие связанные грамматические явления, согласуемые с ними по роду, числу и падежу [Пустовалова, 2006: 52].

Существительные немецкого языка имеют родовую принадлежность, в отличие от существительных английского языка, где категория рода существительных отсутствует и имеет место почти полное отсутствие флексий. Категория рода есть и в русской грамматике, но этот факт не помогает усвоению немецких существительных русскоязычными учащимися, а наоборот, затрудняет этот процесс, т.к род существительных в русском и немецком языках часто отличается.

Второй характерной особенностью немецкой грамматики, не менее трудной для овладения, является частое образование в предложениях **рамочной конструкции**. В немецких предложениях можно выделить следующие варианты рамочных конструкций в простых повествовательных предложениях с прямым порядком слов:

1. между частями аналитических временных форм глагола-сказуемого: *Ich* ***habe*** *dich noch nie hier* ***gesehen***;
2. между частями составного именного сказуемого: *Er* ***ist*** *heute besonders* ***faul***;
3. между модальным глаголом и основным: *Ich* ***will*** *morgen nach Moskau* ***fahren***;
4. между глаголом и его отделяемой приставкой: *Ich* ***stehe*** *gewöhnlich um 7 Uhr* ***auf***;
5. в предложениях с инфинитивными конструкциями с частицей *zu* или без нее: *Er* ***lernt*** *Deutsch* ***sprechen***; *Ich* ***habe*** *Zeit Fußball zu* ***spielen***.

В простых повествовательных предложениях с обратным порядком слов внутри рамки оказывается обычно подлежащее: *Jetzt* ***gehen*** *wir endlich* ***schwimmen***; *Nächste Woche* ***können*** *sie endlich fortfahren.*

В сложноподчиненных предложениях рамочная конструкция – почти постоянное явление, а именно – в придаточных предложениях между союзом или союзным словом и спрягаемой частью глагола-сказуемого: *Du weißt,* ***dass*** *ich das nicht völlig* ***verstehe***; *Leider kann ich nicht kommen,* ***weil*** *ich meine Mutter heute besuchen* ***muss***.

Это наглядно доказывает, что спецификой немецкого синтаксиса в отличие от русского и английского является выстраивание рамочной конструкции. Существительные и рамочные конструкции встречаются почти в каждом немецком предложении, при этом чаще всего содержание рамки становятся существительные в разных падежах. Поэтому данные две особенности немецкой грамматики для русскоязычных учащихся становятся серьезным препятствием, поскольку построение высказываний на уровне предложения будет сопровождаться сложной мыслительной деятельностью, связанной с построением форм номинальных групп и глагольной рамки, а также с размещением всех форм в предложении соответственно нормам строго порядка слов в немецком языке.

Третьей специфической особенностью немецкой грамматики можно считать частоеупотребление **инверсивных конструкций**. Кроме указанных конструкций с глагольной рамкой инверсии могут иметь место в простых повествовательных предложениях, в вопросительных предложениях без вопросительного слова (***Kannst du*** *schwimmen?*) или с ним (*Warum* ***bist du*** *heute böse?*), в сложноподчиненных предложениях, а именно – в главном, если оно стоит после придаточного (*Wenn du Lust hast,* ***können wir*** *ins Kino gehen*).

Для английской грамматической системы такое частое употребление инверсии не специфично. Инверсия в английском языке представлена в вопросительных предложениях, в предложениях с оборотом *there is/are*, в придаточных предложениях, если опускается *if*, в *Past Perfect*, если предложения начинаются с *nearly*, *suddenly*, *barely* (*Hardly* ***had he*** *realized it*). При этом обратный порядок слов в английском предложении не отягощен рамочной конструкцией, как в немецком языке.

В русском языке инверсия возможна и вариативна, но не связана со строгим порядком слов.

Из вышеизложенного следует, что немецкая инверсия трудна для усвоения русскоязычными учащимися.

Четвертой особенностью немецкой грамматики является **высокая степень морфологической дифференцированности грамматических явлений** [Пустовалова, 2006: 53]. Для немецкого языка характерно, что морфологические изменения грамматических явлений представляют значительные трудности из-за наличия большого количества морфологических форм. Например, при склонении существительных в единственном числе говорящий должен знать о вариантах изменения форм самих существительных в четырех падежах, зависящих от их принадлежности к определенному типу склонения, и о падежных изменениях артиклей и других слов, согласуемых с существительным:

***Solches schlechte Wetter*** *haben wir noch nicht erlebt.*

***Unser Urlaub in diesem schönen Hotel*** *war zu kurz.*

***Das rote Auto*** *gehört* ***dem traurigen Jungen****.*

***Mein lieber Vater*** *spricht* ***mit seinem alten Freund*** *über* ***einen neuen Film****.*

Грамматическая система английского языка отличается от русской и немецкой: она не обладает такой высокой степенью морфологической дифференцированности грамматических явлений.

Для немецкой грамматики также характерно практически постоянное **сочетание морфологического и синтаксического** [Пустовалова, 2006: 54]. Например, от формы существительного зависят формы притяжательных, указательных местоимений: *meine Freundin, jenes Haus, dieser Schüler*; от рода и падежа существительного зависит употребление склоняемых форм прилагательных (*Heute haben wir* ***einen besonderen Tag***); в предложении от формы подлежащего зависит форма глагола-сказуемого (*Du* ***hast*** *Recht; Ich* ***warte*** *auf dich*); управление глагола влияет на форму дополнения (**Störe mich** nicht!).

Морфологический элемент в грамматическом явлении немецкого языка служит выражением межсловесных связей, т.е. происходит объединение морфологической и синтаксической нагрузки.

В английском языке от формы подлежащего зависит форма глагола сказуемого в настоящем времени в третьем лице (***She has*** *a cat*); управление глагола влияет на форму дополнения (*It depends on* ***him***).

Следующей, шестой, грамматической особенностью немецкого языка, осложняющей усвоение немецкой грамматики, является **наличие высоко коммуникативных грамматических явлений, вмещающих в одной словоформе морфологически и синтаксически релевантные компоненты** [Пустовалова, 2006: 55]. Здесь речь идет о грамматических явлениях, которые:

1. считаются коммуникативно ценным грамматическим материалом и широко используются в разговорной речи;
2. в зависимости от этих слов находится большое количество лексических единиц;
3. морфологические и синтаксические особенности этих грамматических явлений не выходят за рамки одного слова.

