

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Гребельникова Екатерина Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ  
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДВУХ ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ В 6 КЛАССЕ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент Стехина М.В.

« 14 » июня 2021 г. Стехи

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Гаранчук Е.А.

« 14 » 06 2021 г. Гаранчук

Дата защиты « 23 » июня 2021 г.

Обучающийся: Гребельникова Е.А.

« 14 » 06 2021 г. Гребельникова

Оценка отлично

Красноярск 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Теоретические основы исследования межъязыковой грамматической интерференции при изучении двух иностранных языков.....</b>	<b>8</b>
1.1. Понятие интерференции в контексте обучения двум иностранным языкам.....	8
1.2. Причины межъязыковой интерференции .....	14
1.3. Сопоставление грамматических систем английского и немецкого языков .....	19
1.4. Дидактико-методические принципы обучения двум иностранным языкам.....	25
<b>Выводы по главе 1.....</b>	<b>29</b>
<b>2. Практическая работа по преодолению межъязыковой грамматической интерференции при изучении двух иностранных языков.....</b>	<b>32</b>
2.1. Сравнительно-сопоставительный анализ УМК по английскому и немецкому языкам в 6 классе.....	32
2.2. Типичные грамматические ошибки у обучающихся 6 классов на уроках немецкого языка как второго иностранного .....	40
2.3. Упражнения на преодоление межъязыковой грамматической интерференции на уроках немецкого языка в 6 классе.....	44
2.4. Результаты практической работы над преодолением межъязыковой грамматической интерференции в 6 классе общеобразовательной школы....	48
<b>Выводы по главе 2.....</b>	<b>51</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>53</b>
<b>Список использованных источников.....</b>	<b>56</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А.....</b>	<b>59</b>

<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б</b> .....	<b>60</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В</b> .....	<b>61</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Г</b> .....	<b>62</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Д</b> .....	<b>63</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Е</b> .....	<b>64</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Ж</b> .....	<b>65</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ И</b> .....	<b>66</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ К</b> .....	<b>67</b>

## Введение

Согласно данным крупнейшего в мире каталога языков «Ethnologue», в 2021 году на Земле насчитывается более 7000 языков [Ethnologue, 2021]. Огромное языковое разнообразие в мире уже не является препятствием для коммуникации. Международная интеграция в области политики, культуры, науки, экономики и промышленности, наоборот, способствует возникновению межъязыковых контактов и увеличивает потребность в свободном владении иностранными языками. Многоязычие и способность использовать для успешной коммуникации более чем один иностранный язык входит в «образовательный портфель» человека в XXI веке.

В данных условиях возникает потребность в мультилингвальном образовании, то есть в возможности изучения не одного, а двух и более иностранных языков. На сегодняшний день необходимость внедрения уроков иностранного языка на всех уровнях общего образования закреплена в новых стандартах образования – ФГОС, которые содержат, в том числе, требования к предметным результатам по иностранному языку (как первому, так и второму/третьему). А в начале октября 2018 года по средним школам России был разослан приказ Министерства просвещения, в котором четко отражена необходимость введения второго иностранного языка во всех пятых классах страны с учебного года 2019-2020.

Английский язык закрепил за собой статус главного языка-посредника и является обязательным для изучения на всех ступенях школьного образования. Выбор же немецкого языка в качестве второго иностранного языка не случаен и объясняется интенсификацией сотрудничества между Россией и Германией в коммерческой и профессиональной жизни, ростом личной мобильности граждан, расширением контактов с немецкой культурой, возможностью обмениваться

учениками и учителями. Немецкий язык является типично вторым иностранным языком в основной общеобразовательной российской школе.

Введение в учебные планы обязательного изучения второго иностранного языка создает принципиально новую ситуацию в иноязычном образовании. Родной, первый иностранный и второй иностранный языки образуют уникальное явление, которое обязывает рассматривать процесс взаимодействия и взаимовлияния языковых систем друг на друга с новых сторон.

Динамизм языковых изменений и модернизация российского иноязычного образования отражают острую необходимость в современном подходе к преподаванию нескольких иностранных языков и, в частности, к работе над преодолением межъязыковой интерференции. Недостаточное внимание к данной проблеме и низкая степень ее изученности приводят к снижению качества обучения. Следовательно, возникает потребность в анализе и обобщении уже имеющегося опыта и поиске новых эффективных путей обучения иностранным языкам, которые учитывали интерференционные явления на грамматическом уровне, возникающие вследствие межъязыковых контактов и влияющие на процесс и качество обучения школьников, что обуславливает **актуальность** и **новизну** выбранной темы исследования.

**Объектом исследования** является процесс обучения английскому и немецкому языкам в 6 классе общеобразовательной школы.

**Предмет исследования** – явление межъязыковой грамматической интерференции при одновременном изучении английского и немецкого языков в 6 классе.

**Целью исследования** является разработка упражнений, направленных на предупреждение и преодоление межъязыковой грамматической интерференции при изучении английского и немецкого языков в 6 классе.

Для достижения данной цели были определены следующие **задачи**:

- 1) раскрыть сущность понятия «межъязыковая интерференция» в контексте обучения двум иностранным языкам и проанализировать причины ее возникновения;
- 2) сравнить особенности грамматических систем английского и немецкого языков и выделить типичные интерференционные явления на грамматическом уровне;
- 3) охарактеризовать принципы обучения, снижающие негативное влияние межъязыковой грамматической интерференции;
- 4) провести сравнительно-сопоставительный анализ УМК по английскому и немецкому языкам в 6 классе;
- 5) создать упражнения, направленные на предупреждение и преодоление межъязыковой грамматической интерференции, и апробировать их на практике.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке комплекса упражнений для уменьшения отрицательного и увеличения положительного влияния межъязыковой интерференции, который может быть использован педагогами в качестве приложения к УМК «Alles klar!» для 6 класса, а также на семинарских занятиях по методике обучения иностранным языкам в педагогическом вузе.

**Апробация** разработанного комплекса упражнений осуществлялась в 2020 году в МАОУ «Гимназия №15» в 6 классах г. Красноярск.

**Теоретическая база** исследования представлена трудами таких ученых, как: У. Вайнрайх, И.А. Бодуэн де Куртене, Л.В. Щерба, С.В. Семчинский, Барышников Н.В., Китросская И.И, Л.И. Баранникова, В.В. Алимов, Е.И. Пассов и др.

В ходе работы над исследованием были использованы следующие **методы**: описание, сравнительно-сопоставительный анализ, анализ научной лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы, классификация, метод обобщения информации, практическая апробация.

Цели и задачи исследования определили структуру дипломной работы: введение, две главы: теоретическая и исследовательская, заключение, список литературы, состоящий из 31 источника, и приложения.

## **1. Теоретические основы исследования межъязыковой грамматической интерференции при изучении двух иностранных языков**

### **1.1. Понятие интерференции в контексте обучения двум иностранным языкам**

В настоящее время интерес к изучению иностранных языков достиг своего апогея. Стремление к освоению иностранных языков мотивируется теперь не только возможностью интеракции с представителями других культур, но и потребностью в самосовершенствовании и развитии памяти, логики, мышления и эмоционального интеллекта обучающихся. Непрерывно развивающиеся межкультурные и межнациональные связи и тенденция к глобализации сделали мультязычное образование одним из самых ярких и распространённых явлений современной действительности.

В процессе порождения или восприятия иноязычной речи языковые системы неизбежно накладываются друг на друга, что приводит к определенным изменениям на различных уровнях в речи обучающихся. Это явление называется межъязыковой интерференцией. Для возникновения интерференции необходимо взаимодействие двух и более языковых систем, то есть языковые контанты являются обязательным условием проявления интерференции, а сама интерференция – следствием естественного/искусственного многоязычия.

Понятие «интерференция» было заимствовано лингвистами из точных наук (физики, химии, биологии), где оно отражает взаимодействие и взаимовлияние изучаемых элементов. Этимология самого слова трактуется по-разному: в одних случаях от лат. *inter* – «между» и *ferio* – «ударяю»; в других – лат. *inter* – «между» и *ferens* (*ferentis*)– «несущий, переносящий». В зарубежной лингвистике понятию «интерференция» соответствует термин «*language transfer*» (реже «*linguistic interference/transference*») [Попова, 2018, с. 57]. В русскоязычной лингвистике данный термин является синонимичным для слов: «перенос», «передача» и «трансференция».



В качестве лингвистического термина интерференция была впервые использована членами Пражского лингвистического кружка, которые подразумевали под интерференцией процесс отклонения от норм контактирующих языков. Стоит отметить, что многие лингвисты (в том числе У.Вайнрайх и В.Ю. Розенцвейг) обращают внимание только на отрицательный результат взаимодействия, говоря об отклонениях и норме в системе контактирующих языков [Вайнрайх, 1979; Розенцвейг, 1972].

После выхода в 1953 году работы У. Вайнрайха «Языковые контакты» термин «лингвистическая интерференция» получил широкое научное распространение. По мнению ученого, для выявления механизмов интерференции и ее форм необходимо выявить сходства и различия контактирующих языков для каждой области языка – фонетики, грамматики и лексики, установить общие правила дифференциального описания языков, предусмотреть данные о степени структурной гомогенности языков и о предшествовавших процессах заимствования в каждом из них» [Вайнрайх, 1979]. Эти знания позволят выявить случаи, приводящие к возникновению интерференции, и прогнозировать появление универсальных ошибок, связанных с частичным совпадением и несовпадением явлений в разных языковых системах.

Вайнрайх отмечал: «чем больше различие между системами, т. е. чем больше в каждой из них свойственных только ей форм и моделей, тем больше проблема изучения и потенциальная область интерференции» [Там же, с. 23]. Однако некоторые лингвисты высказывают мнение о том, что изучение генетически родственных языков осложняется наличием перекрывающихся форм, структур и моделей. Багана и Хапилиан уверены, что «чем ближе два языка, тем в большей мере двуязычный индивид опирается на родной (основной) язык в речевой деятельности на неродном языке. Из этого следует, что родственные языки учить легче, но интерференция при подобном роде билингвизма наблюдается чаще и преодолевается с большим трудом» [Багана, Хапилина, 2010, с. 45].

Отечественные языковеды также изучали вопрос интерференции. И.А. Бодуэн де Куртене считал, что интерференция представляет собой «конвергентную перестройку языков в ходе контактов». Помимо этого, ученый предположил, что в процессе влияния языков друг на друга наблюдается как заимствование отдельных языковых элементов, так и сближение языков в целом [Бодуэн де Куртене, 1963]. Позднее данная мысль была развита в учениях Л.В. Щербы, которые послужили основой для изучения и описания интерференционных явлений в языке и стали большим вкладом в развитие теории языковых контактов. Л.В. Щерба писал, что в результате взаимного влияния языков друг на друга происходит изменение норм обоих контактирующих языков [Щерба, 1974].

Русский языковед В.А. Виноградов определил интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка». Процесс интерференции, по мнению ученого, выражается в отклонении от нормы второго языка при влиянии родного [Виноградов, 1976, с. 267]. Основываясь на достаточно широком обзоре литературы, он приходит к противоречивому выводу о том, что влияние родного языка как источника интерференции заметно проявляется лишь в том случае, если он «является языком наилучшей степени владения и функционально превалирующим» [Там же, с. 64].

Занимаясь проблемой изучения межъязыкового переноса в мультилингвальном обучении, М.М. Фомин охарактеризовал многоязычие сложной междисциплинарной проблемой. Лингвист отмечал, что владение несколькими языками не предполагает существования нескольких мышлений, а знание каждого нового языка обогащает интеллект, создавая за счет ассиметрии семантических полей качественно новое, но единое лингвистическое мышление. При описании отрицательного межъязыкового переноса автор исходил из идеи о существенных различиях между двумя видами билингвизма: при естественном билингвизме на одной и той же мыслительной базе формируются две

равноправные речевые системы: при функционировании одной из них затормаживается другая; при искусственном билингвизме такое торможение также возможно только тогда, когда в новой системе не будет пробелов, когда будут сформированы связи между общим и новым [Акоста, 2012].

Не менее распространенным является взгляд на интерференцию как на «процесс, действующий лишь в одну сторону, на перенесение особенностей родного языка на изучаемый неродной язык» [Розенталь, 1976, с. 132]. Такое понимание интерференции справедливо только для частного случая ее проявления. Оно не может считаться универсальным, так как исключает двусторонность процесса взаимодействия контактирующих языковых систем, заложенную в первоначальном значении термина.

