

KARPOVA L. O. The concepts of the free time in the development of the man.

The concepts of the interaction of free time and the development of the person are considered in the article.

Keywords: leisure, spare time, society, culture, man.

**Кміта Є. В.
Украерорух**

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ОПОРОЮ НА РІДНУ МОВУ

У статті розглянуті методологічні аспекти викладання іноземної мови з опорою на рідну мову, описані окремі принципи та методи викладання іноземної мови з опорою на рідну, викладені окремі аспекти вивчення різних мов із використанням зіставлення їх елементів.

Ключові слова: іноземна мова, рідна мова, принцип, положення, підхід, зіставлення.

У теперішній час все більш уваги приділяється методам викладання іноземної мови “прямим” та “перекладним” та питанню “Чи варто вивчати іноземну мову з опорою на рідну мову, або іноземну мову потрібно вивчати без урахування рідної мови, за допомогою поглиблення тих, хто її вивчає, у іншомовне середовище?”

Зміст предмету “іноземна мова” містить навчальну інформацію про аспекти мови (фонетику, лексику, граматику, стилістику), що становить основу формування та розвитку навичок і вмінь, пов’язаних з оволодінням чотирма видами мовної діяльності, обумовленими конкретною ситуацією спілкування.

Навчання іноземній мові як засобу спілкування припускає одержання студентами комплексу лінгвістичних знань і придбання комунікативних навичок і вмінь. Лінгвістичний компонент змісту навчання містить у собі строго відібраний мовний і речовий матеріал, фонетичний матеріал, лексичний мінімум, граматичну довідку, зразки мовних висловлень різної довжини, які є ситуативно та тематично обумовленими. Такий прийом порушує традиційну черговість розгортання іноземної мови у процесі її вивчення [3, с. 9].

Важливим фактором, що сприяє якісному засвоєнню мовного матеріалу, який використовується в усних мовленнєвих висловлюваннях, є, на наш погляд, опора на рідну мову. Питання, пов’язані з урахуванням мовного досвіду, набутого у рідній мові, під час вивчення іншомовного матеріалу, знайшли відображення у наукових

дослідженнях Р. Ю. Барсук, О. І. Безлюдного, Л. С. Виготського, Л. П. Гапоненко, І. О. Зимньої, А. І. Мучник, О. А. Савелкової, Ю. Е. Темірова та інших [12].

Відомо, що специфіка предмета “іноземна мова” полягає в його діяльній основі, що передбачає необхідність організації самостійної діяльності слухачів, надання кожному ліцу, якого навчають, достатньої практики у відповідному виді мовної діяльності, у вправі з формування відповідних навичок. Водночас, вивчення іноземних мов, як показує багаторічна історія розвитку методики викладання іноземних мов у світі, є найбільш ефективним, якщо воно опирається на три основні закономірності, виявлені вітчизняними вченими [1; 2; 3].

1. При оволодінні будь-яким видом мовної діяльності необхідно опиратися на аудіомоторні навички, тобто в основі навчання будь-яким видам мовної діяльності повинні бути усні вправи (звідси значимість у таких курсах звукової основи, або в мережному варіанті, або на основі CD-ROM).

2. Оволодіння іноземною мовою передбачає необхідність опори на рідну мову тих, яких навчають, що забезпечує свідоме, а отже, і більше міцне засвоєння.

3. Незалежно від обраної методики вивчення іноземної мови, навчання необхідно будувати таким чином, щоб у свідомості того, якого навчають, формувалася цілісна система мови.

От чому, обираючи часто закордонні курси, що будуються на інших методичних принципах, особливо, якщо вони не враховують опору на рідну мову тих, яких навчають, якщо не враховують необхідність свідомого засвоєння мовного матеріалу, користувач не досягає очікуваних результатів.