К таким явлениям немецкого языка относятся глаголы с отделяемыми приставками и возвратные глаголы. Любые морфологические изменения немецких глаголов с отделяемыми приставками при построении высказывания соотносятся одновременно с вопросами размещения частей этих глаголов в предложении и необходимостью решения проблемы отделения приставки от основы глагола: ***Bringen*** *Sie bitte Ihre Hefte* ***mit****! Sie* ***sollen*** *Ihre Hefte* ***mitbringen***. Размещение в предложении аналитических форм немецких возвратных глаголов постоянно соотносится с морфологическими изменениями самих глаголов и возвратных местоимений в соответствии с формой подлежащего и в соответствующем падеже: *Sagen Sie bitte, wo* ***befindet sich das Universitätsgebäude****? Was* ***hast du dir*** *eigentlich* ***angesehen****?*

Еще большую трудность представляют возвратные глаголы с отделяемыми приставками: *Warum* ***ziehst du dich*** *heute so warm* ***an****?* Если в образовавшуюся глагольную рамку нужно включить номинальную группу, то трудности преумножаются за счет уникального характера всех составляющих номинального блока, за счет изменения порядка слов и учета падежного управления возвратного местоимения (*sich (****A.****) oder sich (****D.****)*).

В английском языке крайне мало глаголов, которые в определенном контексте могут стать возвратными, причем возвратность осуществляется только путем прибавления в соответствующей форме местоимения *oneself*. Однако даже такое проявление возвратности чаще всего будет заменено конструкцией *to be/to get + Participle II*.

Седьмой трудностью немецкой грамматики с методической точки зрения является **обязательная двусоставность предложений**. Эта особенность достаточно трудна для усвоения, т.к. в русском языке часто могут опускаться в предложениях либо подлежащее, либо сказуемое, что приводит к постоянной интерференции в высказываниях, которая проявляется, прежде всего, в опасности нарушения порядка слов (смещения подлежащего и сказуемого с отведенных им мест). Интерференция проявляется в безличных предложениях и в предложениях с неопределенно-личным местоимением *man*, т.к. на них наслаиваются коррелирующие односоставные конструкции русского языка (***Es ist*** *warm. – Тепло.* ***Man soll*** *nach Hause gehen. – Нужно идти домой.*).

В английском языке также обязательна двусоставность, но нет неопределенно-личного местоимения, соответствующего немецкому *man*, т.е. в английском есть только безличное местоимение *it*, соответствующее немецкому *es* (*It is raining. – Es regnet*.).

Восьмой характерной особенностью немецкой грамматической системы является **широкая представленность аналитических форм грамматических явлений** [Пустовалова, 2006: 56]. Аналитическими являются: почти все глагольные времена активного залога (*Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum*); все формы пассивного залога (*Sie* ***wird gefragt***); составные именные сказуемые (*Er* ***blieb*** *immer* ***ruhig***); сказуемые в *Präsens* и *Präteritum*, в состав которых входят модальные глаголы (*Du* ***sollst*** *mir alles* ***erzählen***); возвратные глаголы (*Er* ***verspätet sich*** *oft*); формы существительных, употребляемых с артиклями (*Ich wohne in* ***einem*** *alten* ***Haus****.* ***Das Haus*** *ist nicht weit von hier*).

Эта особенность немецкой грамматики является серьезным осложняющим фактором в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному, т.к. при построении высказываний учащиеся должны помнить не только об образовании формы, но и о размещении в высказывании минимум двух слов конкретного члена предложения или словосочетания.

Английский язык в этом случае вызывает большую интерференцию, т.к. в большей степени богат аналитическими формами (будущее время, перфективные времена, отрицательные и вопросительные формы настоящего и прошедшего времени и т.д.), чем немецкий, однако эти формы не осложнены рамочной конструкцией в отличие от немецкого языка.

Подводя итог, отметим, что в целом для немецкой грамматики свойственно то, что большинство грамматических явлений объединяют несколько указанных особенностей. Кроме этого, эти грамматические явления часто употребляются одновременно в одном предложении. Ни в одном другом языке соединение разных грамматических явлений в одном синтаксическом целом не становится таким серьезным препятствием для их усвоения.

Подобное соединение нескольких трудных английских грамматических явлений в одном предложении не типично. Основную трудность в синтаксическом плане, по нашему мнению, составляет согласование времен.

Вполне очевидно, что любой язык имеет свою специфику, и эта специфика должна тщательно учитываться при построении системы обучения этому языку как иностранному. Специфические особенности немецкой грамматики должны учитываться методистами и ложиться в основу методики обучения грамматической стороне немецкого языка как второго иностранного.

Вследствие трудностей усвоения грамматических явлений немецкого языка, обусловленных спецификой немецкой грамматики и спецификой аудитории, наиболее типичными грамматическими ошибками, возникающими при изучении немецкого языка в школе после английского, являются:

* неправильный порядок слов: *Ich gut lerne* (корректно *Ich lerne gut*); *Er heute nicht kommt* (корректно *Er kommt heute nicht*)[[1]](#footnote-1) и т.п.;
* неправильное употребление или полное отсутствие глагола-связки *sein*: *Ich Student* (корректно *Ich bin Student*) и т.п.;
* употребление неправильного артикля или его полное опущение: *Ich gehe in Auditorium (Ich gehe ins Auditorium), Er liest Text (Er liest einen Text), der Stadt (die Stadt – город, м.р.), die Hemd (das Hemd – рубашка, ж.р.)* и т.п.;
* неправильное употребление возвратных глаголов: *Ich erhole am Wochenende (Ich erhole* ***mich*** *am Wochenende – I relax at the weekends), Ich sehe einen Film an (Ich sehe* ***mir*** *einen Film an – I watch a film), Lernst du* ***dich*** *gut? (Lernst du gut? – Ты хорошо учишься?), Ich fühle* ***sich*** *wohl (Ich fühle mich wohl)* и т.п.;
* ошибки в глагольном управлении: *Paul ruft* ***dir*** *an (Paul ruft* ***dich*** *an. – Пауль позвонит* ***тебе****), Ich gratuliere* ***sie*** *mit diesem Erfolg (Ich gratuliere* ***ihr*** *zu diesem Erfolg. – Я поздравляю* ***ее*** *с этим успехом.)*, *Er hofft* ***für*** *das Beste (Er hofft* ***auf*** *das Beste. – He hopes* ***for*** *the best.), Wir warten* ***für*** *Sie im Konferenzraum (Wir warten* ***auf*** *Sie im Konferenzraum. – We’re waiting* ***for*** *you in the conference room.), Viele Mädchen achten* ***zu*** *ihrem Gewicht (Viele Mädchen achten* ***auf*** *ihr Gewicht. – Many girls pay attention* ***to*** *their weight.)* и т.п.;
* ошибки при переводе вопросительного слова *когда* и союза *когда*: *Ich rufe dich an, wann ich frei werde* (корректно *Ich rufe dich an, wenn ich frei werde.* – англ. *I’ll call you when I’ll get free.), Er will wissen, wenn der Zug abfährt* (корректно *Er will wissen, wenn der Zug abfährt.* – англ. *He wants to know when the train leaves.*);
* ошибки в употреблении временных форм глагола: *Er* ***hat*** *gegangen (Er* ***ist*** *gegangen. – англ. He* ***has*** *gone.)*.

