Поры в поверхностной зоне ε-фазы частично или полностью заполняются окислами. Результаты рентгеноструктурного анализа поверхностных слоев никотрированных образцов в процессе стравливания показали, что такими окислами являются магнетит и гематит. Процесс формирования окислов может протекать только в том случае, если поверхностные зоны содержат поры, а система пор соединена каналами, пропускающими кислород из воздуха или эндогаза.

Формирование пористости в поверхностных зонах ε-фазы следует связывать с высокой метастабильностью последней. Доминирующими факторами в процессах парообразования являются следующие два:

1) состояние субструктуры поверхностного слоя сталей с позиций из диффузионной проницаемости сначала для азота, а затем и углерода (с уменьшением проницаемости эффекты порообразования на поверхности должны активироваться);

2) наличие на поверхности насыщения достаточной концентрации в первую очередь азота, а затем углерода. С позиции порообразования разговор должен идти о молекулярном азоте в кристалле ε-фазы, находящимся в равновесии с атомарным азотом, растворенным в кристаллической решетке.

Филологические науки

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Барановская Т.А.

ГУ-ВШЭ, HSE

Вопрос об особенностях языка как предмета обучения не отделим от вопросов о цели обучения языку. Здесь и далее под «обучением языку» мы понимаем обучение второму (неродному) языку. Вопросы обучения родному языку мы не рассматриваем.

Цель обучения иностранному языку – речевая деятельность на изучаемом языке. Как считает И.А. Зимняя, «в качестве основного объекта обучения в преподавании иностранного языка выступает речевая деятельность» [1]. Рассматривая соотношение в психолингвистическом плане понятий «язык» (как предмет изучения) и речевую деятельность (на изучаемом языке) – как цель обучения. И.А. Зимняя определяет следующие особенности языка, как учебного предмета. Во-первых, он (язык) не дает человеку новых знаний об объективном мире, во-вторых, будучи «беспредметным», изучение языка удовлетворяет специфическую потребность – в общении с его помощью. В-третьих, язык как учебный предмет «беспределен» и «безразмерен» [2].

Главной особенностью языка как учебного предмета и речевой деятельности как объекта и цели обучения является также то, что общие принципы этой деятельности знакомы учащимся [2].

Поэтому одним из оптимальных путей обучения иностранному языку является такой, при котором происходит «осознание грамматической структуры родного языка, который в дальнейшем мог быть автоматизирован и перенесен на иностранный язык». При обучении речевой деятельности на иностранном языке учебный предмет «иностранный язык» является предметом сравнения, сопоставления с родным. Производится это сопоставление иногда даже вопреки методическим установкам, просто потому, что не производиться оно не может.

Одна из особенностей речевой деятельности состоит в том, что её принципы не являются предметом специального осознания. Не осознаются и те правила, по которым протекают акты речевой деятельности. Между тем, именно эти правила составляют важнейшую часть языковой способности человека. Не давая дефиниции языковой способности, отметим, что она состоит из иерархии компонентов, связанных, в частности, правилами выбора адекватных ситуации коммуникативных средств (2).

По существу, овладение этими правилами и дает возможность коммуникации на изучаемом языке. Однако факт неосознаваемости правил выбора средств коммуникации не означает, что эти правила в принципе не могут входить «в светлое пояс сознания», не могут быть предметом специального осознания, а действие этих правил не может сознательно контролироваться. Предметом специального осознания должны быть не элементы системы изучаемого языка, которые исполняют важную роль в реализации коммуникативного намерения.

По Л.С. Выготскому (3), обучение неродному языку происходит «сверху вниз» – от сознательной работы с языком к употреблению элементов языка и их комбинаций в коммуникативных ситуациях. При этих условиях правила вы-

бора элементов и сами элементы, составляющие часть языковой способности, могут стать предметом специального осознания.

В результате такой работы должна быть выстроена (сформулирована) функциональная система, служащая для передачи значений (неязыковых по сущности). Аналитическая работа над элементами системы родного и изучаемого языков и правилами их функционирования имеет смысл только тогда, когда результатом этой работы оказывается формирование названной системы. Базой этой функциональной системы является описанная в учебнике грамматики система изучаемого языка, так при обучении неродному языку, возникает проблема сопоставления систем родного и изучаемого языков. Однако не всякое сопоставление полезно для обучения и создания «выпуклого» представления о том, зачем нужны в коммуникации и какие функции исполняют те или иные элементы системы изучаемого языка. Полезным и даже необходимым для обучения является такое сопоставление, при котором предметом сравнения являются не сами системы родного и изучаемого языков, а их функциональные нагрузки. Исходя из пользы сопоставления родного и изучаемого языков для целей обучения, сформулируем некоторые общие принципы такого сопоставления.

Первый принцип – сопоставительное обозначение реалий объективного мира.

Второй принцип – коммуникативная достаточность элемента системы: передает ли он (элемент) или комбинация элементов достаточно адекватно то содержание, которое «заложено» интенцией говорящего и определено ходом коммуникативного акта.

Третий принцип – функциональное соответствие элементов родного и изучаемого языков. Системно эти функциональные способы передачи коммуникативного содержания могут не совпадать (порядок слов в английском вопросе и интонация в русском), но функционально они должны быть эквивалентны. Это тот случай, когда через анализ родного языка лучше, прочнее осмысляется изучаемый.

Четвертый принцип – равная семантическая «насыщенность» элементов. Этот принцип определяет равность уровня обобщения каждого из сравниваемых элементов.