Как следствие, мы считаем, что наиболее универсальным ответом на вопрос о межъязыковом переносе является определение С.В. Семчинского, который рассматривает интерференцию как взаимодействие систем двух языков вследствие языковых контактов. В этом значении интерференция понимается как двусторонний процесс, который проявляется при контактировании двух языков [Семчинский, 1974, с. 76].

Положительный перенос (именуемый некоторыми лингвистами как «транспозиция» или «трансференция»), несмотря на то, что он рассматривается куда реже, чем отрицательный аспект интерференции, крайне важен для обсуждения и исследования. Ученые признали интерференцию одним из факторов, «определяющих межъязыковую компетенцию обучающегося» [Kohn, 1986, с. 21].

В настоящее время положительный межъязыковой перенос понимается как внедрение ранее усвоенных языковых явлений и выработанных речевых навыков в речь на другом языке, что не вызывает его искажения, а при обучении, напротив, облегчает усвоение нового языка. Психологами установлено, что формирование отдельного навыка не является самостоятельным, изолированным процессом – на него влияет и в нем участвует весь предшествующий опыт

человека. Общий закон выработки навыка гласит: столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет.

Барышников Н.В. в своей концептуальной работе показывает, что опора на уже имеющийся учебный и лингвистический опыт обучающихся оказывает положительное влияние на процесс обучения иностранным языкам, несмотря на наличие интерферирующего действия со стороны родного (первого иностранного) языка в ситуации искусственного многоязычия. Учебный опыт позволяет быстро и осознанно понять и овладеть общими терминами и понятиями, тем самым интенсифицируя весь процесс обучения. При этом сферой сопоставления может служить и социокультурная информация, а также фоновые знания [Барышников, 2003].

Рассмотрев различные подходы к толкованию понятия межъязыковой интерференции, мы считаем необходимым также затронуть особенности межъязыкового переноса в рамках мультилингвального обучения. Преподавание второго иностранного языка во многом отличается от изучения и преподавания первого, так как овладение вторым иностранным языком происходит в условиях формирования субординативного трилингвизма: один язык (родной) изучается в естественных условиях, а два иностранных – в искусственных. Подобное мультилингвальное обучение определяет как способы овладения первым иностранным языком, так и технологию обучения последнему [Симонец, 2017].

Понятие «немецкий как иностранный язык после английского» (German after English/ Deutsch als Fremdsprache nach Englisch = DaFnE) возникло в 80-х годах XX века. Всерьез об этой проблеме заговорили немецкие лингвисты, озабоченные изменившимся статусом английского языка как языка межкультурной коммуникации. Развитие данной концепции послужило важным шагом в реализации мультилингвального обучения иностранному языку (ИЯ), которое в последние десятилетия в силу геополитической обстановки представляется чрезвычайно актуальным.

И если до этого английский язык как первый иностранный (ИЯ1), по мнению ученых, оказывал лишь негативное влияние на второй иностранный (ИЯ2), в конце 90-х годов кардинально поменялся ракурс исследований; все большее число ученых отмечали трансференцию, которая подразумевала перенос имеющегося положительного опыта при изучении первого иностранного языка на последующие. Смена вектора привнесла в методику преподавания иностранных языков обновленные подходы, согласно которым мультилингвальное обучение может осуществляться более эффективно при условии, что во внимание будут приниматься и явления интерференции, и положительный трансференционный аспект [Hufeisen, 2000; Kärchner-Ober, 2009].

Тесное взаимодействие нескольких иностранных языков при их изучении ставит вопрос о степени их интерферирующего влияния друг на друга. В триединстве «русский – английский – немецкий» родной язык, освоенный в естественной языковой среде, очевидно, занимает доминирующее положение в связи с естественным способом его освоения внутри языковой среды и первичностью использования.

Однако особенно много схожих явлений можно отметить именно в системах английского и немецкого языков, так как эти языки относятся к германороманской языковой группе и, следовательно, имеют общие корни и сходство во всех лингвистических аспектах. Б. А. Лapidус указал, что условия изучения второго иностранного языка более благоприятны, чем изучение первого, и овладение им может быть обеспечено с меньшими усилиями и затратами времени. При взаимодействии двух генетически родственных языков происходит автоматическая конверсия. Выявленные типологические расхождения и сходства могут служить отправной точкой для определения потенциального поля для интерферирующих явлений, в то время как сами языки представляют собой удобный материал для сравнения и выявления оппозиций. [Лapidус, 1980].

Исходя из этого, английский и немецкий языки оказываются противопоставленными русскому языку. Интерференция русского и английского,

как и интерференция русского и немецкого языков, будет происходить по одним и тем же правилам и закономерностям.

Таким образом, исследование взглядов ученых на проблему межъязыкового переноса и его характеристик при обучении нескольким иностранным языкам позволяет нам сделать вывод о том, что данное явление – неотъемлемая часть процесса овладения иностранными языками. Отсутствие единого толкования термина «интерференция» в лингвистике вызвано, с одной стороны, разнообразием ситуаций проявления языковых контактов, сложностью разграничения психологического и лингвистического аспектов в речи, а с другой, недостаточной экспериментальной изученностью данной проблемы и необходимостью комплексного её решения.

Как бы ни рассматривался феномен интерференции, в центре внимания исследователей остается один процесс взаимовлияния языков друг на друга, который дает основание заниматься данной проблемой. Притом, лингвисты убеждены, что нарушение языковых норм одного из контактирующих языков под влиянием другого не являются спонтанными, хаотичными – они четко направлены на уподобление правилам и законам другого языка. Универсальные ошибки, связанные с особенностями изучаемых языков, прогнозируются и корректируются уже на начальном этапе обучения ИЯ. Индивидуальные ошибки следует устранять по мере их появления, учитывая особенности каждого школьника. Поскольку степень интерференции зависит от языковой компетенции обучающегося, необходимо ее целенаправленно повышать.

## **1.2. Причины межъязыковой интерференции**

Межъязыковая интерференция, препятствующая безошибочному употреблению и правильному функционированию иноязычного языкового материала в речи обучающихся обусловлена различными факторами,

провоцирующими её возникновение. По мнению А.Л. Пумлянского, основными причинами, приводящими к негативным проявлениям межъязыковой интерференции, являются:

- 1) убежденность в однозначности лексем и грамматических форм;
- 2) перевод слов более конкретными значениями, чем они фактически имеют;
- 3) ошибочное использование аналогии;
- 4) смешение графического облика слова;
- 5) неумение подобрать русское значение для перевода иностранных слов, лексических и грамматических сочетаний;
- 6) незнание закономерностей изложения английского (немецкого) материала и способа его передачи на русский язык [Пумлянский, 1965].

У. Вайнрайх считал, что интерференция неразрывно связана с языковой структурой, представляя собой своего рода отклик структуры языка на чужеродный элемент, проникший в нее [Вайнрайх, 1979]. Хотя, по мнению лингвиста Л.И. Баранниковой, сходство языковых структур не является основной предпосылкой возникновения интерференции, поскольку «с одной стороны, языковая близость облегчает переход с одного языка на другой, развитие двуязычия и, следовательно, появление интерференции... но ее развитие ограничено самой близостью языков. Наличие большого количества сходных звеньев в системах родственных языков ставит определенные границы интерференции, т. к. последняя возникает именно на основе несходства, различия» [Баранникова, 1966, с. 10]. Следовательно, как схожие черты, так и отличительные элементы контактирующих языковых систем выступают в качестве лингвистических причин интерференции.

Экстралингвистическим фактором, вызывающим интерференцию, считается отсутствие естественной языковой среды, общения с носителями изучаемых языков и потребности в коммуникации на иностранном языке в рамках повседневной жизни. В общеобразовательных школах обучающиеся редко достигают продуктивного двуязычия (многоязычия). Следовательно, школьники

«остаются нечувствительными к формам изучаемого языка, к его семантике и не избегают ошибок» [Исмагилова, 2016].

Механизм возникновения интерференции неоднократно рассматривался и с точки зрения психологии. Психологами установлено, что формирование отдельного навыка не является самостоятельным, изолированным процессом; на него влияет и в нем участвует весь предшествующий опыт человека. По словам Петровского А.В., общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При решении данной задачи человек, очевидно, переносит в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач [Петровский, 1976].

И.И. Китросская детерминирует межъязыковой перенос как явление психической деятельности, из-за влияния которого на определенном этапе происходит отождествление разноязычных форм на основе их семантического отождествления. Перенос, в таком случае, будет результатом взаимодействия навыков, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом новом «нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности» [Китросская, 1970].

Отождествление языковых элементов, по мнению лингвиста, начинается на этапе грамматико-семантического кодирования и выражается в синтаксических и семантических категориях. Из этого следует, что ошибочные действия на неродном языке не являются случайными, появившимися на выходе в момент речи, а появляются в момент речевого оформления высказывания, то есть гораздо раньше. В то же время внутренним механизмом переноса, по словам автора, является не сходство стимулов, а именно их отождествление. Китросская также утверждает, что существует два вида процесса переноса: неосознанный, происходящий независимо от желания и воли говорящего, и осознанный, целенаправленный перенос как результат системы методических, обучающих приемов, направленных и на усиление, и на торможение самого переноса.



Отсюда, неосознанный (стихийный) перенос включается в само речевое действие и зависит от характера речевой деятельности; тогда как осознанный (управляемый) перенос зависит от уровня сформированности навыков владения первым иностранным языком и от того, насколько сильна опора для его осуществления [Китросская, 1970].

Психологические предпосылки межъязыкового переноса при обучении иностранным языкам выделял и М. А. Панченко. Первая причина, по его мнению, заключается в большей прочности связей, установившихся в прошлом, по сравнению со связями, установившимися в новых условиях (наличие подобных связей может оказать как положительное, так и отрицательное влияние, а также не оказать никакого влияния на развитие умений нового вида деятельности); вторая выражается в устойчивости навыка. Положительное влияние возможно, если частотности явлений в изучаемых языках совпадают. Отрицательное же влияние проявляется, если частотность явления в одном из языков преобладает; третьей предпосылкой является наличие в новой деятельности или действии компонентов, сходных с компонентом уже усвоенной деятельности, или действия. Причем, по мнению автора, данная предпосылка проявляет себя, даже если это сходство частичное. Наиболее важная психологическая предпосылка – наличие общих закономерностей функционирования нервной системы человека [Панченко, 1978].

Важно отметить, что у многих школьников, сомневающих в своих знаниях иностранного языка и имеющих проблемы с самооценкой и в интеракции с одноклассниками, наблюдается психологический барьер при попытке начать общение на изучаемом языке. Вследствие растерянности, неуверенности в своих знаниях, низкой самооценки и торопливости нередко случаи возникновения интерференции. Вступая в процесс коммуникации, обучающийся испытывает сомнения в правильности и точности своей речи и боится совершить ошибку.

Более того, на развитие интерференции может повлиять степень усталости и вовлеченности говорящего. Для постоянного контроля правильности своей речи и корректного произношения требуются определенные усилия и высокая степень

сконцентрированности со стороны школьников. Готовность умственно и эмоционально вовлекаться в ход урока зависит не только от внутреннего состояния обучающихся, но и от отношений между учителем и учениками, разнообразия в презентации изучаемых материалов, а также от мотивации достигать определенных результатов в рамках данного предмета.

Методическими предпосылками интерференции принято считать подходы к преподаванию ИЯ и определяемые ими методы обучения. Сознательный подход, к примеру, предполагает использование в процессе обучения сознательно-практического и сопоставительного (контрастивного) методов [Богачева, Ромазанова, Закирова, 2018]. Они акцентируют внимание на особенностях родного и первого иностранного языков, что позволяет избежать отрицательного переноса при изучении второго иностранного языка, а также способствует положительному переносу из более освоенных языковых систем. Средства обучения также определяются выбранным методом. Например, работа с УМК, в котором сопоставляются нормы родного и изучаемых языков, позволит избежать появления интерференционных ошибок.