Основними методичними принципами, що мають концептуальне значення для організації подібної системи навчання, є наступні [1, с. 5]:

- комунікативний принцип, що забезпечується не тільки при контактах з викладачем (не занадто частих), але, головним чином, при роботі в малих групах (навчання в співробітництві), при використанні різноманітних проблемних завдань, розробці спільних проектів, у тому числі й міжнародних з носіями мови, при роботі з різноманітною інформацією, одержуваної тими, яких навчають, з різних баз даних, конференцій Internet і регіональних мереж, бібліотек і наукових, культурних центрів миру;

– принцип свідомості, що передбачає опору на певну систему правил, що випереджають формування навички й у сукупності своєї що дають слухачам уявлення про систему досліджуваної мови;

– принцип опори на рідну мову тих, яких навчають, що повинен знаходити своє висвітлення в організації ознайомлення тих, яких навчають, з новим мовним матеріалом, при формуванні орієнтовної основи дій;

– принцип наочності, що передбачає різні види та форми наочності:

мовну наочність (відбір автентичних текстів, мовних зразків, що демонструють функціональні особливості досліджуваного мовного матеріалу в певному культурному середовищі країни досліджуваної мови, тощо;

– зорову наочність при використанні різноманітних мультимедійних засобів, організації відеоконференцій;

– слухову наочність, що передбачає необхідність використання певних програмних засобів – саундбластерів, CD-ROM, а також організації аудіоконференцій;

– принцип доступності, що забезпечується за рахунок відповідної розробки навчального матеріалу різних рівнів складності;

– принцип позитивного емоційного фону, що формує стійку мотивацію навчання для кожного слухача, що надзвичайно важливо й досягається, з одного боку, специфічною організацією самого курсу, з іншої, що особливо важливо, системою встановлюваних відносин у процесі навчання між викладачем і тими, яких навчають, і що також вноситься в ідеологію курсу та в ідеологію процесу навчання. Саме тому так добре себе виправдує навчання в співробітництві, проектні методи, які й дозволяють установити цю атмосферу взаємодопомоги та доброзичливості, що гарантують успіх (на певному рівні залежно від здатностей) кожному слухачу, і почуття задоволення від виконаної роботи.

У сучасній методичній науці врахування рідної мови у викладанні іноземної визнається усіма. Врахування рідної мови проявляється у формуванні навичок, умінь, а також виступає як специфічний принцип навчання. Опора на рідну мову має місце при відборі й організації матеріалу, при формуванні вимовних, графічних, орфографічних, лексичних і граматичних навичок.

Врахування рідної мови при навчанні лексиці грає винятково значну роль в оволодінні значенням, словотвором, багатозначністю слів. Опора на

іншоречову мовну модель дозволяє здійснювати диференційований підхід до способів семантизації (прямого й перекладного), що залежать від ряду лінгвістичних, психологічних і педагогічних факторів. До лінгвістичних факторів, у першу чергу, ставиться тип лексичного значення слова (конкретне, абстрактне), наявність інтернаціональних і безеквівалентних слів. Оскільки обсяг значення слова в англійській і російській мовах найчастіше не збігається, то компоненти значення слова або повний обсяг його семантичного опису, а також сполучуваємості та конструктивні ознаки семантизуються за допомогою перекладу-тлумачення за принципом поступовості, вишиковуючи ряди й ланки асоціативних зв'язків [9].

При навчанні граматиці також враховується рідна мова. Це проявляється у встановленні загального та різного. У першому випадку використовується перенос навичок і вмінь, у другому вживають заходів з недопущення інтерференції.

Використання рідної мови тих, яких навчають, та її роль в оволодінні іноземною мовою також пов'язані з розумінням принципу свідомості. У процесі оволодіння іншомовним спілкуванням відбувається послаблення та втрата зв'язків зі словами рідної мови. Отримується здатність розуміти й виражати думки безпосередньо іноземною мовою. Повне усунення рідної мови практично неможливо. Хоча необхідно й свідоме відштовхування від неї заради запобігання її інтерферуючого впливу. Проте, рідна мова забезпечує розуміння при ознайомленні з новим матеріалом, служить для оволодіння другою мовою шляхом переносу наявних знань і придбаних навичок і вмінь.

