

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 372.881.161.1

Ю.В. КОРЖЕНЕВИЧ

преподаватель кафедры бизнес-коммуникаций,
магистр педагогических наук,
Полесский государственный университет
г. Пинск, Республика Беларусь;
аспирант кафедры риторики и методики преподавания,
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор, Ф.М. Литвинко



Статья поступила 4 апреля 2020г.

РОЛЬ, МЕСТО, ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА ПРИ СМЕШАННОМ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья посвящена вопросам преподавания иностранных языков, в частности русского языка как иностранного. Одной из основных проблем методики как науки является поиск оптимальных методов и технологий обучения. В преподавании русского языка как иностранного среди ученых не существует единого и однозначного мнения относительно метода, который может быть использован на занятиях для наиболее эффективного усвоения представленного материала. Однако многие методисты и исследователи демонстрируют в своих работах целесообразность использования родного языка учащихся либо языка-посредника, в особенности при смешанном или дистанционном обучении, когда учащимся приходится осваивать значительную долю материала самостоятельно.

В представленной статье автор, опираясь на мнение отечественных и зарубежных исследователей, анализирует роль, место и значение языка-посредника в процессе преподавания русского языка как иностранного, демонстрируя основные ситуации, в которых его использование является целесообразным.

В статье рассматривается, как и в какой степени может использоваться язык-посредник на разных этапах обучения и при обучении различным аспектам языка.

Ключевые слова: смешанное обучение, язык-посредник, сопоставительный анализ, преподавание русского языка как иностранного.

KORZHENEVICH Yuliya V.

Master of Education, Lecturer of the Department of Intercultural Communication
Polesky State University, Pinsk, Republic of Belarus;
Postgraduate Student of the Department of Rhetoric and Teaching Methods, Belarusian State University
Supervisor: PhD in Education, Professor, F.M. Litvinko

ROLE, PLACE, IMPORTANCE OF THE INTERMEDIATE LANGUAGE IN BLENDED LEARNING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to the issues of teaching foreign languages, in particular Russian as a foreign language. One of the main problems of the methodology as a science is the search for optimal teaching

methods and technologies. In teaching Russian as a foreign language among scientists there is no single and unambiguous opinion on the method that can be used in the classroom for the most effective assimilation of the material presented. However many methodologists and researchers demonstrate in their work the appropriateness of using the native language of students or the intermediary language, especially in blended or distance learning, when students have to master a significant portion of the material themselves.

In the presented article the author relying on the opinion of domestic and foreign researchers analyzes the role, place and importance of the intermediary language in the process of teaching Russian as a foreign language, demonstrating the main situations in which its use is appropriate.

The article discusses how and to what extent the intermediary language can be used at different stages of training and in teaching different aspects of the language.

Keywords: *blended learning, intermediate language, comparative analysis, teaching Russian as a foreign language.*

Введение. Смешанное преподавание иностранного языка предполагает самостоятельное освоение учащимися определенного языкового материала. Работая в таком режиме, зачастую дистанционно, иностранные учащиеся могут испытывать определенные трудности. Именно поэтому многие методисты и преподаватели склоняются к использованию языка-посредника при смешанном обучении русскому языку как иностранному.

Цель данной статьи – обратиться к результатам исследований отечественных и зарубежных ученых и определить роль, место и значение языка-посредника в смешанном преподавании русского языка как иностранного.

Вопрос целесообразности использования на занятиях по РКИ языка-посредника давно является предметом многочисленных споров. Работы многих отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Вагнер, У. Ванрайха, В.Г. Гака, Г.Г. Городиловой, Р. Якобсона, В.Н. Ярцевой, D. Atkinson, M. Waunham, A. Duff. и др.) посвящены сопоставительному изучению языков, влиянию родного языка или языка-посредника на усвоение грамматической системы русского языка.

