

Р. А. Вафеев,
И. В. Углева

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последние годы в образовании актуальной является задача формирования целостного мировосприятия у учащихся, которое позволяет видеть общее и индивидуальное в культуре других народов, осознавать ценность каждой культуры, развивать патриотические чувства. Важную роль в решении этой задачи играет обучение иностранным языкам, изучение которых имеет свои трудности. Так, в процессе изучения иностранных языков ярко проявляют себя следующие проблемы, связанные с влиянием родного языка при контакте с иностранным:

- в изучаемом языке отсутствуют категории родного языка, что приводит к проблеме передачи их значений, «упрощению» изучаемого языка, т. е. «...к неразличению в неродном языке дифференциальных признаков» (Ф. С. Ахметзянова).
- в родном языке отсутствуют категории изучаемого языка, в связи с чем возникает вопрос об умении правильно использовать их в речи;
- в обоих языках категории наличествуют, но «...их внутреннее подразделение и функционирование» различно (Р. А. Вафеев, А. С. Гайнетдинова).

Этим трем типам расхождений в изучаемом и родном языке соответствуют три типа интерференции:

1. Недодифференциация.
2. Сверхдифференциация.
3. Реинтерпретация языковых фактов.

Условием возникновения языковой интерференции является языковой контакт, под которым может подразумеваться или речевое общение между двумя языковыми коллективами, или учебная ситуация. Суть явления интерференции в лингводидактике определяется как «сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку не только использовать в мыслительной и моторной деятельности имеющиеся у него знания, умения и навыки, но и переносить их на вновь приобретаемые знания, умения и навыки» (В. Ю. Розенцвейг). В методике обучения языкам интерференция рассматривается как отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, тормозящее влияние родного языка на изучаемый язык.

Для эффективного преодоления явлений интерференции необходимо использовать сопоставительные исследования по всем аспектам контактирующих языков. Сравнительная типология, как и контрастивная, сопоставительная грамматика род-

ного, русского, иностранного языков, дает возможность анализа и прогнозирования вероятных ошибок у конкретного контингента обучаемых, их предотвращения, а в случае возникновения – их оперативное устранение (Б. А. Абрамов).

Рассмотрим подробнее явление реинтерпретации языковых фактов на примере категории определенности-неопределенности в немецком и русском языках. Эта категория присутствует в обоих языках, однако имеет, кроме сходных, разные средства выражения. Так, в немецком языке значение определенности-неопределенности часто выражено при помощи артиклей: их наличия (*der, die, das, ein*) или отсутствия (нулевой артикль) при существительном. В русском языке артикля нет, но все же ряд средств для выражения определенности-неопределенности существует:

1) синтаксический способ – с помощью порядка слов. Подлежащее в начальной позиции в предложении обычно указывает на известность, определенность объекта: *Кошка сидела у окна* (при фразовом ударении на последнем слове). В немецком переводе здесь следует употребить существительное с определенным артиклем.

Подлежащее в конечной позиции, при инверсионном порядке слов, указывает на неопределенность объекта: *Окна сидела кошка*. В немецком языке возможен неинверсионный вариант с использованием неопределенного артикля: *Eine Katze sass am Fenster*.

2) лексический способ, т. е. сочетание существительного с неопределенным, указательным или притяжательным местоимением: *какой-то, какой-нибудь, один, этот, тот* и т. д. Однако в русском языке слова «один» и «этот» употребляются «... в качестве артикледоподобных элементов ... *Мне один врач сказал... Иду я и вижу магазин. Захожу я в этот магазин...*» (В. В. Гуревич), указывающих в первом случае на выражение неопределенности, во втором – определенности. При переводе здесь достаточны соответствующие артикли.

3) присоединение к существительному постпозиционной частицы «-то» для выражения значения определенности – некоторый аналог постпозитивного определенного артикля: *А лошадь-то хороша*.

4) различия в падеже в некоторых случаях обуславливаются различиями в определенности-неопределенности: для разграничения используют объективные винительный и родительный падежи: *Он выпил молоко* (определенное количество) / *Он выпил молока* (какое-то количество).

Рассмотрение категории определенности-неопределенности показало разницу в ее структуре и средствах выражения в немецком и русском языках. К примеру, отсутствие артикля в русском языке и его наличие в немецком (изучаемом) языке «... лишает учащегося – носителя русского языка твердой опоры на родной язык» (В. Д. Аракин) и является причиной многочисленных грамматических ошибок. Для решения этой проблемы необходимо проведение комплексных сопоставительно-типологических исследований обоих языков. На основе подобных исследований сле-

дует разработать методику обучения для разных уровней обучения немецкому языку различных возрастов обучающихся. Такая методика заменяет механическую, малоэффективную отработку выученного материала осознанием, для чего они используют ту или иную грамматическую конструкцию. В этом и заключается суть управления таким сложным явлением как интерференция родного языка.

Л. М. Волосникова

ДОКТРИНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ КОНСТИТУЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРАВ: «ФИЛОСОФИЯ ПРАВА» ГЕГЕЛЯ

Сегодня право на образование, свобода науки и образования провозглашаются многими конституциями мира. Их теоретическое обоснование – заслуга немецкой классической философии: Канта, Гегеля, Фихте. Вильгельм Георг Фридрих Гегель придавал огромное значение вопросам науки и образования в современном ему государстве, правовым условиям их существования, обеспечению права на свободу образования и науки. К этим вопросам Гегель обращается в работе «Философия права». Отметим особенности терминологии Гегеля: понятия образования и воспитания являются у него тождественными, и несут большую смысловую нагрузку; под ними понимаются освобождение человека от природного начала, возвышение человека до уровня нравственной разумности, социализация индивида, его подготовка к общественной жизни.

Образование, наука, культура, разум – явления одного порядка, отрывающие человека от природного бытия. Образование выступает как средство достижения этой цели. Критикуя идеи Руссо о враждебности цивилизации и образования человеку, о необходимости вернуться к простоте, будучи просветителем, Гегель декларирует великие задачи образования. «Целью разума не является ни естественная простота нравов, ни удовольствия как таковые, ...она заключается в том чтобы устранить природную простоту», переход от единичности ко всеобщности. В результате образование субъективный дух в человеке достигает свободы как наличного бытия. «Образование в его абсолютном преопределении есть освобождение и работа высшего освобождения», переход грани между природным и нравственным. Образование, отмечает философ, представляет собой тяжкий труд, я является причиной того нерасположения, с которым к нему относятся. В результате этого тяжкого труда, по Гегелю и возникает желанный результат – «бесконечно себя сушая, свободная, определяющая себя только в нравственности субъективность», т. е. свободная личность, осознанно делающая выбор в пользу добра.

Гегель, пожалуй, первый теоретик, который провозглашает право на образование и обосновывает его следующим образом: «Человек не обладает инстинктивно