Варто відмітити також і компетентнісний підхід до викладання іноземної мови. Загальні компетенції фахівців технічних та економічних спеціальностей з поглибленим фахово спрямованим знанням іноземної мови складаються з їхніх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їхніх умінь вчитися. Але компетентнісний підхід в освіті не слід розглядати виключно з точки зору предметних знань, умінь та навичок. Він включає в себе мотиваційні, морально-етичні та інші компоненти, направлені на творчість, дію, результат [13].

І. О. Пометун в своїх дослідженнях розглядає компетентнісний підхід з точки зору формування ієрархії компетентностей. На його думку, ієрархічна структура компетентностей є такою [14]:

– ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми;

– загально-галузеві компетентності – компетентності, які формуються учнем впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи і які відбиваються у розумінні “способу існування” відповідної галузі – тобто, того місця, яке ця галузь займає у суспільстві, а також вміння застосовувати їх на практиці у рамках культурнодоцільної діяльності для розвитку індивідуальних та соціальних проблем;

– предметні компетентності – складова загально-галузевих компетентнос-тей, яка стосується конкретного предмету.

Сформувався також і зіставний метод навчання іноземним мовам, що одержав свою назву тому, що вивчення іноземної мови передбачається на основі її зіставлення з рідною мовою. Основоположником даного методу вважають Л. В. Щербу.

Даний метод містить два положення. Перше: на відміну від порівняльного методу зіставний метод принципово прагматичен, він спрямований на певні прикладні та практичні цілі, що аж ніяк не знімає теоретичного аспекту розгляду його проблематики, при цьому він базується тільки на синхронії, намагається встановити щось різне, властиве кожній мові окремо, і повинен побоюватися будь-якого схожого, тому що воно штовхає на нівелювання індивідуального й провокує підміну чужого своїм. Тільки послідовне визначення контрастів і розходжень свого і чужого може й повинне бути законною метою зіставного дослідження мов [7].

Друге положення, що характеризує цей метод, можна визначити наступними тезами [7]:

1. Теза про ідеоматичність мов, тобто твердження, що кожна мова індивідуально своєрідна не тільки у відношенні “особливостей” своїх деталей, але й у цілому й у всіх своїх елементах, у своєму “кресленні”, як міг би сказати Э. Сепир.

2. Теза про системність у відношенні й кожному ярусі мовної структури, і всього мови в цілому.

3. Теза про те, що зіставлення не може опиратися на одиничні, розрізнені “розходження” діспаратних фактів, а повинне виходити із системних протиставлень категорій і рядів свого й чужого.

4. Теза про те, що опора зіставлення полягає аж ніяк не в пошуках мнимих тотожностей свого й чужого, а навпаки, у визначенні того різного, що пронизує зіставлення своєї мови й мови чужого.

5. Теза, що визначає протиставлення свого чужому не взагалі, а лише у двосторонньому (бінарному) зіставленні системи своєї мови й даного чужого.

Якщо перше положення досить очевидно та не вимагає великої аргументації, то п'ять тез другого положення як раз саме і вимагають детальної аргументації.

Теза про ідеоматичність мови й мов з великим стилістичним блиском показав у свій час Ш. Балли в книзі “Загальна лінгвістика й питання французької мови” [11], де для виявлення характерних рис французької мови автор користується бінарним зіставленням французької й німецької мов і приходять не тільки до приватних диференціальних висновків, але й до деяким “глобальним” узагальненням, де підкреслюється зв'язок явищ вибору мовного знака і його функціонування всюди: у лексиці, в граматиці, у сегментації мовного ланцюга, у відборі й розподілі фонетичних одиниць.

Деякі зауваження Балли стосуються й іншого типу зіставлення – близькоспоріднених мов (французький і італійський, с. 351), однак це лише випадковий епізод. А саме для зіставного методу близькоспоріднені мови становлять особливий інтерес, тому що спокуса ототожнення свого і чужого там теж “лежить на поверхні”, але це саме і є та провокаційна близькість, подолання якої таїть у собі значні практичні труднощі. Особливо це відноситься до таких груп мов, як слов'янські або тюркські.

Теза про системність мовних фактів є другою умовою порівняльного методу.

