

*братът на Иван (брат Ивана); писалката на ученика (ручка ученика).*

6. Ошибки в употреблении винительного падежа.

Несмотря на то что винительный падеж без предлогов обозначает только прямое дополнение и что большинству болгарских переходных глаголов соответствуют русские переходные глаголы, учащиеся делают много ошибок в употреблении винительного падежа как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения. Эти ошибки вызваны незнанием разнообразных падежных окончаний (учащихся обычно особенно затрудняют окончания множественного числа), несовпадением родов и неумением различать одушевленные и неодушевленные существительные.

Приведенная классификация ошибок не исчерпывает всех случаев проявления интерференции при изучении беспредложных конструкций. Количество ошибок зависит и от вида работы по языку. Учителям известно, что ошибки увеличиваются при творческих упражнениях, когда ученикам приходится выражать свои собственные мысли, давать описания, составлять маленькие рассказы, переводить с болгарского языка на русский. Значительно меньше падежных ошибок допускается учащимися при пересказе выученного текста и при ответе на вопросы.

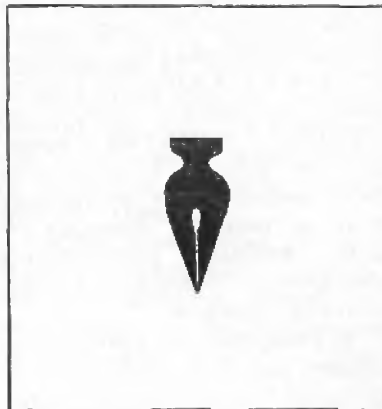
Очень важно не допускать формирования неправильных умений и навыков на самом начальном этапе обучения.

Для успешной работы по рус-

скому языку имеет значение и методика исправления ошибок. При исправлении ошибки для учителя важно определить, чем она вызвана. Для исправления ошибки, связанной с незнанием материала, достаточно выучить какое-то правило. Намного сложнее обстоит дело с исправлением ошибок, порожденных интерференцией. В этой работе очень важно предупреждение подобных ошибок в дальнейшем.

Преподаватели русского языка нуждаются в литературе, которая помогла бы им понять, как, когда и какими методическими приемами и средствами можно ограничить действие интерференции. Необходимо также составить перечень типичных ошибок, характерных для начального этапа обучения.

Ш. МЕШКО



## О СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящей статье мы рассматриваем 1) формирование и развитие направлений в преподавании иностранных языков и 2) частную методическую проблему — раскрытие значения слов в процессе преподавания иностранного языка (возможности и пределы одноязычной семантизации).

Эти вопросы тесно связаны между собой, так как современная методика всегда в той или иной мере опирается на опыт прошлого.



### 1. Формирование и развитие направлений в преподавании иностранных языков

К одному из наиболее давних направлений в преподавании иностранных языков относится и а - т у р а л ь н ы й метод, суть которого в том, что иностранный язык изучается в условиях языковой среды. В этом случае семантизация могла быть только одноязычной, потому что лица, окружающие учащегося, в большинстве своем не знали его родного языка.

Использовался и другой, так называемый гувернерский метод. И в этом методе обучения языку семантизация была, как правило, одноязычной, так как гувернеры обычно не знали языка своих воспитанников.

В процессе преподавания в школе латинского языка как иностранного сформировался грамматически метод, о котором имеется обширная литература. Много говорилось о недостатках этого метода, но тем не менее полезно напомнить и о его положительных сторонах, заслуживающих внимания и в наши дни: точно воспринимаются значения слов, языковые факты и предложения; хорошо усваивается письменный язык; приобретается большой опыт обращения к книгам и др.<sup>1</sup>

Историческое развитие, индустриализация, расширение экономических, торговых и культурных связей между народами требовали все больше и больше таких специалистов, которые умели бы не только читать, но и говорить на иностранном языке. Но к этому не мог их подготовить грамматический метод.

