

Артемяева Лариса Алексеевна

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры

Никитина Анжелика Алексеевна

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры

Рубцова Светлана Юрьевна

канд. филол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: как считают авторы, обучение любому предмету, в том числе иностранному языку, предполагает решение двух основных задач – чему учить и как учить. В методике преподавания иностранных языков эти две задачи неизбежно объединяются в одно целое: для успешной реализации первой необходимо четко определиться со второй; дискуссии об этом ведутся с тех пор, как иностранный язык стал учебным предметом. Особенно много споров вызывал и продолжает вызывать вопрос об использовании и учете родного языка в процессе обучения иностранному.

Ключевые слова: иностранный язык, русскоязычная аудитория, влияние, родной язык, культура, формирование, вторичная языковая личность, лингвопсихологические аспекты, овладение иностранным языком, трудности прямого метода, практика, обучение иностранным языкам, роль русского языка, средство семантизации.

Иностранный язык стал учебным предметом очень давно: академик А.А. Миролубов датирует этот период второй половиной XIX столетия [4]. Примерно тогда же зарождается и методика обучения иностранным языкам, ее основные лингводидактические принципы, нашедшие отражение в различных методах и подходах в преподавании этого предмета. Одним из ключевых стано-

вится вопрос об учете и использовании родного языка, по которому в методическом сообществе и у преподавателей-практиков сложились диаметрально противоположные мнения. Вопрос перевода на родной язык, понимаемый не как самостоятельная составляющая в обучении профессиональных переводчиков и лингвистов, а как способ более эффективного преподавания и усвоения языка, обсуждался с разной степенью интенсивности на всех этапах становления и развития отечественной методической школы. Он не теряет своей актуальности и сегодня, потому что аргументированный однозначный ответ на него еще не сформулирован – во всяком случае, в рамках высшей школы на нефилологических профилях.

Наблюдение за процессом передачи и усвоения знаний показывает, что преподавание – это не только сообщение знаний, но и пробуждение образов. Точные науки описывают незримый мир, естественные науки – мир зримый; существенную роль в восприятии внешнего мира играют наши представления о нем. Еще в большей степени это относится к языку, описывающему все, что составляет картину мира в целом, картину мира как глобальный образ.

Для каждого языка, как известно, картина мира специфична и уникальна, что определяется установленной тесной взаимосвязью и взаимозависимостью между языком и мышлением [6]. Не вдаваясь в подробности этой вечной философской и лингвистической дискуссии, заметим только, что образы, создаваемые родным языком и культурой, оказывают колоссальное влияние при формировании вторичной языковой личности именно через языковое сознание, хотя мало кто из обучающихся это осознает. Не случайно поэтому именно лингвистов и психологов занимают вопросы методики и поиски наиболее совершенных способов обучения иностранным языкам.

Еще академик Л.В. Щерба заметил, что ничего нельзя познать без сравнения. На начальном этапе изучения иностранного языка (а в ряде случаев и на более продвинутом) обучающийся всегда мысленно «переводит» его на родной язык: первые осмысления и обобщения фактов чужого языка происходят именно по законам родного, хотя и неосознанно. Таков механизм формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности, называемый также

мысленным переводом, который подробно описан профессором И.А. Зимней. Из трех выделенных ею ступеней («способов») действия этого механизма внутренний, мысленный, предшествует внешнему – говорению и письму [1]. Это неосознанное, почти автоматическое обращение к речевому механизму родного языка можно считать первым, неосознанным шагом к сравнению языковых фактов в обоих языках. Из практики, однако, хорошо известно, что речевой механизм, сформированный на родном языке, не будет функционировать безупречно и на том же уровне при овладении иноязычной речевой деятельностью. Другими словами, наступает момент, когда автоматическое использование навыков и правил родного языка вступает в противоречие с практикой изучаемого языка. В результате, овладение иностранным языком (в том числе и вторым) должно идти либо по пути переноса языковых явлений или фактов, совпадающих в родном и изучаемом языках, либо по пути сознательной коррекции частично совпадающих явлений, употребление которых должно быть обязательно уточнено, а в случае отсутствия совпадений – сформулировано заново [2]. Такой подход можно считать следующим шагом к языковому сравнению в рассматриваемом контексте.