Однако при сопоставлении грамматических явлений немецкого и английского языков можно выделить возможности для положительного переноса:

* образование степеней сравнения прилагательных: *clean – clean****er****, rein – rein****er***;
* наличие артиклей и правила использования определенного и неопределенного артикля: *I have* ***a*** *lamp. – Ich habe* ***eine*** *Lampe. It is* ***a*** *table. – Das ist* ***ein*** *Tisch*;
* значение и использование модальных глаголов: *I* ***can*** *swim. – Ich* ***kann*** *schwimmen*;
* аналитическое образование временных форм глаголов: *I* ***have******bought*** *a car. – Ich* ***habe*** *ein Auto* ***gekauft***;
* инверсивный порядок слов в вопросительных предложениях: ***Can******you*** *swim? –* ***Kannst du*** *schwimmen?*

Таким образом, сопоставительный анализ немецкого и английского языков может применяться в школе на уроках немецкого языка как ИЯ2 и с целью предупреждения ошибок вследствие интерференции, и для сознательного акцентирования внимания на сходствах грамматических систем, позволяющего облегчить усвоение грамматических правил. Анализ типичных ошибок также подтверждает взаимовлияние родного языка и иностранных.

# 2.2. Анализ предлагаемых в школьных учебниках упражнений на предмет применения сопоставительного анализа

Для проведения анализа учебной литературы, используемой в общеобразовательной школе для изучения немецкого языка как ИЯ2, нами были выбраны следующие учебно-методические комплексы:

1. Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. Horizonte (Горизонты): учебник и рабочая тетрадь для 6 класса;
2. Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л., Михалак М. Horizonte (Горизонты): учебник и рабочая тетрадь для 9 класса;
3. Бим И. Л., Садомова Л. В. Немецкий язык: учебник и рабочая тетрадь для 9 класса;
4. Бим И. Л., Садомова Л. В., Санникова Л. М. Немецкий язык: учебник для 6 класса;
5. Бим И. Л., Фомичева Л. М. Немецкий язык: рабочая тетрадь для 6 класса;
6. Радченко О. А., Хебелер Г. Alles klar! Учебник и рабочая тетрадь для 6 класса;
7. Радченко О. А., Хебелер Г. Alles klar! Учебник для 9 класса.

Все перечисленные УМК предназначены для учащихся средних общеобразовательных школ, изучающих немецкий язык как ИЯ2, и ориентированы на требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Выбор классов, для которых предназначены учебники, обусловлен психолого-возрастными особенностями учащихся: как следует из теоретического исследования данного вопроса, психофизиологическое развитие является одним из важнейших факторов, влияющих на методику преподавания иностранного языка. С возрастом учащихся изменяется и роль сопоставительного анализа на уроках ИЯ2: лингвистический опыт учащихся девятого класса очевидно богаче языкового опыта шестиклассника. Самостоятельно проведенные под контролем преподавателя сопоставления ИЯ1 и ИЯ2 могут помочь в овладении более сложными грамматическими явлениями ИЯ2, аналоги которых могут не существовать в родном языке. Однако следует отметить, что обучение ИЯ2 должно с самого начала быть организовано на основе принципа сознательности, что кардинально отличает методику преподавания ИЯ2 от ИЯ1. Именно в младшем и среднем подростковом возрасте развиваются мыслительные процессы, позволяющие учащимся осуществлять операции сравнения и анализа, в т.ч. анализировать языковые явления.

Основная цель нашего анализа – выявить, насколько учитывается влияние английского языка как ИЯ1 при составлении комплексов упражнений для формирования и совершенствования грамматических навыков, в какой мере акцентируется внимание на сходствах грамматических систем двух языков для усиления трансференции, приведены ли сопоставления нетождественных грамматических явлений или учащимся предлагается самостоятельно провести такое исследование, чтобы предотвратить или уменьшить интерференцию. Анализируются также и идущие в комплекте с учебниками рабочие тетради, предназначенные для самостоятельной работы учащихся.

**1. Учебник «Horizonte» для 6 класса** представляет собой учебник модульного типа, состоящий из семи глав, в основе каждой из которых лежит грамматическая и лексическая тема. Особое внимание уделяется в каждой главе отработке произношения.

Работа с грамматическими явлениями выстроена на индуктивном подходе к обучению: материал структурирован таким образом, что учащиеся сначала сталкиваются с новым грамматическим явлением в тексте или мини-контексте, выполняют упражнение, не связанное с грамматической формой данного явления, после чего им предлагается самостоятельно завершить правило в секции *Denk nach*,опираясь на уже знакомый текст. В конце каждой главы изученные грамматические правила обобщаются в секции *Grammatik: kurz und bündig*, акцентируется внимание на форме употребления, демонстрируются модели использования, при этом в объяснении используется родной язык.

Следует отметить, что учебник предлагает крайне мало языковых грамматических упражнений, что, наряду с прочими характеристиками, позволяет сделать вывод о его коммуникативной направленности.

Сопоставление немецкой грамматической системы с английской в учебнике не проводится: отсутствуют возможные сноски-сравнения тождественных явлений двух языков, на странице с правилом-обобщением также нет отсылок к английскому языку или предостережений о несовпадении правил. Сопоставление не проводится и с явлениями русского языка.

**Рабочая тетрадь «Horizonte» для 6 класса**, неотъемлемый компонент данного УМК, является логическим продолжением учебника и предлагает самостоятельно проработать изученные на занятиях темы.

В рабочей тетради, в отличие от учебника, присутствуют языковые грамматические упражнения, в т.ч. подстановочные и трансформационные.