Следовательно, преподавание иностранных языков должно было измениться. Появились направления, выдвигающие на первое место устную речь. Приобрел известность так называемый прямой метод.

Суть его в том, что большое внимание уделяется устной речи, правильно произношению; на уроках иностранного языка родной язык исключается, грамматика отодвигается на второй план, потому что, по мнению сторонников этого метода, практика и опыт помогут оформить речь грамматически правильно. Для этого метода характерно также, что новые слова и выражения, новые понятия вводятся не на родном языке, а с использованием средств наглядности, описаний, синонимов,

антонимов, через контекст и т. д.<sup>2</sup>

Поскольку и прямой метод оказался недостаточно эффективным<sup>3</sup>, начались поиски новых путей.

В венгерских школах в преподавании русского языка используется комбинированный, или смешанный, метод, который объединяет положительные черты грамматического и прямого методов.

## II. Одноязычная семантизация и перевод

Как правило, сторонники одноязычной семантизации отрицают перевод как один из методов обучения иностранным языкам. Нам представляется, что эти методы не исключают друг друга.

Сторонники крайних взглядов исходят из того, что при обучении иностранным языкам главное — устная речь. По мнению некоторых методистов, надо устранять из занятий мешающее двуязычие. В преподавании на одном языке (изучаемом) необходимо стремиться к строгому отбору лексического минимума (микрофонда слов), созданного с учетом уровня знаний учащихся; этот минимум можно постепенно расширять, вводя новые слова [2].

Этого мнения придерживается и И. Банс [3]. Однако нам представляется более верным мнение, высказанное тем же автором в более ранней работе, где говорится о том, что при проработке текста надо ликвидировать «монополию» прямого и обратного перевода [4].

Усиленное внимание к развитию разговорной речи, наметившееся в последние годы, вызвало ряд трудностей в связи с тем, что время обучения осталось по-преж-

<sup>2</sup> Положительные свойства прямого метода подытожены в работе И. Балого [1].

<sup>3</sup> При использовании прямого метода не всегда удается достаточно точно раскрыть значение слова; ученик часто называет предмет на своем родном языке; трудно объяснить абстрактные понятия; в недостаточной степени усваивается грамматика; почти отсутствует работа с книгой; не развиваются навыки самостоятельной работы.

нему ограниченным, тогда как основная задача преподавателя русского языка в неязыковом вузе — научить студента пользоваться литературой по специальности на иностранном языке.

Нам представляется, что одноязычную семантизацию можно использовать при изучении иностранных языков, но в разумных пределах, без ущерба грамматике и переводу.

## III. На каком языке мы думаем?

Каждый, кто изучал иностранные языки, знает из своего опыта, как формируется речь (устная и письменная) на иностранном языке, особенно на начальном этапе, когда еще отсутствуют речевые навыки. При необходимости выразить какую-то мысль на иностранном языке учащийся строит высказывание сначала на родном языке, потом подбирает соответствующие лексические и грамматические средства в иностранном языке. Другими словами, он переводит.

Г. Барци пишет, что человек мыслит в пределах того языка, на котором он говорит, а это в большинстве случаев его родной язык [5]. А. Шафф отмечает, что, когда иностранный язык изучают люди, уже знающие один язык (родной), у них тоже возникают ассоциации. Но это ассоциации другого рода, так как звучание иностранных слов связывается со словами родного языка. Именно поэтому на начальном этапе изучения иностранного языка мы мыслим на родном языке и только потом переводим. Иностранному языку считается по-настоящему усвоенным только тогда, когда мы уже не переводим, а начинаем мыслить на данном языке [6].

При этом, как справедливо отмечает Е. М. Верещагин, «при изучении вторичного, неродного, иностранного языка первичный и родной язык не остается полностью выключенным. Напротив, он активно участвует в выработке умений и навыков речи на вторич-

<sup>1</sup> Подробнее см. работу И. Балого [1].

ном языке — хотя бы на уровне лексики» [7, стр. 41].