В этой связи возникает несколько вопросов, определяющих суть основных общеметодических разногласий между сторонниками разных подходов в обучении иностранным языкам: а) уместно ли вообще какое-либо сравнение? б) следует ли учитывать языковые факты родного языка и их функционирование в речи в целях ослабления тормозящего влияния интерференции? в) допустимо ли использовать перевод на родной язык как элемент более эффективного усвоения чужого, раз уж родной язык все равно присутствует в сознании обучающихся? г) в чем заключается задача преподавателя?

По меньшей мере на часть поставленных вопросов можно ответить положительно.

Да, сравнение можно считать не только уместным, но и необходимым. Л.В. Щерба подчеркивал, что через сравнение повышается сознательность, что используя сравнение разных языков, «...мы разрушаем иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка – иллюзию, будто существуют незыблемые

понятия, которые одинаковы для всех времен и всех народов...» [7]. Можно добавить, что с крушением этой иллюзии, сформированной монокультурой и лингвоцентризмом, обучающиеся неизбежно столкнутся при более глубоком изучении иностранного языка, в практике межкультурной коммуникации, которая неразрывно связана с коммуникацией вербальной. Опыт показывает, что эффективнее других используют положительный перенос и избегают отрицательного обучающиеся с хорошим знанием родного языка и/или с высоким уровнем подготовки по первому иностранному – особенно те, у которых актуальные навыки и умения были сформированы сознательно. Не случаен тот факт, что участники учебного процесса, прошедшие обучение исключительно по беспереводному методу, в университетской аудитории просят объяснить многие явления изучаемого иностранного языка именно по-русски, просят сформулировать правило. Вполне естественно, учитывая, что многих взрослых обучающихся раздражает, если они не понимают, как образуется та или иная форма – особенно, когда они только начинают изучать язык.

Одно из главных достоинств традиционного прямого (или интенсивного) метода обучения – приоритет устной формы общения, понимание иноязычной речи без семантизации на родном языке. Логика прямого метода предполагает при этом, что обобщение фактов, формулировка выводов и вообще моделирование языковых структур в заданных параметрах перекладывается на плечи самих обучающихся. Будет ли, однако, быстрее и надежнее, если обучающиеся будут вынуждены догадываться о значении каждого символа, сочетания символов, о значении каждой словоформы, каждой грамматической модели, да еще без твердой уверенности, что угадали правильно? Тем более, что у преподавателя не будет доступа к представлению, сформулированному таким образом. Чаще всего в группах начального уровня обучающиеся, не имея стартовых знаний по немецкому языку, самостоятельно формулируют вывод об употреблении отрицаний *nicht* и *kein* следующим образом: *»*nicht* употребляется для отрицания глаголов,

kein – для отрицания существительных»,. Самое вредное, если при изучении любого предмета – не только иностранного языка – что-то остается непонятым или неверно понятым.

Прямой метод, «будучи хорош для коммивояжеров, туристов, гастарбайтеров и всех, кто должен войти в непосредственный контакт с иностранцами, не имеет никакого значения для умственного развития обучающихся, будь то детей или взрослых. Ибо обучение иностранным языкам имеет образовательное значение только тогда, когда оно приучает к анализу мысли посредством анализа средств выражения» [8]. Речевые модели, идиомы, клише, цельные коммуникативные формулы в речевых ситуациях – это совершенно необходимые элементы изучения языка. «Но и когда учащиеся получают доступ к этим моделям, минуя стадию перевода, ...этап мысленного перевода на родной язык и сравнения с имеющимися в нем аналогами неизбежен, даже если эта стадия скрыта от преподавателя и не осознается самими обучающимися» [5]. Учитывая этот факт, разумным и необходимым представляется исходить из приоритета не языковой формы, а семантики. И построение ориентировочной основы речевого действия необходимо начинать с осознания некоторых фактов в родном языке и на родном языке, затем переходить к нахождению эквивалентного значения на иностранном и только потом, в идеальном варианте, к сравнению форм, выражающих это значение. Ведь этническая ментальность, языковое мышление этноса отражается на выборе не только лексики, но и грамматических структур. Трудно, например, обучать немецкому пассиву, если понятие страдательного залога не отработано обучающимися на их родном, русском языке. В этом случае при выполнении самостоятельного речевого действия, без опоры на учебник, русские пассивные предложения с глаголами на -ся/-сь с большой долей вероятности будут озвучиваться по-немецки в первую очередь через возвратное местоимение sich, что вполне закономерно с точки зрения формального совпадения обоих элементов, но не учитывает разницу в объеме их значений. Пока не будет отработана ограниченность средств выражения пассива в русском языке, пока обучающиеся не поймут, в чем состоит залоговое различие -ся/-сь и sich, они регулярно будут