Сопоставительный анализ ИЯ1 и ИЯ2 на грамматическом уровне не проводится, учащимся также не предлагается провести его самостоятельно, однако встречается упражнение, направленное на предотвращение интерференции на фонетическом и лексическом уровне [см. Аверин, 2014: 5]:

*a. Deutsch und English. Lies laut und ordne zu. Was passt zusammen und was nicht? Немецкий и английский. Прочти вслух и найди соответствия. Какие слова похожи, а какие нет?*

|  |  |
| --- | --- |
| *Englisch ≈ Deutsch* | *Englisch ≠ Deutsch* |
| *lamp – die Lampe* | *table – der Tisch* |
| *…* | *…* |

*b. Kennst du noch mehr Wörter, die auf Deutsch und Englisch ähnlich sind? Notiere einige. Ты знаешь еще слова, которые похожи в английском и немецком языках? Запиши несколько.*

*father – der Vater*

*…*

**2. Учебник «Horizonte» для 9 класса** также является учебником модульного типа и состоит из 11 глав. Исходя из наполнения учебника и характера предлагаемых упражнений, можно сделать вывод, что авторы учебника придерживаются коммуникативного подхода к обучению иностранному языку.

Индуктивный подход к обучению грамматике преобладает, как и в учебнике 6 класса, что позволяет отметить эту особенность как характерную черту всей серии УМК.

С усложнением изучаемых грамматических явлений увеличивается количество языковых упражнений, направленных на первичную тренировку нового материала: присутствуют имитативные, трансформационные, подстановочные языковые упражнения.

Каждая глава завершается обобщением изученных грамматических правил: кратко излагается само правило употребления, акцентируется внимание на форме употребления, демонстрируются модели использования.

Опора на родной язык или сопоставления с ИЯ1 отсутствуют, их нельзя встретить в т.ч. и в части с обобщением грамматического материала.

**Рабочая тетрадь «Horizonte» для 9 класса** повторяет структуру учебника и предлагает упражнения для самостоятельной работы учащихся над пройденным языковым материалом.

В рабочей тетради, в отличие от учебника, присутствует большее число языковых грамматических упражнений, в т.ч. встречаются имитативные, подстановочные и трансформационные. Коммуникативно направленные грамматические упражнения, отличающиеся повышенной сложностью и предполагающие творчество и самостоятельность со стороны учащихся, предлагаются не в каждой главе.

Сопоставительный анализ ИЯ1 и ИЯ2 на грамматическом уровне не проводится, учащимся также не предлагается провести его самостоятельно. Опора на родной язык отсутствует.

**3. Учебник «Немецкий язык» И. Л. Бим для 6 класса** состоит из семи глав, каждая из которых разделена на семь частей: отработка лексического материала (*Lernst du was, dann weißt du was!*), чтение (*Lesen macht klug*), работа над одним или несколькими грамматическими явлениями (*Grammatik! Ist das eine harte Nuss?*), говорение (*Reden ist Silber und Schweigen ist Gold. Aber nicht beim Fremdsprachenlernen!*), аудирование (*Wir sind ganz Ohr*), контроль (*Wir prüfen, was wir schon können*) и лингвокультуроведческий параграф (*Deutsch lernen – Land und Leute kennen lernen*), направленный на знакомство с немецкими реалиями.

Анализируя построение частей с грамматическим материалом, отметим опору на родной язык в объяснении грамматических правил: правила образования форм и особенности функционирования всегда объяснены на русском языке. Аналогии с грамматическими явлениями русского языка присутствуют, например, в объяснении темы возвратных глаголов:

*Частица sich у так называемых возвратных глаголов (в русском языке глаголы с суффиксом –ся: радоваться, огорчаться) изменяется при спряжении глаголов по лицам…* [Бим, 2011: 100]

Авторы учебника не последовательно придерживаются индуктивного подхода к обучению грамматике: правило следует после того, как предъявлены примеры и выполнены упражнения, не акцентирующие внимание на образование грамматической формы, однако учащимся не предлагается сформулировать правило или его часть самостоятельно.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не приводятся, учащимся не предлагается провести его самостоятельно.

**Рабочая тетрадь для 6 класса** состоит, как и учебник этой серии, из семи глав и содержит два приложения: таблицу для самопроверки по материалам УМК и грамматический справочник.

В рабочей тетради преобладают языковые и условно-речевые грамматические упражнения. Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не проводятся, учащимся не предлагается провести подобный анализ самостоятельно.

**4. Учебник «Немецкий язык» И. Л. Бим для 9 класса** повторяет структуру УМК для 6 класса: он состоит из четырех глав, разделенных таким же образом на семь частей. В конце учебника приводится грамматический справочник и немецко-русский словарь.

Работа над грамматическим материалом выстроена по тому же принципу, что и в УМК для 6 класса. Грамматические правила объясняются на русском языке, индуктивный подход к обучению грамматике не реализован в полной мере: правила полностью сформулированы авторами УМК, но до знакомства с правилом учащиеся выполняют упражнения, содержащие изучаемое явление, но не направленные на работу с грамматической формой.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не приводятся, учащимся не предлагается провести его самостоятельно.

**Рабочая тетрадь для 9 класса** состоит также из четырех глав, каждая глава заканчивается тестом, по своей структуре напоминающим ЕГЭ по немецкому языку.

Работа над грамматическим материалом осуществляется преимущественно с помощью языковых и условно-речевых упражнений, в каждой главе есть задание на перевод с немецкого языка на русский. Коммуникативные упражнения предлагаются авторами не в каждой главе.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не приводятся, учащимся не предлагается провести его самостоятельно.

**5. Учебник «Alles klar!» для 6 класса** состоит из трех разделов и 16 глав, в конце книги приведен немецко-русский словарь. Деление внутри глав на условные подразделы согласно отрабатываемым навыкам и умениям отсутствует.

На наш взгляд, УМК данной серии в меньшей степени, чем другие анализируемые нами УМК, придерживается коммуникативной направленности в обучении. Предлагаемые авторами упражнения преимущественно языковые и условно-речевые, все задания сформулированы на русском языке, без дублирования на немецком. Преимуществом данного учебника является предлагаемая после некоторых глав проектная работа.

Говоря о грамматических упражнениях, необходимо отметить преобладание в данном УМК дедуктивного подхода к обучению: сначала приводится полное правило на русском языке, после этого предлагается выполнить одно или несколько языковых упражнений. Существенная часть грамматических явлений при этом остается без должного внимания: после упражнения на первичную отработку нового материала учащиеся приступают к работе над новым фрагментом, который не продолжает работу над грамматической темой.

Речевые упражнения практически отсутствуют, что отрицательно сказывается на гибкости формируемых грамматических навыков. Кроме того, языковые и условно-речевые упражнения по своей сути предполагают письменную и индивидуальную работу и не моделируют устную форму общения. Имеющиеся коммуникативные задания направлены на развитие умений письменной речи и чаще всего предполагают написание сочинения, тема которого сформулирована таким образом, что позволяет учащимся использовать изученный на уроке лексический, грамматический и культурологический материал.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не приводятся, учащимся не предлагается провести анализ самостоятельно. В некоторых случаях проводятся сравнения с грамматическими явлениями русского языка, например, при объяснении темы возвратных глаголов.