Основная часть. Обратимся к исследованиям известного американского лингвиста У. Вайнрайха, специалиста в области контактной лингвистики, уделившего много внимания понятию интерференции. В своей работе «Одноязычие и многоязычие» автор отмечает «...миллионы людей, возможно большинство людей, в течение своей жизни в той или иной степени овладевают двумя или несколькими языковыми системами и умеют пускать их в ход каждую в отдельности – в зависимости от требований обстановки» [2, с.25].

В его работе под названием «Language in Contacts», изданной в 1953 году и специально посвящённой самым разным аспектам языковой интерференции, впервые прозвучала мысль о том, что люди, изучающие второй язык, рассматривают формы своего родного языка как равные (аналогичные) формам языка-цели [3].

Вопросам сопоставительного изучения языков, проблемам описательной грамматики посвящены исследования другого российского лингвиста В.Г. Гака. Являясь автором многих теоретических работ по грамматике, лексикологии, семантике, орфографии и лексикографии французского языка («Русский язык в сопоставлении с французским», «Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков»), а также широко известных учебников «Теория и практика перевода (французский язык)», «Фундаментальная теоретическая грамматика французского языка», В.Г. Гак в своих трудах представил органическое сочетание традиционности формы грамматики с новизной её содержания. Автору удалось раскрыть проблемы описательной грамматики одного языка с точки зрения единого продуманного теоретического подхода, охарактеризованного им как «функциональный подход» [4].

Известный ученый, крупнейший специалист в области преподавания русского языка как неродного, Г.Г. Городилова является автором более 600 изданий, определивших основные направления становления и развития методики преподавания русского языка как неродного. Работая с иностранными студентами в Университете дружбы народов, Г.Г. Городилова написала для них свой первый учебник по русскому языку как иностранному. Позднее она обобщила весь свой

опыт преподавания русского языка в успешно защищенной ею в 1967 году кандидатской диссертации на тему «Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку». Уже в то время Г.Г. Городилова активно использовала в своей работе технические средства обучения, о чем свидетельствует ряд опубликованных ею работ «Обучение речи и технические средства: (На материале преподавания рус. яз. студентам-иностранцам)», «Аудиовизуальные и технические средства в обучении», «Технические средства в обучении русскому языку как иностранному», «Мы говорим по-русски: Пособие к телекурсу». Первые аудиовизуальные пособия для иностранцев, представленные кинокурсами «Шурик, Вася... и глагол», «Говорим по-русски», диафильмокурсом и 10 грампластинками, были разработаны под руководством Г.Г. Городиловой [6].

Российский и американский лингвист, педагог и литературовед, автор трудов по общей теории языка, фонологии, морфологии, грамматике, русскому языку, русской литературе, поэтике, славистике, психолингвистике, семиотике и многим другим областям гуманитарного знания Р.О. Якобсон внёс существенный вклад в развитие лингвистики как науки. Будучи одним из крупнейших лингвистов XX века, он оказал значительное влияние на развитие гуманитарных наук не только своими новаторскими идеями, но и активной организаторской деятельностью. Многие из его исследований были посвящены сопоставительному анализу в языке, что привело к созданию Р.О. Якобсоном (при участии Н.С. Трубецкого) новой отрасли лингвистики — фонологии, предметом которой являются дифференциальные признаки звуков, из которых состоят фонемы. Благодаря методу структурного анализа, автор определил 12 бинарных акустических признаков, составляющих фонологические оппозиции, которые являются языковыми универсалиями, лежащими в основе любого языка.

Нельзя не отметить огромный вклад в разработку национально-ориентированной методики обучения иностранным языкам с опорой на родной язык учащихся либо язык-посредник известного российского исследователя В.Н. Вагнер. Особую популярность среди методистов приобрела ее книга «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа»,

представляющая собой частную методику преподавания русского языка как иностранного.