строить предложения *die Sätze bilden sich nach dem Muster вместо die Sätze werden nach dem Muster gebildet.

Очевидно что русский (родной) язык выглядит наиболее эффективным и экономным средством семантизации. тем более, что семантизировать с помощью предметной или зрительной наглядности, к которой прибегают, чтобы отказаться от прямого перевода, можно далеко не все. Такой способ годится на самом начальном этапе, когда запросы обучающихся еще невелики. Но как семантизировать отвлеченные, абстрактные понятия? Здесь семантизация может быть только вербальной – на изучаемом языке, языке посреднике при наличии такого или на родном языке обучающихся.

Даже на продвинутом этапе обучения толкование средствами изучаемого языка или языка-посредника не всегда будет эффективным и надежным, так как, скорее всего, повлечет за собой следующую трудность – проблему сочетаемости и значимости лексических единиц: как известно, абсолютные синонимы редко существуют даже в пределах одного языка, а если синоним и существует, он не может обеспечить оптимальное решение без уточнения контекста – если, конечно, мы не хотим довольствоваться чисто формальным переводом. Отсюда большое количество фраз, понятных носителю языка по своему содержанию, но неупотребительных по форме или лексическому наполнению, некорректность которых определяется языковым узусом, просто так не говорят.

Кроме того, значительную часть лексики просто невозможно семантизировать без перевода: это, в первую очередь, междометные слова и словосочетания, особенно те из них, которые имеют лексико-грамматические омонимы, эмоционально-оценочная лексика, обращения, ложные друзья переводчика, прецедентные имена и фразы. Вот только малая часть примеров: в русском языке – «подумать только! ничего себе! еще бы! вот тебе и раз! да ну! да ну? да нет, старик! (при обращении к приятелю), душа моя!, рыбка моя! нормальный мужик, вредная тетка»; в немецком языке: «und ob! i wo! nanu! ach was! ach komm! na so was! Schatz, Spatz» и ряд других слов и словосочетаний, в которые часто в обоих язы-

как не вкладывается никакого концептуального содержания. Для их беспереводной семантизации потребуется развернутое, привязанное к конкретной ситуации пояснение, и тогда аналог на родном языке, если, конечно, он существует, является наиболее надежным и быстрым: ведь семантизация в этом случае осуществляется мгновенно.

Набор таких лексических единиц специфичен в каждом языке именно в силу специфики этнической ментальности; идентичным может быть только перечень выражаемых оценок и эмоций. Переводить их поэлементно, опираясь на языковые факты «своего» языка, бессмысленно в силу отсутствия у таких единиц выраженной предметной отнесенности – как, например, в словах «стол», «собака», «небо», «зеленый», «честно» и т. п. Выражение эмоций, оценок, обращений, волевых побуждений ит.д. и является их главным концептуальным содержанием (значением). Без учета этого факта спонтанным переводом русского эмоционально-оценочного сочетания «кто бы мог подумать!» на немецкий язык будет как раз вариант через модальный глагол können, хотя модальность в данном случае имеет чисто формальный характер; немецкий аналог звучит wer hätte das gedacht!

Возвращаясь к трудностям беспереводного обучения грамматике, зададим вопрос: как эффективно и надежно семантизировать целевой инфинитивный оборот *um ...zu + Infinitiv* и союз придаточного предложения *damit* и разницу в их употреблении? Как беспереводным способом объяснить понятие переходного глагола, исключительно важное для немецкого языка? Как быстро и без заучивания целых списков примеров научить склонению прилагательных? Семантизировать очень непростое слово *doch*, особенно при его употреблении в положительном ответе на вопрос, содержащий отрицание?