Изученные грамматические правила не обобщаются ни в виде кратких таблиц после главы, ни в виде справочника в конце учебника.

**Рабочая тетрадь «Alles klar!» для 6 класса** в вопросе формирования грамматических навыков не предлагает отличных от представленных в учебнике стратегий: преобладают языковые и условно-речевые упражнения, однако доля речевых упражнений увеличивается. Речевые упражнения сопровождаются наглядностью, учащимся обычно предлагается составить рассказ по картинкам, составить рассказ о себе с опорой на минимальный план и т.п. Присутствуют упражнения на перевод, как с немецкого на русский, так и обратно.

После всех глав рабочей тетради можно найти таблицу неправильных глаголов немецкого языка с их переводом.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка также не проводятся.

**6. Учебник «Alles klar!» для 9 класса** состоит из 12 глав, заканчивается словарем, присутствует отдельный словарь топонимов. Грамматические правила по-прежнему объяснены на русском языке, несмотря на возраст учащихся и их уровень владения языком.

Грамматический материал вводится дедуктивно, отрабатывается преимущественно на языковых и условно-речевых упражнениях. Такие упражнения базируются на принципе применения знания, т.е. предполагают постоянное обращение к правилу, которое предварительно запоминается или учится наизусть (такие рекомендации в учебнике присутствуют). Все внимание в таком случае направлено на способ совершения речевого действия, а цель действия и содержание высказывания уходят на второй план, что противоречит условиям формирования речевого навыка.

Изученные грамматические правила не обобщаются в виде таблиц после глав или справочника в конце учебника.

Сопоставления грамматических явлений немецкого и английского языка не проводятся, учащимся не предлагается провести анализ самостоятельно. Т.к. правила образования грамматической формы и функционирования объясняются на русском языке, то провести сравнение ИЯ2 и родного языка возможно, однако особым образом внимание на этой проблеме не заостряется.

Таким образом, анализ шести современных УМК, рекомендованных к использованию в школе, показал, что влияние английского языка как ИЯ1 не учитывается при обучении немецкой грамматике. Ориентировка на существенные признаки грамматических единиц разных языковых систем в процессе запоминания позволяет усилить их подобие в ходе проявления трансференции и разграничить их в процессе преодоления интерференции, однако сопоставительный анализ как прием обучения не был предложен авторами ни для учащихся 6 класса, ни для более старших школьников 9 класса.

# 2.3. Комплекс грамматических упражнений по немецкому языку как второму иностранному с применением сопоставительного анализа

Основное внимание при организации обучения грамматике немецкого языка как ИЯ2 в ситуации искусственного трилингвизма должно быть направлено на преодоление интерференции ИЯ1 (в нашем случае – английского языка) и родного языка. Не использовать при этом знания и умения учащихся, сформированные в процессе изучения английского языка, нерационально, поэтому мы считаем эффективным такое построение учебного процесса, при котором преподаватель сможет создать благоприятные условия для трансференции, положительного переноса из ИЯ1, и нейтрализации интерферирующего воздействия. Более того, такая организация изучения нового иностранного языка, в процессе которого учащиеся смогут обращаться к ранее приобретенным знаниям и собственному лингвистическому опыту, будет способствовать усилению внутренней мотивации к изучению обоих иностранных языков.

Сопоставительный подход при обучении грамматической системе немецкого языка как второго иностранного после английского реализуется через лингвометодическое сопоставление грамматических явлений контактирующих языков с целью выявления зон трансференции и интерференции. Главная задача преподавателя ИЯ2 – показать возможности использования знаний ИЯ1 при последующем изучении других иностранных языков, сформировать мотивацию к изучению иностранных языков и преодолеть страх перед новыми и сложными явлениями.

Применение сопоставительного анализа при обучении немецкой грамматике целесообразно в первую очередь на ориентировочно-подготовительном этапе. Возможность проведения аналогий между двумя языками позволит учащимся самостоятельно найти и выделить существенные признаки языковых единиц, обобщить признаки явлений и самостоятельно сформулировать правило, что соответствует индуктивному подходу к обучению грамматике.

Правило должно быть сформировано таким образом, чтобы служить в дальнейшем ориентиром в выборе грамматической формы в момент высказывания. Характер правила должен определяться сложностью грамматического явления в плане вероятности проявления межъязыковой интерференции и теми действиями, которые лежат в основе использования данного явлений в речи.

Мы разработали комплекс упражнений с использованием сопоставительного анализа немецкого и английского языков для совершенствования грамматических навыков школьников, изучающих немецкий язык как ИЯ2. Упражнения не представляют собой непрерывного фрагмента урока, однако они и сформулированные учащимися на основе сравнения двух языков правила могут быть гармонично встроены в ход занятия.

Для составления комплекса упражнений, развивающих перечисленные выше грамматические навыки, мы выбрали четыре грамматические темы, традиционно изучаемые в средней школе.

**I. Модальный глагол *müssen* и рамочная конструкция в предложении.** Тема изучается в 6 классе, второй год обучения.

1. Дополни предложения по образцу:

Was musst du zu Hause machen? Das **muss** ich *oft / manchmal / fast nie / nie* tun.

Ich **muss**…

1. …mein Zimmer aufräumen.
2. …Oma und Opa besuchen.
3. …das Mittagessen kochen.
4. …die Musik leise machen.

2. Дополни правило:

|  |  |
| --- | --- |
| **müssen** | ich / er / sie / es m**\_\_**ss |
| du m**\_\_**s**t** |
| wir / sie / Sie müssen |
| ihr m**ü**ss**t** |

3. Как строится предложение с модальным глаголом *müssen*? Перечитай предложения и дополни схему:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ich | **muss** | mein Zimmer | **aufräumen**. |
| Wir | **müssen** | die Musik leise | **machen**. |
| Du | **musst** | um sechs | **aufstehen**. |
| *Подлежащее* | ***\_\_\_\_\_\_*** | *…* | *\_\_\_\_\_\_.* |

4. Переведи предложения из упражнения 1 на английский язык. Какой модальный глагол соответствует немецкому *müssen*? Составь условную схему английского предложения. Чем построение английского предложения отличается от немецкого?

(I **must clean** my room *и т.д.*)

Учащиеся самостоятельно или с помощью учителя проводят анализ предложений на двух языках и формулируют правило построения предложения на немецком языке с модальным глаголом. Правило-инструкция может быть окончательно озвучено преподавателем для закрепления, например, таким образом:

Обрати внимание на строгий порядок слов в немецком языке!  
В немецком предложении модальный глагол занимает место сказуемого (т.е. стоит на втором месте в повествовательном предложении или на первом в вопросительном), а глагол в инфинитиве, выражающий само действие, употребляется, в отличие от английского языка, не сразу после модального, а в самом конце предложения. Спрягается только модальный глагол.