Невозможно не упомянуть факт влияния этапов изучения иностранного языка на степень интерференции. На начальном этапе (5-6 классы для немецкого языка как второго иностранного) вероятность возникновения интерференционных искажений в речи крайне высока, поскольку понимание функционирования иностранного языка еще не сформировано. Напротив, когда говорящий достаточно время практикует язык, изучил и довел до автоматизма использование базовых грамматических и иных элементов, влияние интерференции существенно снижается. Следовательно, степень интерференционного влияния обратно пропорциональна этапу изучения ИЯ.

После проведения анализа причин возникновения интерференции можно сделать вывод о том, что интерференция, возникающая при межъязыковом контакте, может быть вызвана лингвистическими, психологическими, методическими, социокультурными, экстралингвистическими и другими

факторами. Общее владение средствами вербального выражения, степень и способы изучения каждого из языков, эмоциональное состояние школьников во время урока и уровень их мотивации, развитая память, аналитическое мышление – все эти составляющие значительно влияют на количество интерференционных явлений на уроках английского и немецкого языков.

Учет интерференционного фактора при изучении иностранного языка позволяет предотвратить ошибки и облегчить процесс обучения, что отвечает задачам интенсификации учебного процесса. Сознательная работа над немецким языком (ИЯ2) поможет и в работе над английским языком (ИЯ1), поскольку взаимодействие опыта изучения языков, безусловно, имеет взаимообогащающий эффект.

### **1.3. Сопоставление грамматических систем английского и немецкого языков**

Отталкиваясь от факта неоднородности интерференции контактирующих языков, мы приходим к выводу о существовании большого количества классификаций межъязыкового переноса, в основе которых лежат различные критерии. Особенно распространенными являются классификации, опирающиеся на лингвистический подход к изучению явления интерференции. В.В. Алимов представил наиболее расширенную типологию, согласно которой интерференция может существовать как в процессе межъязыкового контакта, так и внутри одной языковой системы:

- 1) звуковая (объединяя фонетическую, фонологическую и звуковую);
- 2) орфографическая;
- 3) стилистическая;
- 4) лексическая;
- 5) семантическая;
- 6) грамматическая;

7) внутриязыковая, межъязыковая [Алимов, 2005].

В нашем исследовании внимание сосредоточено на межъязыковой грамматической интерференции, так как она считается одной из наиболее часто встречающихся версий межъязыкового переноса при изучении немецкого и английского языков.

Под грамматической межъязыковой интерференцией принято понимать результат ошибочного отождествления грамматических форм и значений на морфологическом или синтаксическом уровнях. Она проявляется в разной степени в зависимости от выполнения одного из трех основных условий, которые Барышников Ю.В. выделяет как три типа грамматических явлений при соотношении значения и употребления в родном языке/ИЯ1 и ИЯ2, а именно:

- 1) объем значений и употребление грамматического явления совпадают в сравниваемых языках;
- 2) объем значений и границы употребления данного грамматического явления в родном и иностранном языках (в ИЯ1 и ИЯ2) не совпадают;
- 3) грамматические явления существуют в одном из языков и отсутствуют в другом [Барышников, 2003].

Как мы уже выяснили, русский язык лишь в редких случаях может служить опорой для школьников, изучающих два иностранных языка. Действительно, языковые системы русского и немецкого языков обнаруживают больше различий по сравнению системами английского и немецкого языков, на основании чего можно сделать вывод о том, что при изучении немецкого языка как второго иностранного обучающиеся в большей степени будут создавать закономерную и естественную опору на аналогичные явления в английском языке. Основной причиной опоры на родной язык служит отсутствие необходимых лингвистических и учебных компетенций в ИЯ1 у обучающихся.

Отталкиваясь от типологии Барышникова, мы можем заключить, что для преодоления негативного влияния грамматической интерференции и увеличения положительной трансференции в каждом из трех случаев необходимо, в первую

очередь, выявить сходства и различия между ИЯ1 и ИЯ2 и установить межъязыковые эквиваленты для успешного их усвоения. Это позволит найти рациональные пути объяснения и закрепления языкового материала. Выделим некоторые аналогии в грамматических системах английского и немецкого языков:

Таблица 1 – Основные аналогии в грамматических системах английского и немецкого языков

<b>Основные аналогии в грамматических системах английского и немецкого языков</b>	
Артикль	Понятие определённого и неопределённого артикля, отсутствие артикля, совпадение основных случаев употребления артикля
Местоимение	Наличие притяжательных, личных, указательных, возвратных местоимений, склонение личных местоимений.
Имя прилагательное	Общие функции в предложении, грамматические особенности выражения степеней сравнения прилагательных (big – bigger – the biggest / viel – mehr – am meisten small – smaller – the smallest / klein – kleiner – am kleinsten short – shorter – the shortest / schnell – schneller – am schnellsten), а также их морфологическое выражение, наличие особых случаев образования степеней сравнения.
Глагол	Спряжение глаголов, наличие глаголов с отделяемыми или дискретными компонентами (stand up / aufstehen, look up / ansehen и др.), основные формы глаголов, вспомогательные глагол; разделение глаголов на правильные/неправильные = сильные / слабые; повелительное наклонение; употребление Infinitiv с частицей zu и без нее; модальные глаголы – сходство в графическом облике значения и употреблении; изменение вспомогательных глаголов по числам и лицам.
Числительное	Наличие количественных и порядковых числительных, способы образования сложных числительных, правила записи и чтения дат.
Времена	Понятие синтетических и аналитических времён, наличие простых и завершённых времен, правила согласования времен в сложных предложениях.
Залог	Категория залога, аналогии в образовании страдательного залога.
Порядок слов	Необходимость соблюдения определённого, достаточно фиксированного порядка слов в предложении, наличие отличий в порядке слов в разных типах предложений.

Учет схожих характеристик, указанных в таблице, позволит, в первую очередь, определить, к какой группе явлений относится изучаемая грамматическая тема, а также оценить вероятность положительного межъязыкового переноса.

Рассмотрев наиболее очевидные межъязыковые аналогии, мы переходим к различиям в представленных грамматических системах. Несмотря на схожесть множества грамматических категорий, основное количество негативных интерференционных явлений возникает, когда изучаемые явления либо частично не совпадают в ИЯ1 и ИЯ2, либо отсутствуют в одном из языков. Оба языка являются флективными, однако английский язык – флективный аналитический, а немецкий – флективный синтетический, что объясняет внушительное количество отсутствующих в английском языке явлений. Например, в английском всего два падежа имени существительного, а прилагательное утратило способность согласовываться с существительным, превратившись в неизменяемую часть речи, если не считать категории степеней сравнения.

Разберем дифференциальные грамматические признаки английского и немецкого языков и опишем наиболее типичные ошибки, возникающие в процессе изучения немецкого и английского языков русскоговорящими обучающимися [Блягоз, 2006].

Таблица 2 – Дифференциальные признаки грамматических явлений в немецком и английском языка

<b>Дифференциальные признаки грамматических явлений в немецком и английском языках</b>			
<b>Грамматическое явление</b>	<b>Дифференциальный признак в немецком языке</b>	<b>Дифференциальный признак в английском языке</b>	<b>Типичные интерференционные ошибки в немецком языке</b>
Порядок слов в простом распространённом предложении	Строго регламентированный порядок слов	Относительно свободный порядок слов	Ошибки в нарушении порядка слов в немецком предложении
Порядок слов в сложноподчинённом предложении	Строго регламентированный порядок слов	Относительно свободный порядок слов	Ошибки в нарушении порядка слов при употреблении модальных и вспомогательных глаголов в придаточном предложении

Образование настоящего времени	Образование форм настоящего времени сильных (изменение корневой гласной во 2 и 3 л. ед.ч.) и слабых глаголов	Наличие 3-х форм настоящего времени: настоящее простое время, настоящее длительное время, настоящее совершенное время	Допущение ошибок в изменении корневой гласной при спряжении сильных глаголов в настоящем времени в немецком языке
Образование прошедшего времени	Употребление вспомогательных глаголов <i>haben/sein</i> при образовании форм прошедшего времени <i>Perfekt</i> и <i>Plusquamperfekt</i>	Употребление вспомогательного глагола <i>to have</i> при образовании времен группы <i>Perfect</i>	Ошибки в употреблении вспомогательных глаголов <i>haben/sein</i> при образовании форм прошедшего времени <i>Perfekt</i> и <i>Plusquamperfekt</i> в немецком языке
Склонение существительных и прилагательных	Наличие категории склонения существительных и прилагательных – сильное склонение, слабое склонение, женское склонение, смешанное склонение сущ., склонение сущ.мн. числе; сильное, слабое смешанное склонение прилагательных	Отсутствие категории склонения существительных и прилагательных	Ошибки в склонении существительных и прилагательных в немецком языке
Употребление существительных с предлогами	Употребление существительных с предлогами в родительном падеже; в дательном падеже; в винительном падеже; в дательном и винительном падежах.	При употреблении предлога существительное и прилагательное остаются в начальной форме.	Ошибки в изменении формы существительного при употреблении различных предлогов и соответствующих падежей в немецком языке
Род существительного	Наличие категории рода: м.р., ж.р., ср.р.	Отсутствие категории рода	Грамматические ошибки при определении рода существительного
Отделяемые и неотделяемые приставки	Наличие отделяемых и неотделяемых приставок	Наличие глаголов с послелогом. Послелог стоит сразу после глаголов в повествовательном предложении.	Ошибки в порядке слов в предложениях, включающих глаголы с отделяемыми приставками.

Представленные таблицы подводят нас к выводу о том, что необходимо тщательно анализировать и сопоставлять особенности взаимодействия языков. Роль педагога в руководстве подобным переносом приобретает особую

значимость. Недостаточное понимание обучающимися принципов функционирования языковых систем и неосознанное использование языкового материала может привести к ошибкам, особенно в случаях расхождения в системах языка. Для ознакомления с языковым явлением и его тренировкой Вертоградская предлагает преподавателям следующую типологию межъязыкового переноса:

- управляемый перенос (в данном варианте идет указание сопоставимости явлений и создается соответствующая ориентировочная база). Управляемый перенос необходим тогда, когда спонтанный перенос не осуществляется, несмотря на то, что в базовом языке есть механизмы, на которые можно опереться при овладении похожими явлениями во втором языке;
- управляемый перенос с частичной ориентировочной основой, когда перенос осуществляется после создания у учащихся частичной ориентировочной основы речевого действия;
- спонтанный интуитивный перенос (при таком переносе нет необходимости в предварительных объяснениях педагога) [Меркулова, 2002].

Таким образом, анализ основных грамматических признаков в языковых системах английского и немецкого языков приводит нас к выводу о том, что необходимо не только преодолевать негативное влияние межъязыковой интерференции, но и использовать положительный лингвистический перенос, учитывая аналогии, имеющиеся в родном и изучаемых языках, для эффективного изучения ИЯ. Таблица дифференциальных признаков, в свою очередь, служит инструментом прогнозирования ошибок на основе различий ИЯ1 и ИЯ2.

Со временем влияние ИЯ1 на ИЯ2 уменьшается – обучающиеся развивают навыки и умения во втором иностранном языке. При этом происходит расширение объема усвоенного языкового материала, что подтверждает важность и необходимость работы с проявлениями межъязыковой интерференции с самого начала изучения того или иного языка.



#### **1.4. Дидактико-методические принципы обучения двум иностранным языкам**

Е.И. Пассов утверждал, что «ни одна проблема – отбор и организация материала, выбор упражнений и построение их системы, выбор приёмов работы и т. д. — не может быть решена без четкого представления о принципах обучения». По мнению ученого, неясные, неверно сформулированные принципы обучения зачастую ставят под удар весь процесс обучения [Пассов, 1983, с. 162].

Принципы обучения являются основными положениями, определяющими характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Принципы обучения имеют разноплановый характер: одни определяют весь процесс обучения, другие структурируют обучение конкретному виду речевой деятельности, третьи значимы лишь для специфической области обучения иностранному языку. В своих научных трудах А.П. Старков и П.Б. Гурвич разграничивают общедидактические и методические принципы обучения. Методические принципы, в свою очередь, подразделяются на общеметодические и частнометодические [Шакирова, 2016].