Невозможно представить себе, чтобы уже на начальном этапе изучения иностранного языка человек связывал предмет и соответствующее ему иностранное название без участия родного языка.

В этом плане родной язык играет двойную роль: с одной стороны, помогает понимать, а позже и применять языковые явления, оформление которых идентично родному языку; с другой — мешает восприятию фонетического ряда со всеми связующими элементами, так как образы предметов и понятия очень тесно связаны в головном мозгу и мы почти отождествляем их [8].

Одноязычная семантизация может и должна занять свое место при обучении иностранному языку в вузах, но при этом преподавателю всегда следует учитывать, что студенты опираются на родной язык; что они думают на родном языке; что нельзя пользоваться способом одноязычной семантизации ради самого способа и что применять его надо лишь тогда, когда он помогает в осуществлении главной цели.

#### IV. Одноязычная и двуязычная семантизация при преподавании иностранных языков в технических вузах

Рассмотрим способы семантизации, применяемые на наших занятиях.

**Наглядность.** Этот способ оказался полезным не только непосредственно при изучении иностранных языков, но и в познавательном отношении — для расширения знаний [по специальности].

Средства наглядности: иллюстрации в учебниках и журналах; монтажи, демонстрирующие архитектурные памятники, новые строительные методы, заводы, машины, детали; фильмы и диапозитивы; магнитофонные записи и пластинки [8].

**Контекст.** Педагогический опыт убеждает нас в том, что очень полезный способ семантизации — использование контекстов. Студенты учатся понимать содержание текстов и развивают языковую интуицию.

**Дефиниция.** Часто встречающийся способ одноязычной семантизации — дефиниция. Он особенно полезен при чтении технических текстов. Дефиниция должна быть строго научной. По нашему мнению, использовать этот способ можно только в продвинутых группах, где студенты владеют уже достаточным количеством слов.

**Синонимы, антонимы.** Опыт показал, что проводить одноязычную семантизацию с помощью синонимов и антонимов можно на материале не только художественных, но и технических текстов. Технические тексты в каждом языке имеют специфические особенности, и при их переводе необходима точность и в то же время использование стилистически разнообразных средств. А для этого нужно познакомиться с синонимами и антонимами, которые следует подбирать таким образом и в такой последовательности, чтобы они помогали студентам усвоить новое понятие.

**Этимология.** Одноязычная семантизация через этимологию целесообразна только на последнем этапе изучения иностранного языка, в первую очередь в языковых вузах. Но иногда этот способ успешно применяется и на технических факультетах, если объяснение и показ нового слова хорошо подготовлены и если студенты имеют достаточную лексико-грамматическую базу.

**Перевод.** Мы намеренно пока не касались вопроса о переводе как способе семантизации. Именно переводу в преподавании иностранных языков в вузах уделяется больше всего внимания.

Прежде всего мы должны различать два типа перевода.

а. Перевод как семантизация (как раскрытие значения незнакомого иностранного слова) важен, когда одноязычная семантизация не приводит к удовлетворительному результату, когда в родном языке есть точно совпадающее слово, сообщение которого избавляет нас от потери большого количества времени [9].

Перевод оказался целесообразным и для раскрытия значений иностранных слов, обозначающих абстрактные понятия, потому что перечисленные здесь способы семантизации редко дают в этом случае удовлетворительный результат.

Полезно использовать перевод иногда и в целях контроля, чтобы убедиться, правильно ли студенты поняли значение того или иного слова, раскрытое одним из беспереводных способов.

б. Во втором значении слово *перевод* относится к такой деятельности, когда студенты передают содержание текста на другом языке (родном или изучаемом). Этот перевод до сих пор стоит в центре системы преподавания иностранных языков в вузах.

Для достижения наибольшей эффективности при формировании навыков перевода представляется важным следующее.

Во-первых, необходимо глубже определить понятие перевода, показать «технология» этого процесса. Важно установить и то, какие «переводные» работы целесообразно проводить в школе. Надо использовать разнообразные способы анализа текстов и контроля понимания их учащимися [10].