**II. Оборот *Es gibt + Akkusativ.*** Тема изучается в 6 классе, второй год обучения.

1. Что ты видишь на картинке? Составь предложения, опираясь на пример. Какая конструкция используется для описания? В каком падеже стоит существительное после этой конструкции? Не забудь изменить падеж артикля!

Man kann zwei Straße sehen. **Es gibt** viele Autos. Auch **gibt es** einen Fluss.

2. Правило-инструкция, активизирующее усвоенные ранее знания и показывающее возможность положительного переноса, может быть сформулировано таким образом:

Помни, что немецкие предложения, как и английские, всегда двусоставны: в них обязательно есть и подлежащее, и сказуемое, в отличие от русского языка.

3. Составь предложения:

1. gibt es / keine Kirchen / Bei uns / , / viele Moscheen / es gibt / aber /.
2. nicht / so groß / Unser Stadt / ist /.
3. gibt es / viele / In unserer Stadt / Autos / , / deshalb / kann / nicht gut / mit dem Fahrrad / fahren / man /.
4. klein / Unsere / ist / Stadt / , / gibt / keine / deshalb / es / U-Bahn /.

4. Вспомни, какую конструкцию ты используешь для подобного описания на английском языке? (*There is / There are*) Чем она отличается от *Es gibt*?

Сравни предложения:

**Es gibt** drei Teller auf dem Tisch. – **There are** three plates on the table.

**Es gibt** eine Katze im Garten. – **There is** a cat in the garden.

Обрати внимание: в отличие от английского оборота, который имеет форму единственного и множественного числа, немецкий оборот *Es gibt* имеет форму только единственного числа. После *Es gibt* местоимение или имя существительное всегда употребляются в винительном падеже Akkusativ с неопределенным артиклем.

5. Переведи следующие предложения на немецкий язык. Помни о фиксированном порядке слов и месте сказуемого в немецком предложении:

1. **There are** a lot of places of interest in our city.
2. **Are there** four cups on the table?
3. What **is there** in your backpack?
4. **There are** not any books on my desk.
5. **There is** a shop next to my house.

**III. Пассивный залог.** Повторение темы в 9 классе, пятый год обучения.

1. В какой грамматической форме стоят глаголы в следующих предложениях? Прочитай и переведи на русский язык:

1. Die Kinderbücher werden in Deutschland nicht nur von Kindern, sondern auch von Erwachsenen gelesen.
2. Die Gedichte von Heine wurden von großen russischen Dichtern übersetzt.
3. In vielen deutschen Verlagen werden Lehrbücher herausgegeben.

2. По какой модели образованы эти предложения? Составь схему.

*(werden + Partizip II = Präsens Passiv; wurden + Partizip II = Präteritum Passiv)*

3. Пассивные конструкции в немецком языке широко распространены. Они употребляются здесь, как и в английском, намного чаще, чем в русском языке. Как правило, пассивный залог употребляется, когда необходимо подчеркнуть действие, вынести его на первый план, а субъект при этом не важен.

Обрати внимание на вспомогательный глагол при образовании формы пассивного залога! В английском языке употребляется глагол *to be (быть)*, но немецкий глагол *sein* нам здесь не подходит. Будь внимателен при построении предложений.

4. Соотнеси предложения на немецком и английском языках, обрати внимание на конструкции. В чем ты видишь различия?

|  |  |
| --- | --- |
| Die Bücher **werden** mit Interesse **gelesen**. | The water **is polluted** by the industry. |
| Die Wohnung **wird** von Robotern **gereinigt**. | The house **is cleaned** by robots. |
| Durch die Industrie **wird** das Wasser verschmutzt. | The patient **is operated**. |
| Der Patient **wird operiert**. | The books **are read** with interest. |

5. Измени активный залог в предложениях на пассивный:

1. Die Kinder schreiben den Test.
2. Die Mutter schmückt das Zimmer.
3. Die Oma bäckt den Kuchen.
4. Die Landmaschinen machen die schweren Arbeiten.

**IV. Plusquamperfekt** (предпрошедшее время). Тема изучается в 9 классе, пятый год обучения.

1. Прочитай предложения. В каком случае используется Plusquamperfekt? Как образуется эта форма?

1. Ich hatte dich dreimal angerufen. Dann ging ich zu dir nach Hause.
2. Sofia war in Dresden schon 3 Monate gewesen, bevor sie die Dresdener Gemäldegalerie besuchte.
3. Sie hatte davon nichts gewusst, bis ihre Freundin ihr diese Geschichte erzählte.
4. Maria hatte den Brief am Sonntag geschrieben, aber sie schickte ihn erst am Donnerstag.

2. Переведи эти предложения на английский язык. Какое время следует использовать в английском языке для аналогичных случаев? Сравни случаи использования этих времен в обоих языках и способ их образования. В чем сходства, а что различается?

3. Прочитай предложения. Подчеркни сказуемые в обоих частях сложных предложений. Какое действие произошло раньше? В какой форме употреблен глагол? Переведи на немецкий язык. О каком отличии немецкого языка от английского (и русского) следует помнить при построении таких предложений?

1. After he had passed the exam, he celebrated.
2. Before I bought the car, I had saved a lot of money.
3. When I arrived, everyone had already left.

После перевода и анализа получившихся предложений учащиеся самостоятельно или под руководством преподавателя формулируют правило-предупреждение:

Обрати внимание на порядок слов в сложных предложениях в немецком языке! В придаточном предложении изменяемая часть составного сказуемого ставится на последнее место, а главное предложение имеет обратный порядок слов, т.е. сказуемое (или его изменяемая часть) стоит на первом месте. Например, *Als ich ankam, waren alle schon gegangen*.

4. Составь сложноподчиненные предложения, используя опоры и грамматическую форму Plusquamperfekt:

1. einen Freund treffen – zusammen ins Cafe gehen,
2. im Cafe essen – ein schönes Mädchen sehen – es/sie kennen lernen (wollen),
3. es/sie ansprechen – (sie) lächeln,
4. (wir) sich sicherer fühlen – (wir) sich vorstellen – an ihrem Tisch bleiben – viel sprechen und trinken,
5. sich streiten – sich schlagen – von der Polizei festgenommen werden – ganz traurig werden.

# Выводы по главе II

Изучение каждого нового иностранного языка является сложным процессом, порождающим как положительный перенос навыков из ранее усвоенных иностранных языков, так и интерференцию, препятствующую формированию новых навыков и умений на изучаемом языке.