В данном параграфе мы выделим те принципы обучения, на которые стоит обратить особое внимание преподавателям двух иностранных языков [Мирошниченко, 2019]:

##### *1. Принцип личностной ориентированности*

Как при обучении первому, так и при обучении второму иностранному языку, особенно важным считается учет личностных особенностей, интересов и темпа работы обучающихся. При обучении ИЯ2 у учителя есть больше возможностей ориентировать школьников на развитие благодаря уже имеющемуся опыту обучаемого в ИЯ1 и более позднему началу обучению ИЯ2. При обучении ИЯ2 для этого имеется еще больше предпосылок благодаря наличию лингвистического опыта, более позднему началу обучения и, тем самым,

более осознанному подходу к изучению языка. Таким образом, можно учитывать индивидуальные особенности обучающегося и дифференцировать обучение с учетом уровня владения ИЯ1. Для одних учащихся нужно создавать условия для более быстрого продвижения, другим давать возможность для повторения и тренировки.

## *2. Принцип экономии и интенсификации обучения*

Данные принципы ориентированы на то, что процесс обучения ИЯ2 на начальном этапе может быть ускорен за счет ряда факторов, которые мы перечисляли выше (черты сходства языка, сформированные учебные умения, опыт владения первым иностранным языком/родным, схожесть некоторых фоновых знаний). Экономии времени и интенсификации процесса обучения способствуют следующие факторы:

1) владение латинским шрифтом сокращает период алфabetизации и сводит его к разъяснению и усвоению различий звукобуквенных соответствий в немецком и английском языках, графического и звукового образа слова;

2) значительный потенциальный словарный запас. Слова английского языка, имеющие сходство с немецким, прямые заимствования из английского языка, интернационализмы облегчают процесс обучения чтению и способствуют более быстрому овладению различными явлениями немецкого языка;

3) быстрое продвижение в области чтения способствует более быстрому развитию социокультурной компетенции;

4) при овладении всеми языковыми средствами, включая грамматические, фаза ориентировки при обучении ИЯ2 может быть сокращена и может осуществляться самостоятельно, например, с помощью задания «выведи правило».

Интенсификация самого начального этапа обучения является важной предпосылкой успешности и результативности образовательного процесса в

будущем. Рациональность при изучении новых грамматических конструкций и приводит к значительной экономии учебного времени и усилий школьников.

### *3. Принцип филологизации (на основе сопоставительного / контрастивного подхода)*

Использование принципа филологизации при преподавании немецкого как второго после английского иностранного языка предоставляет обучающимся возможность активизировать свои первичные знания, самостоятельно мыслить, сравнивать, искать сходства и различия, анализировать и применять систематизированную информацию в качестве языковой опоры. При постоянном использовании сопоставительного подхода школьники усваивают материал гораздо легче и быстрее, так как у них есть опора на первый язык, что позволяет учителю экономить время на уроках при введении нового грамматического материала.

Контрастивный подход при изучении ИЯ2 играет достаточно важную роль, помогая выявить аналогии и дифференциальные признаки в трех языках: родном, ИЯ1, ИЯ2. И.Л. Бим утверждает, что контрастивный подход должен проявляться на трёх уровнях: языковом, социокультурном, на уровне учебных умений [Бим 2001]. Мотивация обучающихся к сравнению языковых средств поможет избежать интерференции и осуществить положительный межъязыковой перенос.

### *4. Принципы рефлексивности (коммуникативно-когнитивный характер обучения)*

При обучении любому иностранному языку коммуникативные цели определяют общий методический подход к обучению. Но так как ученики уже обладают опытом изучения ИЯ1, овладение ИЯ2 осуществляется ими более осознанно; они могут сравнивать как определенные языковые явления ИЯ1 и ИЯ2, так и организацию процесса обучения. У школьников, изучающих ИЯ1 и ИЯ2, больше развита рефлексия (взгляд на себя со стороны, стремление дать отчет своим действиям). Именно поэтому общий методический принцип в обучении ИЯ2 можно определить, как коммуникативно-когнитивный, где

когнитивный аспект подчинен коммуникативному, и он проявляется там, где необходимо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференции), опираясь на контекст, на знакомые части слова.

Необходимо систематически отслеживать успешное продвижение при обучении ИЯ2, развивать у школьников рефлексивную способность к самоконтролю и самооценке. Задействование механизмов самоконтроля значительно уменьшает количество ошибок в речи обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Предпочтение отдается созданию учебных ситуаций, активирующих рефлексивно-оценочную деятельность обучающихся. Школьник должен самостоятельно проанализировать возникшую ошибку и оценить значение ее влияния на процесс изучения иностранного языка. Происходит не только механическая коррекция ошибок, но и параллельное развитие критического мышления и развитие механизмов самоконтроля у обучающихся.

### *5. Принцип наглядности*

Процесс преодоления интерференции в процессе изучения нескольких языков требует реализации принципа наглядности и выдвижения его в качестве одного из приоритетных. Учитывая тот факт, что для обучающихся самое главное – овладеть новыми языковыми средствами, наглядность должна быть преимущественно языковой. Наглядность можно определить как специально организованную демонстрацию языкового материала и его употребления в речи с целью помочь обучающимся в его понимании, усвоении и использовании, поскольку овладение учебным материалом начинается либо с чувственного восприятия, либо с привлечения воспринятого ранее и имеющегося в опыте. С помощью различных средств наглядности создаются естественные условия для проявления коммуникативных функций языка.

Рассмотрев само понятие «принцип», общую классификацию принципов обучения и выделив частные принципы обучения, особенно влияющие на успешное освоение ИЯ1 и ИЯ2, мы можем сделать вывод о том, что принципы

обучения – это «законодательная» база образовательного процесса. Мы выяснили, что изучение иностранных языков базируется на сознательно-когнитивной основе с учетом личностных характеристик обучающихся и нацеленностью на интенсификацию обучения. От того, насколько учитель придерживается данных принципов, зависит не успех в оптимизации процесса обучения иностранным языкам, но и количество ошибок в речи школьников, а также скорость изучения нового материала.

### **Выводы по главе 1**

В первой главе мы рассмотрели теоретические основы межъязыковой интерференции. Исходя из проведенного нами анализа существующих в лингвистике дефиниций интерференции, мы можем охарактеризовать интерференцию как:

- 1) отрицательное влияние на взаимодействие языков;
- 2) транспозицию навыков и умений из одного языка в другой; положительный процесс, который способствует овладению вторым языком;
- 3) процесс, действующий лишь в одну сторону, на перенесение особенностей родного языка/ИЯ1 на изучаемый язык (исключается двусторонность процесса взаимодействия языков);
- 4) взаимодействие систем двух языков вследствие языковых контактов. В данном значении интерференция понимается как двусторонний процесс, который проявляется при использовании двух (нескольких) языков.

Анализ причин возникновения интерференционных явлений показал, что в основе лингвистических причин, провоцирующих интерференцию, лежат такие факторы, как: различия и сходства между языковыми системами, недостаточно развитые речевые навыки на изучаемом языке, а также условия акта коммуникации. С точки зрения психологии явление интерференции может быть

спровоцировано эмоциональным состоянием обучающегося, наличием психологического барьера, личностью учителя, а также отсутствием мотивации. В качестве методических предпосылок интерференции выделяют применяемые подходы и определяемые ими методы обучения.

В первой главе мы также пришли к выводу о том, что русский язык лишь в редких случаях может служить языковой опорой для школьников, изучающих два иностранных языка – при изучении немецкого языка как второго иностранного обучающиеся закономерную опору в большей степени будут создавать на аналогичные явления в английском языке. Опираясь на родной язык обучающиеся будут в случае отсутствия необходимых лингвистических и учебных компетенций в ИЯ1.

Для преодоления негативного влияния грамматической интерференции и увеличения положительной трансференции необходимо, в первую очередь, выявить сходства и различия между ИЯ1 и ИЯ2, поэтому в третьем параграфе первой главы представлены две сравнительные таблицы, затрагивающие грамматическую сторону первого и второго иностранных языков. В первой таблице отображены основные аналогии в английском и немецком языках. Вторая таблица является репрезентацией основных дифференциальных грамматических признаков ИЯ1 и ИЯ2 и указывает на типичные ошибки в речи обучающихся вследствие различия грамматических явлений. Прогнозирование ошибок при взаимодействии данных языков помогает преподавателю предотвратить возможные при обучении трудности.

К наиболее очевидным затруднениям при одновременном изучении немецкого и английского языков можно отнести следующие явления: особенности употребления определенного, неопределенного и нулевого артикля в немецком и английском языках; порядок слов в различных видах предложений; особенности использования временных форм; особенности употребления вспомогательных глаголов и глаголов-связок; использование инфинитивных конструкций (с частицей *zu* и без нее) в немецком языке и (с частицей *to* и без

нее) в английском языке; склонение существительных в немецком и русском языках и отсутствие данного явления в английском языке; особенности употребления предлогов в немецком и английском языках в зависимости от ситуации общения.

В заключительном параграфе первой части нашей работы мы выделили основные принципы, на которые преподавателям двух иностранных языков стоит обратить особое внимание при организации учебной деятельности: принцип личностной ориентированности учебного процесса, принцип интенсификации и экономии, принцип филологизации, принцип рефлексивности и принцип наглядности. Данные принципы представляют основу для сравнительно-сопоставительного анализа УМК по английскому и немецкому языкам в практической части исследования, а также служат ориентиром для создания упражнений на предупреждение и преодоление межъязыковой грамматической интерференции.

## **2. Практическая работа по преодолению межъязыковой грамматической интерференции при изучении двух иностранных языков**

### **2.1. Сравнительно-сопоставительный анализ УМК по английскому и немецкому языкам в 6 классе**

Рабочая программа контрольной и экспериментальной групп осуществляется на базе двух УМК:

- английский язык: УМК «Английский в фокусе»/ «Spotlight» Ваулиной Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. для 6 класса, издательство «Просвещение» совместно с «Express Publishing»;
- немецкий язык (как второй иностранный): УМК «Немецкий язык. «Alles klar!» Радченко О.А., Хебелер Г. для 6 класса, издательство «Дрофа».

Оба УМК предназначены для общеобразовательных школ, а также включены в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Важно отметить, что оба УМК созданы практикующими российскими учителями совместно с зарубежными специалистами, т.е. в них нашли отражение как традиционные подходы, так и современные тенденции российской и зарубежных методик обучения иностранным языкам.

В данном параграфе мы сравним представленные учебно-методические комплекты по следующим критериям:

- 1) соответствие указанным в теоретической части работы принципам;
- 2) особенности работы с грамматическим материалом;
- 3) учет факта интерференции и попытки её преодоления.

Поскольку английский язык является ИЯ1, свой анализ мы начнем с УМК «Spotlight». Учебно-методический комплект состоит из таких компонентов, как: учебник, рабочая тетрадь, книга для чтения; языковой портфель, книга для



учителя, контрольные задания, аудио CD для работы в классе и для самостоятельной работы дома, DVD-ROM, сайт учебного курса.

Компоненты УМК связаны и взаимно дополняют друг друга. Все задания расположены в необходимой последовательности, материал учебника организован в формате поурочного сценария. У учителя нет необходимости постоянно искать новый дополнительный материал, так как в УМК есть вся необходимая информация для проведения уроков. В книге для учителя даны цели к каждому модулю, указывается новый речевой материал, представлены подробные поурочные рекомендации и советы по индивидуализации учебного процесса. Материал по четвертям не распределяется – учителю необходимо заниматься этим самостоятельно. Подготовка к уроку не требует много времени, поскольку имеются указания, где, как и когда использовать другие компоненты УМК.

Главной целью данного УМК является развитие коммуникативной компетенции учащихся в совокупности ее речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной составляющих, а также развитие потребности школьников пользоваться английским языком как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; развитие национального самосознания. В основу данной серии в целом положен коммуникативно - когнитивный подход, который входит в список упомянутых нами принципов изучения двух иностранных языков и который предполагает поэтапное и сознательное формирование знаний и развитие всех составляющих коммуникативной компетенции.

При создании комплекта методисты также придали особое значение личностной ориентированности образовательного процесса, которая прослеживается в подборе упражнений и языкового материала. Содержание соответствует интересам, индивидуальным особенностям и реальным возможностям обучающихся.

В книге для учителя и в материалах учебника очевидно стремление к развитию аналитического мышления школьников, а также высокий уровень рефлексивности уроков. Структура учебного материала модулей соответствует полной структуре психологической активности школьников в процессе познавательной деятельности: мотивация – постановка цели – деятельность по достижению цели – самоконтроль – самооценка – самокоррекция.