В данном учебном пособии, помимо рассмотрения основных положений национально-ориентированной методики преподавания, автор представляет системное описание явлений русского языка в сопоставлении с явлениями английского и французского языков. Основываясь на межъязыковом сопоставлении и анализе типичных ошибок учащихся, В.Н. Вагнер разработала свою стратегию обучения русскому языку, в которой описала способы отбора и организации языкового материала, а также оптимальные способы его представления и закрепления. Прежде всего, при отборе языковых материалов автор отталкивается от целей обучения, а также учитывает сопоставительный аспект. Языковые явления, присутствующие в обоих языках, редуцируются или опускаются совсем. Те, что имеют некоторые различия, должны быть представлены более или менее полно. По мнению автора, пристальное внимание должно уделяться материалу, не имеющему аналогий в исходном языке [1].

Особое внимание уделяется дифференцированному подходу к отбираемым языковым материалам, благодаря которому представляется возможным рациональное распределение времени на изучение языковых явлений. В результате достигается общая экономия времени и возможность значительного увеличения объема учебного материала, не требующего специальных усилий со стороны преподавателя и учащихся. Более того, дифференцирование объема и состава представляемых учебных языковых материалов способствует тому, что материал будет приспособлен к потребностям определенной языковой аудитории, что, в конечном счете, обеспечит равное владение русским языком учащихся различных языковых контингентов. Это касается также расположения языковых материалов и способов их представления.

Принцип системности является основополагающим при расположении языкового материала. Особенно это касается грамматического материала, который располагается системно, по аспектам языка, частям речи, отдельным грамматическим категориям и рядам, и организован по формально-структурному аспекту. Следуя дидактическому принципу обучения — от более легкого к более трудному, — в учебнике вначале

рассматриваются аналогичные факты, далее раскрываются различия.

Важнейшим принципом методики национально-языковой ориентации, на который, по мнению В.Н. Вагнер, следует опираться при организации языкового материала, является принцип сознательности изучения языковых явлений. Исследователь отмечает, что именно на данном этапе обучения целесообразно привлекать в процесс обучения русскому языку материалы языка учащихся, сообщать о них определенные сведения и проводить соответствующие сопоставления, за счет чего достигается более точное, правильное и глубокое их понимание, прочное и длительное усвоение. Грамматический материал рекомендуется представлять в единстве с соответствующим лексическим материалом и текстом, иллюстрирующим их использование в речи. Для пояснения грамматических и лексических значений в случае их межъязыковых несоответствий весьма полезным является использование всевозможных схем в сочетании с различными видами наглядности.

Что же касается форм закрепления материала, в данном случае В.Н. Вагнер предлагает систему грамматических и лексических упражнений, носящих обучающий и контрольный характер. Следует отметить значительную роль перевода в системе упражнений, где он выполняет ряд важных функций (раскрытие большего объема значений коррелята в системе русского языка; установление межъязыкового несовпадения объемов значений языковых единиц; выявление различия в структурах предложений; установление правильных межъязыковых аналогий; закрепление отличающихся структур предложений; закрепление явлений русского языка, отличающихся от коррелятов исходного языка большей дифференцированностью значений и функционирования; закрепление лексических единиц в случаях: а) несовпадения объемов значений лексических коррелятов; б) соответствия нескольких лексических единиц русского языка одной лексической единице исходного языка; активизация языкового материала, в основном лексического; средство контроля усвоения языкового материала) [1].

Внимание не только отечественных, но и многих зарубежных исследователей на протяжении долгого времени приковано к проблеме использования на занятиях по иностранному языку родного языка учащихся

(языка-посредника). Хотелось бы обратиться к результатам исследований некоторых из них.