В ходе настоящего исследования был рассмотрен ряд лингвистических особенностей немецкого языка, которые в большей степени затрудняют его изучение в школе в качестве ИЯ2. На основе анализа грамматической системы немецкого языка и сопоставления языковых явлений с английским и русским языками мы выделили восемь особенностей, приводящих к ошибкам в построении высказываний на немецком языке.

Зная эти трудности и осознавая влияние родного языка и ИЯ1 на процесс овладения ИЯ2, преподаватель может организовать обучение максимально эффективным образом, создавая возможности для осознанного положительного переноса и предупреждая интерференцию.

Анализ современных российских УМК, рекомендованных к использованию в школе, показал, что сопоставительный анализ не используется в настоящее время как прием обучения ИЯ2, а влияние английского языка как ИЯ1 не учитывается при обучении немецкой грамматике.

Важнейшим условием методики преодоления грамматической интерференции является выполнение заданий, направленных на последовательное преодоление грамматических трудностей на основе сравнительно-сопоставительного анализа изучаемых языков.

Разработанный нами комплекс грамматических упражнений основан на сознательном применении сопоставительного анализа немецкого и английского языков в процессе формирования грамматических навыков в ИЯ2. Упражнения рассчитаны на включение в программу в 6 и 9 классе и охватывают разные грамматические темы.

В ходе выполнения данных упражнений учащиеся смогут использовать свой лингвистический опыт и приобретенные за время изучения ИЯ1 знания и навыки, что позволит осознать и преодолеть интерферирующее воздействие английского языка и усилит трансференцию.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Преподавание второго иностранного языка в школе – сложный процесс, связанный с необходимостью решения ряда проблем: преподавателям следует учитывать, в первую очередь, психолингвистические особенности овладения вторым иностранным языком и психологические характеристики обучаемых. Немецкий язык традиционно является вторым иностранным во многих российских школах при английском как первом иностранном.

Данное исследование посвящено проблеме формирования и совершенствования грамматических навыков немецкого языка как второго иностранного на основе лингвометодического сопоставления немецкого и английского языков. Именно овладение грамматической системой нового языка вызывает большое количество трудностей и затрудняет коммуникацию на иностранном языке. Сопоставительный анализ при этом является наиболее эффективным приемом в поиске основы для положительного переноса навыков из ИЯ1 и языковых различий, приводящих к ошибкам.

Первая глава настоящей работы является теоретической основой исследования: в ней проводится анализ научных работ ряда ученых, занимающихся проблемами преподавания ИЯ2, в частности искусственного билингвизма, межъязыковой интерференции. Рассматриваются психолого-возрастные особенности учащихся средней школы, а также выявляются основные психологические факторы, влияющие на процесс овладения иностранным языком.

По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу, что на овладение немецким языком как ИЯ2 влияют как родной язык, так и ИЯ1, и это взаимодействие необходимо учитывать в процессе планирования методики преподавания ИЯ2. Подчеркнем, что применение сопоставительного анализа ИЯ1 и ИЯ2 в процессе работы над грамматическими явлениями иностранного языка делает процесс становления навыков и умений более успешным.

Вторая глава представляет итоги проведенного нами анализа некоторых из используемых в настоящее время УМК по немецкому языку и комплекс разработанных упражнений, направленных на совершенствование грамматических навыков немецкого языка как ИЯ2 у школьников 6 и 9 классов. В этой главе также описаны наиболее типичные трудности усвоения грамматической системы немецкого языка.

Степень достижения поставленной цели характеризуется полнотой выполнения задач. В ходе работы были выполнены все поставленные задачи, а именно:

* изучена ситуация искусственного трилингвизма и специфика овладения вторым иностранным языком;
* выявлены особенности межъязыковой интерференции;
* проанализированы психологические факторы, влияющие на процесс овладения иностранным языком, и психолого-возрастные особенности учащихся средней школы;
* выявлены типичные трудности в овладении немецкой грамматикой;
* проанализированы современные российские учебники немецкого языка на предмет применения сопоставительного анализа в объяснении иноязычных грамматических явлений и последующей тренировке;
* разработан комплекс упражнений для учащихся средней школы, нацеленных на совершенствование грамматических навыков немецкого языка, с использование сопоставительного анализа ИЯ1 и ИЯ2.

Перспективы исследования заключаются в возможности дальнейшей разработке методики применения сопоставительного анализа на уроках ИЯ2, а также в проведении экспериментального обучения с использованием данной методики.