Отметим, что рефлексии способствует и факт наличия отдельной страницы перед началом каждого нового модуля, которая представляет его структуру и позволяет обучающимся самостоятельно прогнозировать ход образовательного процесса. В конце каждого раздела представлена таблица «I can...», являющаяся отсылкой к началу модуля и позволяет обучающимся провести анализ уровня изученности материала и соотнести запланированные результаты обучения с полученными (см. Приложение А).

Характерной особенностью данного комплекта является цикличность изучаемого материала. Перед началом изучения грамматической темы актуализируются уже имеющиеся знания, что значительно экономит время на коррекцию ошибок, которые не удалось бы избежать без снятия возможных трудностей заранее. Грамматический материал изучается через схему PPP: presentation, practice, production, которая считается одной из самых эффективных для усвоения грамматического материала. Перед изучением грамматической темы у обучающихся есть возможность самим вывести грамматическое правило и дифференцировать изучаемое явление в тексте/задании, с которого начинается урок.

Презентация материала начинается с грамматической таблицы с правилом и примерами на английском языке (см. Приложение Б). Важным фактором, влияющим на успешность усвоения грамматических тем, является наличие грамматического справочника в конце учебника. При возникновении трудностей обучающиеся могут в любой момент обратиться к подсказке и повторить любую изученную тему или же, при желании, начать разбирать новый материал

самостоятельно. Данный справочник, а также изобилие примеров и речевых ситуаций, в которых может быть употреблено грамматическое явление, реализует принцип языковой наглядности (см. Приложение В). Таким образом, можно считать, что данный УМК учитывает все указанные нами принципы обучения.

Грамматические упражнения в «Английском в фокусе» представлены в виде заданий на подстановку, трансформацию, соотнесение и, соответственно, репродукцию материала. Отметим, что комплексное и полноценное усвоение грамматического аспекта происходит при комбинировании упражнений из всех составляющих УМК. То есть, необходимо использовать не только учебник, но и рабочую тетрадь, а также сборники тестов и упражнений для автоматизации навыка.

Подразумевается, что к 6 классу обучающиеся должны владеть такими грамматическими темами, как употребление определенного/неопределенного/нулевого артикля, множественное число имен существительных, конструкция «have/has got», вспомогательный глагол «to be», указательные местоимения, притяжательные местоимения, модальный глагол «can», притяжательный падеж существительных, повелительное наклонение глаголов, «Present Simple», «Present Continuous», «Past Simple», «Future Simple», предлоги времени, исчисляемые/неисчисляемые существительные, предлоги времени и места, количественные и порядковые числительные.

Для рассмотрения учебника с точки зрения взаимодействия английского и русского языков и культур мы вернемся к концепции Бим о том, что контрастивный подход, препятствующий негативному проявлению интерференции и способствующий положительному переносу, должен проявляться на трёх уровнях: языковом, социокультурном, на уровне учебных умений [Бим, 2001].

В ходе анализа УМК мы выяснили, что социокультурное взаимодействие обеспечено отдельными блоками «Culture Corner» и «Spotlight Russia».

Межпредметные связи, как отмечают сами авторы УМК, обеспечиваются за счет переноса языковых знаний и речевых умений на другие образовательные области; освоение языка является средством познания мира.

Будет справедливо заметить, что в УМК отсутствуют задания на сопоставление грамматических явлений в русском и английском языках, а родной язык появляется лишь в грамматическом справочнике при объяснении правил и переводе примеров. Возможно, авторы учебника намеренно отказались от контрастивности учебного процесса, так как английский и русский языки хоть и принадлежат к одной языковой семье, но не являются близкородственными, что, в целом, объясняет необходимость иммерсивности обучения и отказа от сравнения явлений в русском и английском языках на данном этапе обучения. Хотя мы все же считаем, что когнитивность, контрастивность и учет предыдущего лингвистического опыта – ключевые факторы успешного усвоения грамматического материала.

Можно сказать, что данный УМК практически полностью соответствует нашим представлениям об учебниках для преподавания первого иностранного языка и не требует разработки отдельного курса упражнений для преодоления интерференции. При изучении ИЯ1 с «Английским в фокусе» шестиклассники могут работать с межъязыковой интерференцией во время проектов и исследовательских работ. Реализацию контрастивного подхода, в таком случае, целесообразно будет проводить во время уроков второго иностранного языка, где преподаватель обратит внимание обучающихся на различия и сходства в трех языковых системах.

И если при изучении английского мы можем по-разному трактовать и обосновывать отсутствие опоры на родной язык в рамках представленных упражнений, то во время изучения второго иностранного языка необходимость работы с межъязыковой интерференцией сомнений не вызывает. Рассмотрим УМК «Alles klar!» для 6 класса, чтобы оценить, насколько данное сочетание

комплектов способствует или препятствует факту появления межъязыковой грамматической интерференции в речи обучающихся.

Компоненты УМК «Немецкий язык. Alles klar!» для 6 классов включают в себя: учебник с аудиоприложением, рабочую тетрадь, сборники тестов и упражнений, книгу для чтения, книгу для учителя, поурочные разработки, рабочие программы. Все компоненты УМК взаимосвязаны и дополняют друг друга. В книге для учителя и поурочных разработках подробно расписаны сценарии уроков.

Отличительными чертами УМК являются: ориентация на современный немецкий литературный язык; взаимосвязь всех видов речевой деятельности; привлечение актуальной лингвострановедческой информации о культуре Германии и ее федеральных землях, специфической информации о бытовой культуре и культуре повседневного общения; использование исключительно аутентичных материалов, записанных с участием носителей немецкого языка; привлечение современного разговорного варианта немецкого языка с опорой на немецкий языковой стандарт; использование разнообразных тем для организации дискуссий по проблемам современности с учетом возрастных особенностей учащихся и позитивной социальной установки.

Материалы учебников логически выдержаны и систематизированы, в учебнике можно четко отследить, над каким аспектом языка ведется работа. Заметим, что полноценное изучение темы возможно, как и при использовании «Spotlight», только при комплексном обращении ко всем составляющим комплекта. Однако сделать это крайне сложно, так как в свободном доступе есть только сам учебник, в отличие от УМК по английскому языку.

В описании своих учебников авторы заявляют о личностной направленности обучения. Действительно, языковой материал соответствует индивидуальным особенностям школьников. Хотя визуализация и способ объяснения изучаемых тем больше подходят, по нашему мнению, для

обучающихся начальной школы. УМК содержит разноуровневые задания и материал для обязательного и необязательного усвоения.

Принцип языковой наглядности также реализован в анализируемом УМК. Большое количество речевых образцов к каждой теме и презентация грамматики через текст позволяет увидеть, как то или иное грамматическое явление функционирует в рамках контекста. Грамматика так же, как и в «Английском в фокусе», представляется шестиклассниками по схеме «PPP». Грамматические упражнения включают в себя упражнения на подстановку, соотнесение, трансформацию, а также упражнения проблемного и творческого характера и направлены на выход в речь (см. Приложение Г).

Рефлексивность достигается за счет рубрики «Проверь себя», где обучающимся предлагается подвести работы в юните, повторить пройденный грамматический материал еще раз и использовать новые конструкции в индивидуальной письменной работе, которая предлагается в конце каждого юнита (см. Приложение Д). Коммуникативно-когнитивный характер обучения проявляется в формулировках «Вспомни, подумай, расскажи, закончи, найди ответы на вопрос» и тд.

Авторы учебников утверждают, что содержание программы предполагает повторение уже пройденных тем (в частности, грамматических). В действительности же мы видим, что, повторение материала вводится посредством фраз «вспомните...», «вам уже знакомы...» и тд. У обучающихся нет возможности вернуться к ранее изученному материалу, восполнить пробелы в знаниях или повторить информацию за 5 класс. Считаю отсутствие справочника/обобщенного грамматического материала в конце учебника большим методическим упущением, особенно на начальном этапе изучения языка. Как показывает практика, преподавателю все равно придется вернуться в сентябре к языковым основам и освежить в памяти обучающихся весь пройденный материал, что будет крайне сложно сделать с данным УМК. Исходя из вышесказанного, можем

заклучить, что принципы интенсификации и экономии не реализованы в данном комплексе.

УМК «Alles klar!» противоречит не только принципам интенсификации и экономии, но и в целом методике преподавания ИЯ2. Мы не обнаружили ни одного упражнения, направленного на контрастивность грамматических явлений в триаде русского, английского и немецкого языков. Многие ученые, чью точку зрения мы презентовали в теоретической части, утверждают, что изучение немецкого языка как второго иностранного должно опираться на схожие или отличные явления именно в английском языке. Положительный перенос достигается лишь на уровне личного опыта, метапредметных навыков и социокультурном уровне, на который авторы УМК и перенесли основной акцент обучения.

Авторы учебника заявляют, что УМК предназначен для начального этапа обучения иностранному языку в принципе, но может быть также использован и в школах (классах), где немецкий язык изучается как второй иностранный. Мы категорически не согласны с данным заявлением, поскольку методики преподавания ИЯ1 и ИЯ2 отличаются друг от друга, что должно обязательным образом учитываться при создании УМК.

Не согласны мы и с объемом материала, который должны изучить школьники за один академический год. УМК под редакцией О.А.Радченко представляет собой альтернативу базовым учебникам немецкого языка для общеобразовательных школ, рассчитанную на изучение ИЯ в основной школе в объеме 3 часа в неделю. В большинстве учебных программ немецкому языку отводится лишь один час в неделю, что делает невозможным полное усвоение годовой программы данного комплекта.

Принадлежность английского и немецкого языков к одной языковой группе и, как следствие, наличие у этих языков большого количества сходных элементов, обуславливает целесообразность опоры на английский язык при обучении немецкому как второму иностранному. Учитывая близость рассматриваемых

языков, можно сделать вывод о том, что овладение немецким как вторым иностранным языком должно осуществляться на основе специально созданных учебников, учитывающих ситуацию контакта ИЯ1 и ИЯ2. Исходя из сравнительно-сопоставительного анализа двух учебно-методических комплектов, мы понимаем, что УМК по немецкому языку не предоставляет такой возможности, что доказывает необходимость разработки дополнительных контрастивных упражнений, обеспечивающих опору на английский язык.

## **2.2. Типичные грамматические ошибки у обучающихся 6 классов на уроках немецкого языка как второго иностранного**

В предыдущем параграфе мы провели сравнительно-сопоставительный анализ двух УМК, который продемонстрировал несоответствие предлагаемого формата обучения ИЯ2 существующим принципам и методическим основам обучения второму иностранному языку. Однако при создании дополнительных упражнений для преодоления межъязыковой интерференции и более быстрого и эффективного усвоения грамматического материала необходимо, в первую очередь, отталкиваться от потребностей обучающихся и трудностей, возникающих при изучении и использовании как новых, так и уже изученных грамматических явлений. В данной части нашего исследования мы опишем основные ошибки, допускаемые обучающимися на уроках немецкого языка в 6 классе.

В начале прохождения практики в МАОУ «Гимназия №15» мы выделили контрольную и экспериментальную группы среди 6«А» и 6«Б» классов для проверки эффективности предлагаемых нами упражнений: контрольная группа из 6 «А» класса, или «Группа 1», состояла из 12 школьников. В экспериментальной группе 6 «Б» класса, далее «Группе 2», было 14 обучающихся.

Предполагается, что за 1 час в неделю в 5 классе школьники должны были освоить следующие грамматические темы:



- основные случаи употребления существительных с определённым, неопределённым и нулевым артиклем;
- спряжение слабых глаголов в настоящем времени;
- спряжение сильных глаголов в настоящем времени;
- личные местоимения; склонение личных местоимений;
- притяжательные местоимения *mein, dein*;
- указательное местоимение *dieser*;
- количественные числительные от 1 до 20, от 20 до 100;
- отрицание *nicht, kein*;
- основные типы образования множественного числа существительных;
- спряжение модальных глаголов в настоящем времени;
- управление глаголов;
- повелительная форма глагола (*Imperativ*);
- предложения с именным сказуемым типа: *Das ist Ute/ ein Junge. Er ist klein*;
- предложения с обстоятельством места, отвечающие на вопрос “*Wo?*”;
- предложения обстоятельства места, отвечающие на вопрос “*Wohin?*”;
- предложения с дополнением в *Akkusativ*;
- безличные предложения;
- предложения с дополнением в *Dativ*;
- предложения с инфинитивным оборотом *um+zu+Infinitiv*;
- коммуникативные типы предложения: утвердительные, вопросительные (с вопросительным словом и без него), отрицательные, побудительные;
- конструкция *es gibt*.