Якби мова була смітником розрізнених фактів – слів, форм, звуків..., то вона не могла би служити людям засобом спілкування. Все різноманіття випадків і ситуацій спілкування, вся різноманітність потреби називання речей і явищ, вираження різноманітних понять люди можуть перетворювати в суспільну цінність тільки завдяки тому, що мова системно організована й управляється своїми внутрішніми законами, й у кожній мові - особливими (наслідок того, про що говорилося в першій тезі). Ці закони групують весь інвентар мови в струнку ряди взаємопов'язаних явищ, будь те система відмінкових або дієслівних форм, класи частин мови, ряди й пари (біноми) консонантизму та вокалізму у фонетиці.

Усе це в сукупності утворює структурну модель мови, розподілену на ряд систем і підсистем, розчленованих і водночас пов'язаних один з одним багатьма відносинами. Поза цими відносинами будь-який факт, будь те слово, форма або звук, – ще не факт мови, як цегла сам по собі поза своїм місцем у будівництві – ще не частина будинку, а тільки будівельний матеріал. Стають ці елементи фактами мови лише тоді, коли вони підкоряються тієї або іншій діючої в даній мові моделі, тобто коли вони стають членами системи [7].

Це особливо очевидно, коли дана мова приймає й засвоює що-небудь іншомовне з іншої мови. Поки це іншомовне не освоєно моделями рідної мови, воно залишається далекою інкрустацією, варваризмом.

Засвоєння чужого саме й складається в його підпорядкуванні своєму, і засвоєння можливо тільки через освоєння, коли іншомовне слово підкоряється діючим в даній мові законам і відповідає існуючим й функціонуючим в неї моделям.

Третя теза є, властиво, наслідком другої: якщо мова – система й усе в неї підлегле системі, то при вивченні мов не можна оперувати з одиничними ізольованими фактами, вириваючи їх із системи. Факти мови – будь-якого ярусу мовної структури – необхідно брати в тих категоріях, у яких вони представлені в даній мові. Тим самим повинне проводитися зіставне вивчення не фактів, а категорій свого й чужого.

Якщо ми вивчаємо який-небудь відмінок, то необхідно брати його в сітці всіх відмінків даної парадигми; так, значимість і вживання родового відмінка (генітива) залежить від того, чи є в даній парадигмі відложний відмінок (аблатив) або ж він відсутній, тому що наявність аблатива обмежує охоплення функцій генітива (таке співвідношення російської й латинської мов).

При вивченні приголосних не можна окремо “вивчати” *n*, або *m*, або *do*, а варто розглядати всю категорію глухих на противагу дзвінким, з огляду на кількість пар згідно ознаці глухості – дзвінкості, а також і члени цих рядів, що залишаються поза парами. Брати ж ці пари й ряди треба як в умовах розрізнення (кіл – гол, ікра – гра), так і в умовах нерозрізнення, або нейтралізації (лук – луг, лук би – луг би).

При вивченні голосних не можна ізольовано “засвоїти” далекі російській фонетиці передні лабіалізовані голосні *u*, *o* (у німецькій, французькій, угорській, у тюркській), а потрібно брати всі ряди та

співвідношення передніх і задніх, лабіалізованих і нелабіалізованих, а в ряді випадків ще й враховувати особливі умови (наприклад, умова губного сингармонізму в киргизській) [7].

Тим самим треба засудити “теорію”, яку широко використовують методисти, розташовувати “звуки далекої мови по ступені труднощів у порядку номерів”. Важкі не “звуки”, а відносини рядів і категорій фонологічної системи чужої мови, що не збігаються з рядами й категоріями фонологічної системи своєї мови. Те, що в одній мові самостійні фонемі, в іншому – лише варіації тієї ж одиниці, і навпаки. Не збігаються як сильні, так і слабкі позиції, і варіювання “тих же” фонем у слабких позиціях, і результати варіювання відносно нейтралізації протипоставлених фонем.

Теорія “ізолюваних і нумерованих по ступені труднощів звуків” опиралася на автоматичний і антиструктуральний підхід до мови. Прийняття тези про системність всіх ярусів мовної структури вимагає відмови від цієї “теорії” і пошуку нових системних шляхів.