Во-вторых, работе с текстом на иностранном языке приходится обучать в университетах и вузах, а для этого аудиторных занятий часто бывает недостаточно. Необходимо повышать эффективность внеклассных занятий, широко использовать лингафонные кабинеты. Можно осуществлять программирование домашних заданий, когда технике перевода обу-

чают логически расчлененными заданиями, среди которых есть и упражнения на повторение [1].

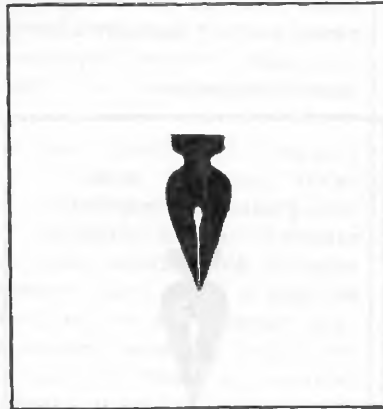
### Литература

1. Balogh I. Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana. Budapest, 1970.—2. Gárdus J. A tanulók aktivizálásának néhány kérdése az orosz nyelv oktatásában. „Az idegen nyelvek

tanítása”, 1969/6.—3. Bapó I. Szóbeliség — írásbeliség az idegen nyelv-oktatásban. „Az idegen nyelvek tanítása”, 1965/3.—4. Bapó I. Vigyük közelebb az élethez idegen nyelv-oktatásunkat! „Az idegen nyelvek tanítása”, 1960/1.—5. Bárczi G. Bevezetés a nyelvtudományba. Budapest, 1953.—6. Schaff A. Bevezetés a szemantikába. Budapest, 1967.—7. Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. М., 1969.—8. Mészko S. Vizuális,

audio-vizuális és audio-lingvális szemléltetés a BME Építészmérnöki Karának orosz nyelvoktatásában. „Audio-vizuális Közlemények”, 1971/2.—9. Харлов Г. А. К вопросу о семантизации лексики. «Иностранные языки в школе», 1964, № 3.—10. Bapó I. Mit jelent a nyelvoktatásban a szóbeliség elsőbbsége? A „szóbeliség — írásbeliség” vitázó cikke. „Az idegen nyelvek tanítása”, 1967/6.—11. Hell Gy. Az egyetemi nyelvoktatás néhány kérdése. „Felsőoktatási Szemle”, 1966/1.

Е. СЛОНТАИ



## ОБ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ ВЕНГРИИ

Мне, как автору одного из новых учебников и как педагогу-практику, хотелось бы рассказать о переработанных в соответствии с новой программой учебниках русского языка для профессиональных средних школ в Венгрии.

В учебниках, рассчитанных на 1-й и 2-й год обучения русскому языку, широко разработана тематика повседневной жизни: биографические данные, семья, квартира, школа, события одного дня, погода, питание, спорт, покупки, времена года и т. д.

В переработанных учебниках, рассчитанных на 3-й и 4-й год обучения, содержится краткая, но насыщенная информация из всех областей научной, технической и культурной жизни страны.

Кроме того, в учебниках для специальных промышленных, сельскохозяйственных и торговых



средних школ учитываются и специфические требования к терминологии по данным специальностям. На основе этих требований были составлены тексты по наи-

более характерным в плане профессиональной коммуникации темам и ситуациям. И здесь главным является достижение максимального развития навыков разговорной речи.

Большую часть текстов учебников составляют диалоги.

Первые разделы учебников в основном содержат уже известный грамматический материал и запас слов, введено лишь несколько новых выражений.

Усвоение каждого текста учебников рассчитано на 1—3, в крайнем случае 4, урока, что наряду с тематическим разнообразием способствует поддержанию живого интереса учащихся.

Объяснения новых слов ученики могут найти в подписях к иллюстрациям или в следующем за уроком двуязычном словаре употреблявшихся слов и выраже-