На первом уроке обучающимся 6 класса было предложено написать небольшой вводный тест (см. Приложение Е), являющийся отправной точкой для нашего эксперимента. За основу теста были взяты задания из сборника тестов УМК «Alles klar!» за 5 класс.

Работа состояла из 2 заданий: в первом необходимо было ответить на предложенные вопросы; второе задание заключалось в составлении предложений

из указанных слов/фраз (оценивалось верное употребление артикля, падежа, а также порядок слов и спряжение глаголов).

Результаты входного ходной теста, а также наблюдение за речью школьников и выполняемыми ими заданиями на протяжении первых двух недель практики позволили понять, что, как мы и предполагали, школьники не успели пройти и половины УМК за 5 класс, а уже изученные темы не отработаны в полной мере. Шестиклассники не способны объяснить правила, не видят сходств и различий между ИЯ1 и ИЯ2 и не используют уже имеющийся лингвистический опыт.

Ошибки допускались школьниками практически во всех изученных грамматических темах. Однако, опираясь на результаты входного контроля (см. Рисунок 1 и Рисунок 2), мы выяснили, что типичными грамматическими ошибками в речи, которые препятствуют дальнейшему эффективному обучению немецкому языку, являются:

- 1) ошибки в спряжении слабых глаголов в настоящем времени (количество школьников, допустивших ошибки: 8 из 12 в Группе 1, 12 из 14 в Группе 2);
- 2) ошибки в употреблении вспомогательного глагола «sein» (количество школьников, допустивших ошибки: 10 из 12 в Группе 1, 10 из 14 в Группе 2);
- 3) ошибки в склонении и использовании определенных и неопределенных артиклей; неиспользование артиклей в ситуации, где они необходимы (количество школьников, допустивших ошибки: 12 из 12 в Группе 1, 13 из 14 в Группе 2);
- 4) нарушение порядка слов в утвердительных, отрицательных и вопросительных предложениях, неправильный порядок слов в предложениях с модальными глаголами, ошибки в построении предложений с обратным порядком слов (количество школьников, допустивших ошибки: 11 из 12 в Группе 1, 14 из 14 в Группе 2).



Рисунок 1 – Результаты входного контроля Группы 1



Рисунок 2 – Результаты входного контроля Группы 2

Как можно заметить, по результатам тестирования группы находятся приблизительно на одинаковом уровне владения языком.

Данные ошибки, по нашему мнению, вызваны, в первую очередь, отсутствием контрастивности обучения, опоры на ИЯ1 и родной язык, а также игнорированием когнитивной составляющей, принципов филологизации, экономии и интенсификации на уроках немецкого языка. Из этого следует, что обучающиеся не используют положительный перенос своих навыков и умений на ИЯ2.

Наши упражнения разработаны с учетом указанных выше факторов и направлены на устранение основных грамматических ошибок, допускаемых обучающимися, а также на развитие навыков сравнения, обобщения и анализа.

### **2.3. Упражнения на преодоление межъязыковой грамматической интерференции на уроках немецкого языка в 6 классе**

Для того, чтобы развить у обучающихся способность к сопоставлению грамматических элементов в ИЯ2, ИЯ1 и родном языке, мы решили начать создание комплекса упражнений с заданий, которые будут способствовать опорой создания ситуации успеха в классе, не вызовут больших трудностей у обучающихся и замотивируют на осознанное употребление грамматических явлений в речи. Данные упражнения могут как быть разминкой в начале урока, так и завершающим элементом занятия (до этапа рефлексии). Упражнения также можно задавать в качестве домашнего задания с последующей проверкой на уроке.

*Задание 1.* Заполни пропуски в предложениях (ищи подсказки к пропущенным словам в предложениях из других столбцов). Составь свои аналогичные примеры на трех языках.

Deutsch	Englisch	Russisch
1. ___ hat einen Hund.	1. She has a dog.	1. У нее есть _____.
2. Wir können das nicht _____.	2. ___ can't say it.	2. Мы не можем это сказать.
3. _____ kommst du?	3. Where ___ you from?	3. Откуда ты?
4. Mag ___ mit dir spielen?	4. Does he like to play with ___?	4. Ему нравится с тобой играть?
5. Ich wohne _____ Berlin.	5. I live in Berlin.	5. Я _____ в Берлине.
6. Wir essen diese Suppe _____.	6. We don't ___ this soup.	6. Мы не едим этот _____.
Дополни таблицу своими предложениями		
7.	7.	7.
8.	8.	8.

Данное упражнение направлено на сопоставление элементов в эквивалентных по семантическому значению предложениях. Обучающиеся развивают внимательность, компенсаторные умения и учатся на основе образца воспроизводить собственные предложения на трех языках.

*Задание 2.* Найди в предложении английское слово, переведи на немецкий язык и вставь в предложение в нужной грамматической форме.

1. Ich have eine Katze.
2. Es kann nicht swim.
3. What willst du lesen?
4. Er can gut singen.
5. Warum trinkst du so viel Wasser?
6. You wohnst in Krasnojarsk.
7. Wo am ich?

8. Придумай своё предложение с английским словом для одноклассников:

---

В Задании 2 школьники обнаружат сходство элементов ИЯ1 и ИЯ2. Во время поиска английского слова и правильной грамматической формы немецкого аналога обучающимся придется сравнить грамматические особенности двух языков и определить уместность того или иного грамматического признака ИЯ1 при переводе английского слова на немецкий язык.

*Задание 3.* Соедини начало (на немецком языке) и конец (на английском языке) предложений. Переведи английскую часть предложений на немецкий язык.

Ich kann	моя мама?
Das ist	хорошо плавать.
Sie haben fünf	математику.
Wir mögen	в школу.
Er geht	прекрасно!
Ist das	кошек.

Третье упражнение является еще одним способом реализации контрастивного/сопоставительного подхода. В данном упражнении опора осуществляется на родной (русский) язык.

*Задание 4.* Тест. Отметь, в каком (каких) из трех языков встречается данная грамматическая особенность (см. Приложение Ж).

Разработанный тест включает в себя базовые грамматические явления, с которыми школьники знакомятся на начальном этапе изучения иностранных языков. Данное задание подразумевает последующее обсуждение полученных ответов и фронтальный опрос обучающихся на знание указанных в тесте грамматических элементов.

*Задание 5.* Найди в тексте различные формы глаголы SEIN. Расскажи правило употребления и спряжения этого глагола. Есть ли в русском языке похожий глагол? А в английском? (см. Приложение И)

Дифференциация изучаемого грамматического явления – один из наиболее эффективных способов овладения новым материалом. УМК «Alles klar!» содержит большое количество текстов, которые можно использовать для анализа с точки зрения грамматики, а также поиска и сопоставления грамматических явлений, которые вызывают трудности у обучающихся.

*Задание 6.* Распредели слова/словосочетания по колонкам. В чем сходства английских и немецких артиклей? Чем они отличаются?

Die Gitarre, a street, The British Museum, eine Spinne, the biggest mouse, ein guter Mensch, the lamp, Kinder, Tage, a ball, das Handy, mit dem Freund, in die Schule, on the plate, water, sugar, a lemon, für eine Frau, ein Zimmer, die Leute.

Определенный артикль	Неопределенный артикль	Нулевой артикль

*Задание 7.* Порядок слов. Переведи предложения с английского языка на немецкий, используя прямой и (где возможно) обратный порядок слов. Составь как можно больше немецких версий для каждого предложения.

1. It is raining now.
2. I love you, dad.
3. She can't do it tomorrow.
4. What are you drawing?
5. We can hear it.
6. I have three mobile phones.
7. You are very busy today.

Задание 7 направлено на устранение нарушений в порядке слов в немецком предложении. Перевод предложений заставляет обучающихся снова обратиться к сравнению грамматических систем для выбора подходящей формы слова.

Каждый раз после выполнения заданий обучающимся задавались вопросы: как по их мнению, данные задания, помогают усвоению немецкой грамматики? И для тренировки какого грамматического явления они предназначаются?

Предполагается, что данные задания могут быть применены на любом уроке, поскольку не имеют привязки к конкретной лексической теме. Во всех упражнениях производится перенос имеющегося лингвистического опыта в трех языках и осуществляется осознанная работа с грамматическим материалом.

#### **2.4. Результаты практической работы над преодолением межъязыковой грамматической интерференции в 6 классе общеобразовательной школы**

Практика в МАОУ «Гимназия №15» г. Красноярска длилась два месяца, с начала сентября до конца октября 2020 года. За данное время нами были разработаны и апробированы задания для обучающихся 6 класса, которые были направлены на снижение негативного влияния межъязыковой грамматической интерференции и увеличение случаев положительного переноса учебного и лингвистического опыта на второй иностранный язык.

Работа велась с двумя группами – контрольной и экспериментальной. С первой группой обучение немецкому языку производилось по привычной программе с использованием материалов УМК «Alles klar!», а также с опорой на рекомендации преподавателей и книгу для учителя. Обучающиеся второй группы на уроках (или дома) работали как с материалами УМК, так и с нашими упражнениями.

Итоговым заданием для оценки прогресса групп и эффективность разработок стал второй вариант вводного теста, в котором школьникам, как и в



начале нашего эксперимента, необходимо было выполнить два задания. В первом задании было предложено написать ответы на несколько вопросов, идентичных вопросам из вводного теста. Во втором задании необходимо было составить предложения из указанного списка слов (см. Приложение К).

Ниже представлены графики, демонстрирующие результаты работы с контрольной и экспериментальной группами. Верхняя строка напротив каждой ошибки отображает результат в начале работы, нижняя строка показывает динамику изменений количества ошибок, допущенных шестиклассниками (см. Рисунок 3 и 4). Красным и синим цветом выделены исходные результаты, а зеленым – итоговое количество грамматических ошибок.

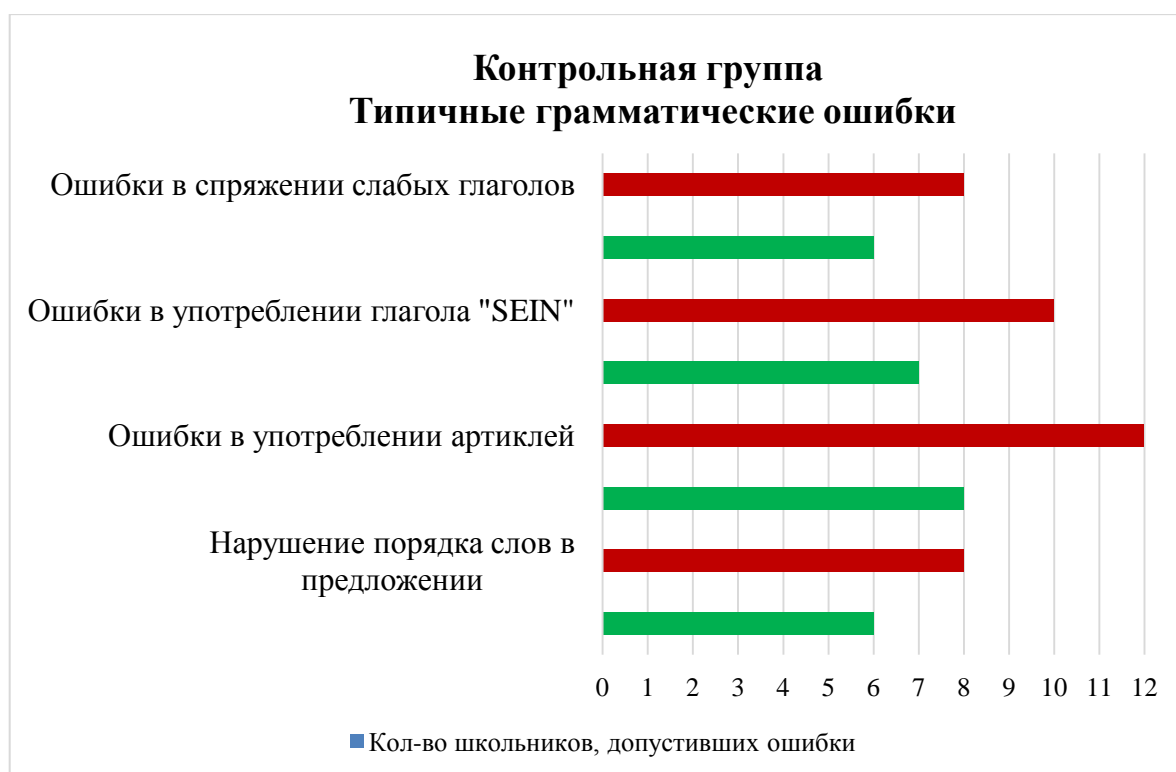


Рисунок 3 – Результаты итогового контроля Группы 1



Рисунок 4 – Результаты итогового контроля Группы 2

По результатам итогового тестирования можно заметить, что Группа 2, в которой занятия проводились с использованием дополнительных материалов в виде наших разработок для уменьшения уровня межъязыковой интерференции, сделала более значительные успехи, чем Группа 1, в которой занятия велись только с использованием УМК. Таким образом, к концу практики количество типичных ошибок у обучающихся контрольной группы уменьшилось на 28%, а у обучающихся контрольной группы на 49%.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что регулярная работа над снижением уровня межъязыковой интерференции с использованием авторских разработок на уроках немецкого языка как второго иностранного приводит к положительной динамике и улучшению языковых навыков учащихся. Итоговое тестирование показало, что у обучающихся повысился не только уровень владения грамматическими навыками, но уровень мотивации и осознанности на уроках немецкого языка.