Пятый принцип – соответствие сравниваемого элемента фоновым знаниям учащихся.

Эти принципы должны, как можно думать «работать» на всех ярусах системы языка, им должно соответствовать сравнение единиц всех уровней. Однако, если на уровне грамматическом применение этих принципов относительно просто, и задачи, вытекающие из этого применения прозрачны, то на уровне лексическом их реализация весьма сложна.

Главная сложность в том, что «кусочки» действительности, становящиеся объектом наименования и сопоставления, далеко не всегда изомерны, что не позволяет, имея в виду отражательную функцию слова, говорить о семантической тождественности слов двух сопоставляемых языков.

Итак, сопоставление языков для целей обучения должно быть подчинено главной цели – обучение адекватной коммуникации на изучаемом языке. Это сопоставление должно быть направлено на формирование не только системы представлений о конкретных срывах коммуникации с целью реализации коммуникативной интенции, но и на формирование некоторых лингвострановедческих знаний. При таком сопоставлении языков, которое может быть названо функционально-психолингвистическим, необходимо соответствующее описание языковых систем.

Сопоставительное изучение языков, его теория и практика, принадлежит к актуальным направлениям современного языкознания. Одной из отличительных особенностей сопоставительной лингвистики является её непосредственный выход в методику обучения иностранному языку.

Некоторые исследователи считают, что «необходимо тщательно сопоставлять научное описание изучаемого языка с параллельным описанием родного». Эффективность применения сопоставительного метода в практике обучения подчеркивается в трудах видных языковедов и методистов – Ш. Бадли, О. Есперсена, Ч. Фриза, Р. Ладо, А.Н. Смирницкого, В.Н. Ярцевой.

В многовековой практике преподавания иностранного языка сопоставительное обучение является сравнительно молодым. Развитие методики сопоставления шло в нескольких направлениях:

1) от известного языка к изучаемому;

2) от понятийных категорий к средствам и способам их реализации в различных языках.

Оба плана сопоставления являются взаимодополняющимися и актуальны в современной методике преподавания иностранного языка. В наши дни сопоставительно-межъязыковое обучение получило научное обоснование и находится в процессе интенсивного развития. В филологических вузах страны введен курс сравнительной типологии родного и изучаемого языков. Наряду с методикой обучения первому иностранному языку возникла и оформилась в самостоятельную дисциплину методика обучения второму иностранному языку.

Процесс обучения тому или иному языку, по мнению многих ученых, требует опоры на родной язык. И роль подобной опоры возрастает, как бы ни казалось это парадоксальным, по мере возрастания подготовленности, грамотности учащихся. Почему прямой метод, создание атмосферы чистого двуязычия, абсолютное изгнание родного языка из процесса обучения, не дает должного эффекта в этих условиях. Потому что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно. Так Л.В.Щерба писал: «Ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке» (4).

Студенты уже воспринимают информацию о новом языке «через призму» своего родного языка, у них есть уже некоторое понимание науки о языке – грамматики, орфографии. Трудно создать теперь чистое двуязычие без осознанного сопоставления фактов двух языков, возможностей выразить на другом языке то, что имеет привычное выражение на родном. Осознание и как бы оценка новой идеи идет от известного родного языка. Студент, говоря на родном языке, не задает вопроса: почему – так надо сказать, но ищет объяснение всем почему, когда надо говорить и писать на изучаемом чужом иностранном языке. Родной язык в процессе понимания нового языкового выражения мыслей и чувств присутствует как своеобразное мерило этих языковых способов выражения, новых языковых явлений и фактов. Вот это трудно, это непонятно, в то время как в родном языке все хорошо, понятно, ясно. Вот почему следует использовать языковые знания, уже сложившиеся на родном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., Просвещение, 1985.

2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.

3. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. Собр. соч. Т.1 М.: Педагогика, 1982.

4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.; Л: Госиздат, 1947.

Философия

ПОЛОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (АНТИЧНЫЙ ПЕРИОД)

Дульмухаметова Г.Ф.

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Казань, Россия

Успешное развитие науки во многом зависит от критической переработки ее теоретического багажа, накопленного ею в прошлом. С этой целью в данной статье нами был использован исторический анализ половой дифференциации обучения в античный период.

Проблема пола интересовала человека в античный период, и хотя еще не рассматривались педагогические аспекты пола, наше мнение, что истоки педагогической теории половой дифференциации обучения необходимо искать уже здесь. Существовали разные взгляды древних ученых периода античности относительно половой дифференциации обучения. Аристотель рассматривал существование полов как случайность, не имеющая законного места в структуре мироздания. Рассуждая о роли мальчика и девочки в обществе, Аристотель приходит к выводу, что «первый по своей природе выше, вторая ниже, и вот первый властвует, вторая находится в подчинении». Согласно позиции Аристотеля, которая господствовала во всем античном мире, единственный смысл разделения полов заключается в рождении детей, а единственное назначение женщины – в вынашивании потомства. Платон в своих трудах «Государство», «Законы», «Пир» рассматривал проблемы пола, подошел к идее равноправия полов.

Появление христианства означало разрыв с языческой традицией противопоставления полов и подчинения женщины, как существа низшего по своей природе, мужчине. Высокая оценка женщины в христианстве – часть нового взгляда на смысл разделения полов, который уже не исчерпывается необходимостью рождения потомства и ведения хозяйства. Западное христианство развивалось во многом под влиянием идей Блаженного Августина, который считал, что наличие пола и вообще физического тела не представляет