Четверта теза також є в суперечності зі звичайним методичним рецептом, що рекомендує при оволодінні чужою мовою опиратися на навички рідної мови, і, використовуючи “те ж саме”, освоювати “не те ж саме”.

Уже давно відносно оволодіння іншомовною вимовою багато лінгвістів прийшли до зворотного положення: для оволодіння чужою мовою треба насамперед відмовитися від рідної, перебороти навички своєї мови й, відштовхуючись від системи своєї мови, опанувати чужу мову, тому що навички своєї мови – це те сито, через яке в перекрученому виді сприймаються факти чужої мови.

Про це писали Е. Д. Поливанов, К. Бюлер, С. И. Бернштейн, а особливо гостро Л. В. Щерба, що рекомендував насамперед при оволодінні нормами чужої мови “...путь сознательного отталкивания от родного языка” [8; 10].

Ґрунтуючись на особистому практичному досвіді, про це ж саме чітко пише З. Оливеріус (Чехословаччина): “Обучение иностранному языку всегда начинается с констатации соблазнительного тождества элементов родного и изучаемого иностранного языка...” І далі: “Чешские слова или предложения... возвращают учащегося очень быстро в сферу родного языка и мешают усвоению русского произношения” [4].

П'ята теза є логічним висновком з положення про ідеоматичність мов і з тези про системність мови. Якщо система кожної мови ідеоматична, то можна й треба зіставляти дану мову тільки з якоюсь певною іншою мовою, що володіє іншою системою, а не говорити про зіставлення "взагалі"...

Труднощі при засвоєнні цієї мови носіями різних мов є різними, і вони виявляються лише у двосторонньому (бінарному) зіставленні. І подолання цих труднощів буде різним для носіїв різних мов, і план навчання й порядок навчання повинен виходити з даного бінарного співвідношення систем мов, і він обов'язково буде варіювати залежно від того, які мови ввійшли в пару, яка зіставляється.

Так, при засвоєнні російської мови французами й англійцями труднощі представляють оглушення кінця слова в російській (лук – луг, однаково [лук]), тому що у французькій та англійській мовах це позиція розрізнення глухих і дзвінких приголосних (фр. *douce* 'солодка' і *douze* 'дванадцять'; англ., *the house* [haus] 'будинок' і *to house* [hauz] 'дати притулок'). Однак для німців цей випадок (а він – кардинальний для російської фонетики) не потребує якогось навантаження, тому що аналогічне позиційне явище є й у німецькій фонетиці (*Rad* 'колесо' і *Rat* 'раду' звучать однаково: [rat], але статистично в незначних розмірах у порівнянні з російською мовою).

Те ж і в граматиці. Російським людям дуже просто засвоїти три роди латинських або німецьких іменників, але укласти у два роди все іменники у французькій вже трудніше (навіть і для представників тих південноросійських діалектів, де теж тільки два роди й де варення – "вона"...). А англійцям і тюркам дуже важко засвоїти російський розподіл іменників з родах, тому що, крім імен споріднення (батько, дід, тесть, зять, наречений, чоловік тощо і мати, свекруха, невістка, невістка, зовиця, теща, наречена, дружина) і назв тварин (не всіх!), віднесення до роду того або іншого іменника не мотивовано.

Російським людям дуже важко засвоїти, що у французькій, англійській, тюркських мовах прикметники не співвідносяться в числі, і, навпаки, англійцям, французам незрозуміло це співвідношення в російській мові.

Колись А. М. Пешковський дуже тонко показав порівняльну розбіжність слов'янських і неслов'янських індоєвропейських присвійних займенників. "В русском языке возвратность может опираться на все три лица, т. е. себя и свой могут обозначать тожество представляемого предмета с тем, что мыслилось раньше и как я..., и как он... В неславянских индоевропейских

языках возвратное местоимение может обозначать только тождество с тем, что мыслилось раньше как он, т. е., проще говоря, может относиться только к третьему лицу... Есть даже языки (например, немецкий), где возвратное прилагательное местоимение может относиться только к он и оно, но не к она; немец говорит она берет себе ее хлеб и не может сказать она берет себе свой хлеб” [6].