Типичные ошибки, причиной которых являлась межъязыковая интерференция, стали появляться значительно реже; выросло стремление

обучающихся сопоставлять языковые системы и искать сходства и различия в родном, первом и втором иностранных языках. Когнитивная составляющая процесса и улучшенные навыки сопоставления позволили обучающимся сделать положительный перенос на другие навыки. Отмечается, что школьники стали больше анализировать изучаемый материал и искать применение имеющемуся опыту в новых речевых ситуациях.

Важно отметить, что учителя ИЯ1 также заметили прогресс в работе экспериментальной группы на уроках английского языка. Школьники были больше вовлечены в процесс урока, задавали большое количество вопросов и проявляли стремление к самостоятельному определению грамматического правила английского языка. Мы считаем, что с увеличением сроков применения методических разработок можно ожидать дальнейшего повышения показателей.

## **Выводы по главе 2**

Во второй главе мы провели сравнительно-сопоставительный анализ УМК по английскому и немецкому языкам для 6 класса. Проанализировав УМК по английскому языку для 6 классов «Английский в фокусе. Spotlight», мы выяснили, что учебник и другие компоненты составлены с опорой на упомянутые нами принципы обучения. В представленном УМК отсутствует контрастивность самих языковых средств русского и английского языков, но это достаточно быстро компенсируется, если при изучении ИЯ2 УМК предоставляет возможность для сравнения языковых явлений уже в трех языках.

Доказав важность учета межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков, мы обнаружили, что использование УМК «Alles klar!» для 6 класса в контексте преодоления интерференционных явлений противоречит научным трудам, в которых лингвисты настойчиво рекомендуют проводить изучение второго иностранного языка с опорой на первый. В комплекте полностью отсутствует упражнения на сопоставление немецкого языка с

близкородственным английским языком, что противоречит принципам контрастивности, экономии и интенсификации обучения.

Для выявления типичных ошибок на грамматическом уровне мы провели тестирование, которое показало, что участники контрольной и экспериментальной групп допускают примерно одинаковое количество грамматических ошибок. Основные трудности у обучающихся вызвали: фиксированный порядок слов в немецких предложениях, употребление артиклей, спряжение слабых глаголов и вспомогательного глагола «sein».

На основании полученных данных мы разработали упражнения, направленные, в первую очередь, на увеличение случаев положительного переноса имеющихся знаний, а также на развитие аналитического сознания у школьников, навыков сравнения и сопоставления, а также навыков языковой догадки. Представленные нами упражнения позволяют реализовать когнитивную направленность обучения и предоставить школьникам инструменты для более быстрого овладения новыми конструкциями.

Результаты практической части работы эффективность сравнения грамматических систем изучаемых языков. Экспериментальная группа к концу наблюдения улучшила свой средний результат на 21% больше, чем контрольная группа. Данная статистика позволяет подтвердить наши выводы о необходимости учета межъязыковых явлений, появляющихся вследствие межъязыкового контакта, в рамках школьного процесса обучения ИЯ.

## Заключение

Современные мировые тенденции сводятся к тому, что изучение нескольких языков – насущная необходимость для современного человека. Введение в основной школе обязательного изучения второго иностранного языка создает уникальную ситуацию контактирования трех языков: родного языка, ИЯ1 и ИЯ2. Данное явление служит предпосылкой для более интенсивного развития речевых способностей обучающихся и в целом положительно сказывается на образовательном процессе.

После проведенного нами исследования мы можем заключить, что межъязыковые контакты неизбежно приводят к возникновению интерференции. Межъязыковую интерференцию, в свою очередь, мы можем охарактеризовать как многоаспектное, комплексное понятие, которое включает в себя лингвистический, методический, психологический и социокультурный компоненты и которое может носить как отрицательный, так и положительный характер.

В своей работе мы рассматривали проявление межъязыковой интерференции на грамматическом уровне, так как грамматический аспект вызывает особо большое количество трудностей у обучающихся, осваивающих сразу два иностранных языка.

Для выявления особенностей межъязыковой интерференции при одновременном изучении двух близкородственных языков мы сравнили грамматические явления в английском и немецком языках и спрогнозировали типичные ошибки, возникающие вследствие контакта ИЯ1, ИЯ2 и родного языка. В триендинстве русского, английского и немецкого языков ИЯ2 будет подвержен наибольшему количеству искажений,

Мы пришли к выводу о том, что опора на родной язык возникает в результате отсутствия необходимых лингвистических и учебных компетенций; в

остальных случаях обучающиеся будут создавать закономерную опору на аналогичные явления в английском языке.

Универсальные ошибки, связанные с особенностями изучаемых языков, прогнозируются и корректируются уже на начальном этапе обучения ИЯ. Индивидуальные ошибки следует устранять по мере их появления, учитывая особенности каждого школьника. Поскольку степень интерференции зависит от языковой компетенции обучающегося, необходимо ее целенаправленно повышать во время проведения уроков английского и немецкого языков.

Положительный перенос, который занимает важное место в процессе изучения ИЯ, также должен учитываться преподавателями и создателями учебно-методических комплектов, так как он позволяет обучающимся задействовать имеющийся опыт, оптимизировать весь процесс обучения и помогает ответить на несколько вопросов сразу: как, когда и какие уже известные школьникам операции можно использовать в новой речевой ситуации.

Для выполнения задач из практической части исследования мы рассмотрели ключевые принципы обучения, на которые особенно важно обратить внимание преподавателям двух иностранных языков. Среди принципов, снижающих негативное влияние межъязыковой грамматической интерференции, мы выделили принципы экономии и интенсификации, филологизации, личностной направленности обучения, рефлексивности и принцип наглядности. Данные принципы послужили основой для разработанных нами упражнений на предупреждение и преодоление межъязыковой грамматической интерференции, а также легли в основу критериев для сравнительно-сопоставительного анализа УМК по английскому и немецкому языкам для 6 класса.

Анализ УМК показал, что изучение немецкого языка как второго иностранного в месте прохождения практики осуществлялось без учета лингвистического опыта обучающихся в английском языке. Большое количество грамматических ошибок в речи школьников, а также отсутствие навыков сопоставления языковых явлений обосновало необходимость разработки

контрастивных упражнений, увеличивающих количество положительного переноса и уменьшением случаев негативной интерференции в результате развития навыков осознанного использования грамматических единиц родного и изучаемых языков.

Результаты входного и итогового контроля демонстрируют эффективность применения разработанных нами контрастивных упражнений как при изучении ИЯ2, так и изучении ИЯ1. Количество типичных ошибок, выявленных в результате диагностики, у обучающихся экспериментальной группы сократилось практически на 50%, в то время как обучающиеся контрольной группы улучшили свои результаты лишь на 28%.

Таким образом, мы можем заключить, что цель данного исследования достигнута, а задачи выполнены в полной мере. Данная тема имеет большой потенциал для дальнейших исследований и для рассмотрения межъязыковой интерференции на других языковых уровнях.

**Список использованных источников**

1. Акоста В.Е. Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком. 2012. №1(035). С. 277-280.
2. Алимов В. В. Интерференция в переводе. М., 2005. 215 с.
3. Багана Ж. Хапилина Е.В. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. М.: Флинта; Наука, 2010. 125 с.
4. Баранникова Л. И. Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции: сб. статей. 1966. №10. С. 4-23.
5. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. 159 с.
6. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского. Обнинск. Титул, 2001. 48с.
7. Блягоз З.У. Что такое «родной» и «неродной» языки, и каково их соотношение // Сборник научных трудов преподавателей, аспирантов и соискателей. Вып. 4. Майкоп, 2006. С. 5-23.
8. Богачёва Н.В., Ромазанова О.В., Закирова Г.З. Контрастивный подход как фактор совершенствования педагогических условий преподавания языков // Вестник КазГУКИ. 2018. №2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrastivnyu-podhod> (дата обращения: 22.06.2021).
9. Бодуэн де Куртенэ И. А. Фонология. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 361 с.
10. Вайнрайх У. Языковые контакты. М.: Изд-во «Вища школа», 1979. 263 с.
11. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. В. 2 К проблеме иноязычного акцента в фонетике. М., 1976. С. 64-285.



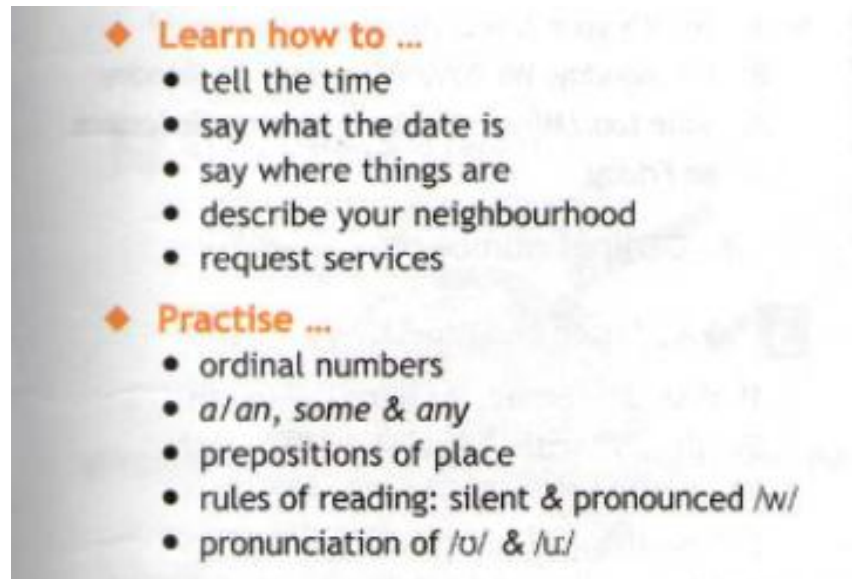
12. Исмагилова Н. В. Причины появления интерференции // Теория и практика языковой коммуникации. Материалы VIII международной научно-методической конференции. 2016. №11. С. 147-152.
13. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. С. 12-68.
14. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980. 183 с.
15. Меркулова С.Г. Современные подходы к исправлению ошибок в устной речи при изучении английского языка.// Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября», 2002. №45. С. 5.
16. Мирошниченко Наталья Ивановна Принципы организации процесса обучения второму иностранному языку в школе (немецкому на базе английского) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2019. №2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-protsesssa-obucheniya-vtoromu-inostrannomu-yazyku-v-shkole-nemetskomu-na-baze-angliyskogo> (дата обращения: 27.04.2021).
17. Панченко М. А. Исследование методических приемов опоры на межъязыковой перенос при обучении грамматике иностранного языка (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1978. С. 35-59.
18. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983. С. 120-168.
19. Петровский А.В. Общая психология. М., 1976. 341 с.
20. Попова М. В. Подходы к интерпретации понятия «интерференция» в отечественной и зарубежной науке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. №6. С. 53-64.
21. Пумлянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. М.: Наука, 1965. 137 с.
22. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М.: Просвещение, 1976. С. 136-172.

23. Розенцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции. Автореферат дисс. ... докт. филол. наук. М., 1972. С. 15.
24. Семчинский, С. В. Семантическая интерференция языков / С. В. Семчинский. М.: Высшая школа, 1974. С. 76-78.
25. Симонец Марина Семёновна Межъязыковая интерференция при изучении второго иностранного языка и пути её преодоления (на примере французского языка) // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. №4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-interferentsiya-pri-izuchenii-vtorogo-inostrannogo-yazyka-i-puti-eyo-preodoleniya-na-primere-frantsuzskogo-yazyka> (дата обращения: 11.03.2021).
26. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1 [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения: 05.04.2021).
27. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 424с.
28. Ethnologue: Languages of the World [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ethnologue.com/about> (дата обращения: 12.03.2021).
29. Hufeisen, B. Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. Berlin, Langenscheidt. 2009, 200 с.
30. Kohn K. The analysis of transfer. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition // Pergamon Press. – New-York, 1986. С. 21–34.
31. Kärchner-Ober, R. The German Language is Completely Different from the English Language: Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenburg, 2009. С. 51-67.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

УМК «Английский в фокусе» для 6 класса:

вводная страница перед началом модуля и рефлексия в конце модуля



## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Примеры презентации грамматического материала в УМК «Английский в фокусе» для 6 класса

**Grammar** Grammar Reference

◆ The Present Simple

**3** a) Read the sentences. Which expresses: a *daily routine*? a *habit*? a *permanent state*?

*She always sleeps early.*  
*He reads books in his free time.*  
*He lives in Moscow.*

b) Read the box. Then, underline the forms of the *present simple* in the text. Which verb forms express: a *daily routine*? a *habit*?

Affirmative	
I/you/we/they sleep	he/she/it sleeps
Negative	
I/you/we/they <b>don't</b> sleep	
he/she/it <b>doesn't</b> sleep	
Interrogative	
Do I/you/we/they sleep?	Does he/she/it sleep?

**Grammar** Grammar Reference

◆ Present continuous (future meaning) - Going to - Will

**7** Read the sentences and the rules.

We use the *present continuous* for actions we have already arranged to do in the near future.  
*I'm flying to Rome tomorrow.*

We use *going to* to express our plans/intentions or to make predictions based on what we see.  
*She is going to study Law.*  
*Look out! You're going to fall.*

We use *will* for on-the-spot decisions.  
*The phone is ringing. I'll answer it.*

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

УМК «Английский в фокусе» для 6 класса: «Справочник по грамматике»

Present Simple — Настоящее простое время	
<b>УТВЕРДИТЕЛЬНАЯ ФОРМА</b>	
I/you/we/you/they work. He/she/it works.	
<b>ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ФОРМА</b>	
I/you/we/they don't work	He/she/it doesn't work
<b>ВОПРОСИТЕЛЬНАЯ ФОРМА</b>	<b>КРАТКИЕ ОТВЕТЫ</b>
Do I/you/we/they work?	} Yes, I/you/we/they do. No, I/you/we/they don't.
Does he/she/it work?	} Yes, he/she/it does. No, he/she/it doesn't.
<p>Present Simple образуется при помощи основной формы глагола (инфинитива). В утверждениях в третьем лице единственного числа к глаголу добавляется -s. В вопросах и отрицаниях мы используется вспомогательный глагол <b>do/don't</b> с I, you, we и they и <b>does/doesn't</b> с he, she и it. -s не добавляется к смысловому глаголу, когда присутствует вспомогательный <b>does/doesn't</b>.</p> <p><b>Правила правописания</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● К большинству глаголов в третьем лице единственного числа добавляется -s: <i>work – works</i>.</li> <li>● К глаголам, оканчивающимся на -ss, -sh, -ch, -x и -o, добавляется -es: <i>miss – misses, go – goes</i>.</li> <li>● У глаголов, оканчивающихся на согласную + y, -y заменяется на -i и добавляется -es: <i>study – studies</i>.</li> <li>● К глаголам, оканчивающимся на гласную + y, добавляется -s: <i>play – plays</i>.</li> </ul> <p><b>Употребление</b></p> <p>Present Simple употребляется, когда речь идет о:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● регулярно повторяющихся, повседневных действиях: <i>She usually plays tennis at the weekend.</i> <i>Она обычно играет в теннис по выходным;</i></li> <li>● постоянных состояниях: <i>She likes sweets.</i> <i>Она любит конфеты;</i></li> <li>● непреложных истинах и законах природы: <i>The sun sets in the west.</i> <i>Солнце садится на западе.</i></li> </ul>	
<p>Указатели времени (сигналы), употребляемые с Present Simple: every day/week/month/ year, at night, in the morning/afternoon/evening, on Monday(s), Tuesday(s), наречия частотности (never, seldom, rarely, sometimes, often, usually, always).</p>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Примеры презентации грамматического материала в УМК «Alles klar!»  
для 6 класса

### ГРАММАТИКА

Немецкие глаголы иногда используются с отделяемыми приставками, например: **mitnehmen**, **aufpassen**, **einladen**. Эти приставки, как правило, добавляют к значению глагола дополнительный оттенок:

nehmen — брать; **mitnehmen** — брать с собой;  
schreiben — писать; **abschreiben** — списывать.

Когда вы используете такие глаголы в предложении в качестве сказуемого, то приставку нужно отделять и ставить ее на последнее место:

Ich **nehme** dich **mit**. — Я беру тебя с собой.  
Anna **räumt** die Küche **auf**. — Анна убирает кухню. ▶

### ГРАММАТИКА

Для рассказа о прошедшем событии в немецком языке используется простое прошедшее время — претеритум (Präteritum). Сегодня вы познакомитесь с тем, как надо образовывать форму простого прошедшего времени от вспомогательных и модальных глаголов.

sein — **war**, haben — **hatte**.

Эти формы надо выучить наизусть!

### ГРАММАТИКА

Вы обратили внимание на то, что формы глаголов в простом прошедшем времени в 1-м и 3-м лице ед. ч. одинаковы?

Ich **war** in Italien. — Er **war** in Moskau. — Sie **war** in Berlin.  
Я **был** в Италии. — Он **был** в Москве. — Она **была** в Берлине.

Ich **hatte** Glück. — Er **hatte** Angst. — Sie **hatte** Durst.  
Мне везло. — Он боялся. — Она хотела пить.

В остальных лицах и числах к этой основе надо добавлять окончания.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

УМК «Alles klar!» для 6 класса: рефлексия в конце юнита

## ПРОВЕРЬ СЕБЯ!

1. Послушайте на кассете и повторите диалоги урока 3.
2. Выучите правила спряжения вспомогательных и модальных глаголов в простом прошедшем времени (Präteritum).
3. Повторите использование инфинитивного оборота *um ... zu*.
4. Повторите правила спряжения глаголов с отделяемыми приставками в настоящем времени.

## ПРОВЕРЬ СЕБЯ!

1. Послушайте на кассете и повторите диалоги урока 4.
2. Выучите правила спряжения слабых глаголов в простом прошедшем времени.
3. Повторите правила образования множественного числа имен существительных.
4. Повторите правила спряжения сильных глаголов в настоящем времени.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Е**

Вводный тест по немецкому языку для анализа грамматических ошибок,  
допущенных обучающимися 6 класса

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Wie heißt dein Vater? \_\_\_\_\_
2. Wo wohnst du? \_\_\_\_\_
3. Wie alt ist deine Mutter? \_\_\_\_\_
4. Was sind deine Lieblingsfächer? \_\_\_\_\_
5. Was machst du oft? \_\_\_\_\_
6. Was kannst du gut machen? \_\_\_\_\_

Задание 2. Вставьте в пропуски артикли (где необходимо). Затем составьте предложения из перечисленных слов. Не забудьте поставить слова в нужную грамматическую форму.

1. \_\_\_\_\_ Kinder, Blumen, sammeln, im Wald.
2. Kaufen, \_\_\_\_\_ Sohn, Barbara, Jeans, Sportschuhe, neu, weiß.
3. \_\_\_\_\_ Suppe, kochen, das Mittagessen, die Grossmutter, für.
4. Nicht, können, ich, hier, singen.
5. Sie, haben, \_\_\_\_\_ Hund?
6. \_\_\_\_\_ Lehrer, Wasser, viel, trinken.



**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**

Тест на сопоставление грамматических особенностей русского, английского и немецкого языков

*Задание 4.* Отметь, в каком (каких) из трех языков встречается данная грамматическая особенность.

**1. Мужской, женский и средний род у имен существительных:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**2. Определенные и неопределенные артикли:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**3. Модальные глаголы:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**4. Отделяемые приставки:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**5. Строгий порядок слов в предложениях (прямой, обратный):**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**6. Вспомогательные глаголы:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**7. Единственное и множественное число существительных:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**8. Больше двух падежей:**

1) русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

**9. Сильные и слабые глаголы:**

1) Русский язык 2) английский язык 3) немецкий язык

## ПРИЛОЖЕНИЕ И

## Пример текста для Задания 5

Hallo, ich bin Bernd. Auf dem Foto kannst du mich mit meinen Eltern und meiner Schwester sehen. Das Foto wurde vor zwei Jahren gemacht. Meine Mutter war damals schwanger. Jetzt habe ich auch noch einen kleinen Bruder.

Ich bin elf Jahre alt und habe braune Haare. Meine Schwester Julia ist zwei Jahre älter als ich. Auch sie hat braunes Haar. Das haben wir mit unserem Papa gleich. Mama ist blond. Welche Haarfarbe unser kleiner Bruder Anton haben wird, kann man noch nicht sehen. Er hat nämlich noch gar keine Haare!

Papa arbeitet als Friseur. Mama findet das toll, weil sie deshalb so oft ihre Frisur ändern kann. Mama ist Lehrerin. Sie unterrichtet jetzt aber nicht, weil sie mit dem Baby zu Hause ist. Sie will nächstes Jahr wieder arbeiten gehen. Dann kommt Anton zu einer Tagesmutter.

Papa und ich sind sehr sportlich. Wir fahren sehr oft mit dem Rad, gehen laufen oder fahren im Winter Ski. Mama mag das nicht so. Sie liest viel - Mama ist also eine richtige Leseratte! Jetzt hat sie nicht so viel Zeit zum Lesen, weil sie sich um Anton kümmern muss. Julia ist auch sportlich. Sie liebt Pferde über alles und geht fast jeden Tag reiten. Am Wochenende sehen wir sie selten, weil sie immer bei den Pferden ist.

Einmal im Monat besuchen wir Mamas Eltern in Salzburg. Dafür fahren wir fast drei Stunden mit dem Auto, weil wir in Graz wohnen. Die anderen Großeltern können wir jeden Tag sehen, weil sie nebenan wohnen.

Bei uns Hubers ist also immer etwas los! Ich liebe meine Familie sehr.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К**

Итоговый тест по немецкому языку для анализа грамматических ошибок,  
допущенных обучающимися 6 класса

Задание 1. Ответьте на вопросы.

7. Wie heißt deine Mutter? \_\_\_\_\_
8. Woher kommst du? \_\_\_\_\_
9. Wie alt ist dein Vater? \_\_\_\_\_
10. Was sind deine Lieblingstiere? \_\_\_\_\_
11. Was machst du oft? \_\_\_\_\_
12. Was kannst du gut machen? \_\_\_\_\_

Задание 2. Вставьте в пропуски артикли (где необходимо). Затем составьте предложения из перечисленных слов. Не забудьте поставить слова в нужную грамматическую форму.

7. \_\_\_\_\_ Freunde, Blumen, sammeln, im Wald.
8. Kaufen, \_\_\_\_\_ Tochter, Peter, Jeans, Sportschuhe, neu, und, weiß.
9. \_\_\_\_\_ Salat, kochen, das Mittagessen, der Grossvater, für.
10. Nicht, können, du, hier, springen.
11. Er, haben, \_\_\_\_\_ Schwester?
12. \_\_\_\_\_ Lehrerin, Tee, viel, trinken.