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Абрамова И. Е. Искусственный билингвизм: проблемы и решения. – 2011.
3. Абрамова И. Е., Ананьина А. В., Шишмолина Е. П. Искусственный билингвизм: социолингвистический подход //В: Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации. Петрозаводск. – 2012. – С. 13-17.
4. Аверин М. М. Немецкий язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. – М., Просвещение : Cornelsen, 2013. – 96 c. – (Горизонты).
5. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л., Михалак М. – М. : Просвещение : Cornelsen, 2014. – 96 с. – (Горизонты).
6. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Рабочая тетрадь. 9 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л., Михалак М. – М. : Просвещение : Cornelsen, 2016. – 78 с. – (Горизонты).
7. Аверин М. М. Немецкий язык. Рабочая тетрадь. 6 класс : пособие для учащихся общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе / Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. – М. : Просвещение : Cornelsen, 2014. – 80 с. – (Горизонты).
8. Акоста В. Е. Психолингвистический феномен «положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – №. 1.
9. Артемов В. А. Психология обучения иностранному языку //М.: Просвещение. – 1969.
10. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. – 2005.
11. Баграмова Н. В., Лифанова Е. А. О роли промежуточной языковой системы в процессе овладения иностранным языком //Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2015. – №. 1. – С. 2311-2311.
12. Баграмова Н. В., Соломина А. В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2015. – №. 174.
13. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – 2003.
14. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) // Дисс.… док. пед. наук. Пятигорск. – 1999.
15. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001.
16. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: Учебное пособие. – Просвещение, 1988.
17. Бим И. Л., Садомова Л. В., Санникова Л. М. Немецкий язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. – М. : Просвещение, 2011. – 272 с.
18. Бим И. Л., Садомова Л. В. Немецкий язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителею – М. : Просвещение, 2014. – 245 с.
19. Бим И. Л., Садомова Л. В. Немецкий язык. Рабочая тетрадь. 9 класс : пособие для учащихся общеобразовательных организаций – М. : Просвещение, 2014. – 83 с.
20. Бим И. Л., Фомичева Л. М. Немецкий язык. Рабочая тетрадь. 6 класс : пособие для учащихся общеобразовательных организаций – М. : Просвещение, 2013. – 114 с.
21. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие //Новое в лингвистике. – 1972. – Т. 6. – С. 32-36.
22. Вайнрайх У., Жлуктенко Ю. А., Ярцева В. Н. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – Вища Школа, 1979.
23. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранному языку в средней школе: учебник //М.: Высшая школа. – 1996.
24. Горина В. А. Контрастивные лингвистические исследования в интересах методики преподавания второго иностранного языка //Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – №. 19 (679).
25. Грецкая Т. В. К вопросу об использовании технологий Web 2.0 в обучении монологической речи на иностранном языке //Молодой ученый. – 2016. – №. 4 (108). – С. 765-768.
26. Данилина Е. К. Ошибки, вызванные грамматической интерференцией (на примере письменных работ студентов) // Том 4. – 2013. – С. 299.
27. Девицкая З. Б. Возможности применения психолингвистических исследований в практике обучения второму иностранному языку //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2008. – №. 51.
28. Девицкая З. Б. Перенос стратегий при изучении второго иностранного языка // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – 2016. – С. 22-24.
29. Еремина Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: немецкий язык как второй иностранный при первом английском //СПб. – 2005.
30. Ефимова М. В. Грамматическая интерференция при обучении немецкому языку после английского //Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №. 1.
31. Жинкин Н. И. Механизмы речи //М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1958.
32. Залевская А. А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.
33. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – 1996.
34. Залевская А. А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. – 1992.
35. Залевская А. А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: Учебное пособие. – Изд-во Калининского гос. ун-та, 1979.
36. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – 2001.
37. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 2002.
38. Игнатова М. Н. Методика преодоления грамматической интерференции на основе применения рационального подхода в условиях соизучения нескольких языков //Преподаватель ХХI век. – 2015. – Т. 1. – №. 2.
39. Каплун O. A. Грамматическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №. 4. – С. 331-338.
40. Каплун О. А. Проблема интерференции при обучении грамматике русского и немецкого языков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – №. 6.
41. Каргина Е. М. Использование особенностей грамматической интерференции при обучении иностранному языку // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – №. 4-5. – С. 40-47.
42. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. – Гылым, 1990.
43. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку //В свете психолингвистического анализа явления переноса): Дис.... канд. фил. наук. М. – 1970.
44. Комаров Е. Н. Межъязыковая интерференция и искусственный трилингвизм // Вопросы лингводидактики и переводоведения. – 2017. – С. 25-31.
45. Компанеева Л. Г. Методика обучения иностранному языку одаренных старшеклассников (на материале английского языка) //дис.… канд. пед. наук: 13.00. 02. – 2007.
46. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М : Просвещение, 1976.
47. Крутобережская А. С., Солдатова Я. В. Интерференция как объект исследования психолингвистики //Инновационная наука. – 2015. – №. 7-2.
48. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учебное пособие. – Высш. шк, 1980.
49. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз) //Нижний Новгород. – 2006.
50. Михальченко В. Ю. Словарь социолингвистических терминов: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. – 2006.
51. Молчанова Л. В. Эффективность обучения второму иностранному языку с использованием первого иностранного языка как языка-посредника (к постановке проблемы) // Иностранные языки в высшей школе. Изд-во: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. Рязань. – 2005. – С. 29-36
52. Овсянников А. О. Методические, психолингвистические и лингво-культурологические аспекты оптимизации интенсивного обучения второму иностранному языку в свете сравнительно-сопоставительного подхода // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2009. – №. 83.
53. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. – М, Просвещение, 1985.
54. Протасова Е. Ю. Дети и языки // М: Центр инноваций в педагогике. – 1998.
55. Пустовалова Т. А. К вопросу о психологическом и лингвистическом содержании интерференции при овладении вторым иностранным языком // Материалы областной научной конференции по проблемам гуманитарных наук. 22-23 мая 2014 г. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2014.
56. Радченко О. А., Хебелер Г. Немецкий язык : 2-й год обучения : 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / О. А. Радченко, Г. Хебелер. – М. : Дрофа, 2013. – 239 с. – (Alles klar!).
57. Радченко О. А., Хебелер Г. Немецкий язык : 2-й год обучения : 6 класс : рабочая тетрадь в двух частях / О. А. Радченко, Г. Хебелер. – М. : Дрофа, 2004. – (Alles klar!).
58. Радченко О. А., Хебелер Г. Немецкий язык : 9 класс : учебник / О. А. Радченко, Г. Хебелер. – М. : Дрофа, 2017. - 288 с. – (Alles klar!).
59. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе // К., 1986. – 222 с. – 1986.
60. Савчук Е. А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля : дис. – М. : [Моск. пед. гос. ун-т], 2004.
61. Сибгатуллина А. А. Реализация сопоставительного подхода при обучении немецкому языку как второму иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №. 3-1 (69).
62. Стрекалова Н. А. Влияние первого иностранного языка на изучение второго иностранного языка // Альманах современной науки и образования. – 2012. – №. 6.
63. Сычева М. Н. Явление интерференции с позиций психолингвистики: место и роль в изучении иностранных языков //Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2015. – №. 1.
64. Усманова Ф. С. Интерференция родного языка и первого неродного при контакте с иностранным //Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – №. 3.
65. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений // М.: Издательский центр «Академия. – 2001.
66. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков: Некоторые размышления из опыта преподавания: Пер. с англ. – Учпедгиз, 1963.
67. Черничкина Е. К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка //Волгоград: Изд-во ВГПУ. – 2007.
68. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы : При первом англ. : диссертация ... кандидата педагогических наук. М. – 1997.
69. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие. – Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1977.
70. Щепилова А. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие. М. – 2005.
71. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии //Языковая система и речевая деятельность. Л. – 1974. – С. 313-318.
72. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов //М.: Филоматис. – 2004.
73. Ястребова Л. Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – №. 8 (149).
74. Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. Towards trilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – Т. 4. – №. 1. – С. 1-10.
75. Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges // Language teaching. – 2008. – Т. 41. – №. 1. – С. 15-56.
76. Ozretich R. A. et al. Middle childhood and adolescent development. – 2001.
77. Rubin K. H., Bukowski W. M., Parker J. G. Peer interactions, relationships, and groups // Handbook of child psychology. – 1998.
78. Shaffer D. D. R., Kipp K. Developmental Psychology: Childhood & Adolescence: Childhood and Adolescence. – Cengage Learning, 2010.

1. Здесь и далее в скобках указан корректный вариант на немецком языке и соответствующее явление в языке, вероятнее всего вызывающим интерференцию. [↑](#footnote-ref-1)