Этот далеко не полный перечень описывает трудности не только обучаемых, но и обучающихся – сторонников прямого метода. Все же он представлен в основном различными школами зарубежной лингводидактики. Запад и раньше оказывал большое влияние на методику [4], сейчас же это влияние приобрело

вполне ощутимые формы благодаря присутствию в России зарубежных организаций и институтов, оказывающих образовательные услуги: Институт Гете в обучении немецкому языку, Британский Совет – в обучении английскому. В опоре на прямой метод создаются учебники иностранного языка. Такой учебник, результат творческой работы целого коллектива преподавателей-носителей языка, по своей концепции должен быть универсальным и ориентированным на любую аудиторию, национальную или интернациональную. Но будут ли эффективны усилия авторов и пользователей, если предлагаемые тренировочные задания, очень важные и нужные, будут выполняться просто по образцу, без актуализации поставленной задачи? Сколько участников группы задумается над целью следующих упражнений, если смысл выполняемого речевого действия ускользает от их внимания? 1. Die Arbeit wird gut gemacht. / Wir werden die Arbeit gut machen. 2. Er macht das Fenster auf. / Der Lehrer will, dass der Schüler das Fenster aufmacht. Вполне понятно, что и в этом случае родной язык сыграет катализирующую роль, так как подробная формулировка задания по-немецки окажется едва ли не сложнее самого задания.

В ряде случаев беспереводному методу действительно нет достойной альтернативы, в частности, в интернациональных группах при отсутствии у обучающихся базовых знаний. Однако прямой метод практически всегда и безоговорочно применяется и в гомогенных по составу русскоязычных группах – например, в Институте Гете, где русский язык под запретом не только в учебной аудитории, но и во время личного отдыха обучающихся, в коридоре во время перерыва в занятиях, во время кофе-пауз и т. п. Насколько успешна такая стратегия обучения в фокусе решаемых практических задач – отдельный вопрос. Ясно, что создать языковую среду искусственно, даже на время, очень непросто: ведь запретить думать на родном языке невозможно. По признанию участников таких групп, тайным способом семантизации на русском языке в условиях его запрета остается мобильный Интернет. Остается добавить, что если бы опора на родной язык, пусть и в минимальном объеме, не была естественным элементом в изучении иностранного, то не создавались бы и двуязычные словари, в том числе и в

Германии. Ведь носители немецкого языка, изучающие русский как иностранный, вряд ли пользуются исключительно толковым словарем, если конечно, они не специалисты. Не стоит бояться, что сознательная опора на родной язык усилит его тормозящее влияние на усвоение иностранного: отрицательный перенос действует автоматически и спонтанно. Для его преодоления требуются особые осознанные усилия и обучающихся, и преподавателя. Ошибки мы допускаем и в родном языке, особенно в неподготовленной речи. Использование метода сознательной опоры на родной язык в ряде случаев может помочь нейтрализовать частотные ошибки и ускорить усвоение нормы.

К счастью, особенностью отечественной лингводидактики всегда была терпимость к использованию родного языка при обучении иностранному, в том числе и русскому. Большинство лингвистов, которые имеют отношение к преподаванию иностранных языков, обычно не так категорично, как сторонники традиционного прямого метода, высказываются за отказ от использования родного языка и считают его допустимым в определенных пределах [3]. Именно у отечественных методистов-практиков возникло четкое осознание того, что иностранному языку научить нельзя, но можно помочь научиться. Здесь очень важен талант и профессиональная компетенция преподавателя, его подготовка как специалиста-филолога, обладающего не только прекрасным знанием языка, но умеющего также разработать методику обучения и предложить эффективную методику усвоения.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1988. – С. 45.
3. Костомаров В.Г. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычия / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1976. – №6. – С. 67–73.

4. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.

5. Павлова А.В. Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода / А.В. Павлова, Н.Д. Светозарова. – СПб: Антология, 2012. – С. 10.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008. – С. 38–51.

7. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 313–318.

8. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 60–74.