Відносно лексики набагато цікавішими є такі випадки, коли одній лексичній одиниці однієї мови відповідають в іншій мові дві або більше одиниці.

Так, російському легкий у французькій відповідає як facile (leçon ‘урок’) так і léger (poind ‘вага’). А навпаки, англійському blue у російській відповідає як синий, так і голубой: а російському серый у киргизькій відповідають і кёк, і боз, і сур; і, знову ж навпаки, одному киргизькому кёк у російській відповідають і синий, і зелений.

Ідея такого зіставлення була намічена Ф. де Соссюром у його роботі “Курсі загальної лінгвістики”, коли він, ілюструючи ідею системності в різних мовах, зіставляє одне французьке слово mouton і дві його відповідності в англійській мові: sheep ‘баран’ і mutton ‘баранина’. Тут були закладені основи структурної лексикології, на жаль, слабо підхоплені іншими дослідженнями.

Особливий інтерес представляють такі провокаційні подібності близькоспоріднених мов, як, наприклад: болгарське стіл, що значить не ‘стіл’, а ‘стілець’; чеське erstvý chléb – не ‘черствий хліб’, а навпаки: ‘свіжий хліб’. Таких прикладів у близькоспоріднених мовах знайти можна безліч. І вони ще раз попереджають: при зіставленні мов не треба шукати подібності. Воно, як правило, провокаційно.

У висновку відзначимо, що вивчення іноземної мови з опорою на рідну мову можливо не тільки на ранніх стадіях, але й на більше пізніх, що особливо актуально стосовно до тієї або іншої професії.

З точки зору підготовки майбутніх та діючих авіадиспетчерів стає дуже важливим врахування впливу рідної мови у процесі мовної підготовки, тому що, враховуючи рівень їх мовних знань, не зовсім зрозуміло на якій стадії мовної підготовки вони на даний час знаходяться. Це обумовлюється тим, що не всі вони мають надійні знання загальної англійської мови, тому роблять спроби більш користуватися авіаційною англійською мовою, не звертаючи увагу на то, що вона не є достатньою. При цьому

авіадиспетчери інколи не знають що їм говорити у випадках, які потребують використання мовних знань, більших за знання авіаційної англійської мови.

Використана література:

1. Блинов В. М. Эффективность обучения. – М., 1976.
2. Колианский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 13.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – С. 28.
4. Оливернус З. Обучение звуковой системе русского языка в чешской школе // Рус. яз. в нац. шк. – 1961. – № 6. – С. 63.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991. – С. 33.
6. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении // 4-е изд. – М., 1934. – С. 144-145.
7. Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987.
8. Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению // Рус. яз. в нац. шк. – 1961. – № 6. – С. 67, 68.
9. Тамерьян Т. Ю. Речевая деятельность: стратегии и механизмы обучения – <http://svarkhipov.narod.ru/vip/tame.htm>
10. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – Л., 1947. – С. 43.
11. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. P., 1950; Рус. пер. Е. В. и Т. В. Вентцель. М., 1955. См. ч. II – “Современный французский язык” и в особенности раздел III – “Общие формы выражения”.
12. <http://www.dissert.com.ua/contents/6264.html> - 82k
13. <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06pmsgokp.php>
14. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.04. – 10 с.

КМИТА Е. В. Методологические аспекты преподавания иностранного языка с опорой на родной язык.

В данной статье описаны методологические аспекты преподавания иностранного языка с опорой на родной язык. При этом изложены разные принципы и методы преподавания иностранного языка с опорой на родной язык. Также описаны отдельные аспекты изучения различных языков с использованием сопоставления их элементов.

Ключевые слова: иностранный язык, родной язык, принцип, положение, подход, сопоставление.

КМИТА Е. V. Methodological aspects of teaching of foreign language with support on the mother tongue.

The methodological aspects of foreign language teaching using the native language are described at this article. The special teaching principles and methods of foreign language teaching using the native language are described too. The special aspects of different languages learning with the use of their relationship are mentioned too.

Keywords: foreign language, the mother language, principle, position, approach, comparison.