Необходимость разработки методических материалов, в основе которых лежит сопоставительный анализ родного языка учащихся (языка-посредника) и языка-цели отмечается в статье Р. Ладо «Лингвистика поверх границ культур». По словам автора, такого рода детальный анализ помогает выявить схожесть и различия двух языков. При сопоставлении языков Р. Ладо рекомендует обращать внимание не только на лексические системы разных языков, но и учитывать произношение, грамматические структуры. Однако, по его мнению, не стоит пренебрегать значением самого слова, которое несёт в себе особую информацию и даёт почву для таких сравнений, которые не могут быть сделаны на каком-либо другом языковом материале. В своей работе Р. Ладо рассматривает 3 основных аспекта слов, выделяя форму, значение и дистрибуцию [5].

Д. Аткинсон и Дж. Харборд, обсуждая роль родного языка учащихся при обучении английскому языку как иностранному, описывают в своих статьях основные пути его использования на занятиях. Прежде всего, Д. Аткинсон выделяет три основные причины, оправдывающие частичное использование родного языка учащихся или языка-посредника в процессе обучения иностранному языку преимущественно на начальном этапе. Одной из них является предпочтительная для учащихся стратегия неизбежно пытаться сравнить структуры и лексические единицы целевого языка с наиболее соответствующими им единицами родного языка. В качестве второй важной причины Д. Аткинсон видит гуманистический подход к обучению, согласно которому учащиеся с помощью родного языка или языка-посредника имеют возможность максимально выразить свои мысли и прояснить непонятные для них моменты. Третьим аргументом в пользу родного языка, по мнению исследователя, является эффективное использование рабочего времени на занятии. Согласно Д. Аткинсону, время, сэкономленное на общении на родном языке, может быть эффективно использовано для более продуктивной деятельности [7].

Дж. Харборд в одной из своих статей, обобщая полученный в различных странах Европы педагогический опыт, описывает три основных подхода к использованию на заня-

тиях по иностранному языку родного языка учащихся. Первый подход направлен на содействие общению между преподавателем и студентом (объяснение значения грамматического явления, особенно, если оно отсутствует в родном языке учащихся; пояснения к заданиям; решение организационных вопросов; проверка понимания прослушанного или прочтенного текста). Целью второго подхода, с точки зрения Дж. Харборда, является установление контакта между преподавателем и студентом (объяснение значения слова через перевод; проверка усвоения изученного материала путем перевода на родной язык). И, наконец, согласно третьему подходу, родной язык учащихся призван способствовать самому процессу обучения (дает студентам возможность объяснить материал своим одноклассникам, обсудить результаты проделанной работы, помочь более слабым студентам) [9].

Сторонники монолингвистического подхода к обучению иностранному языку считают, что использование на занятиях родного языка учащихся может привести к интерференции и к появлению новых ошибок в результате смешения двух языков. Однако последние исследования показывают, что родной язык или язык-посредник значительно облегчают процесс обучения и делают его более эффективным непосредственно на начальном этапе обучения.

Проведенное М. Муханна исследование, в котором он наблюдал за 124 студентами, изучающими английский язык как иностранный на трех различных уровнях, подтвердило, что более всего в опоре на родной язык нуждались студенты первого уровня (начальный этап) [10].

Другой зарубежный ученый М. Симсек, проанализировав результаты проверки усвоения английской грамматики турецкими студентами, пришел к заключению, что обучение с использованием родного языка учащихся было более эффективным [11].

Интересным представляется исследование, проведенное в Голландии и охватившее 220 женщин из Марокко, которым предстояло изучить голландский язык в объеме 200-500 часов. Учащиеся разделили на 3 группы. В 1 группе обучение велось на родном языке учащихся. Во 2 группе преподаватель использовал как родной язык учащихся, так и иностранный язык (язык-цель). В 3 группе при обучении был задействован только иностранный язык, подлежащий изучению. В

результате данного эксперимента было обнаружено, что учащиеся из 1 группы, опираясь на свой родной язык, имели возможность хорошо изучить значение иностранных слов, а также сравнить грамматические системы двух языков. Однако наибольших успехов добились учащиеся 2 группы, где использовались два языка (родной язык учащихся и иностранный язык). Учащиеся данной группы на начальном этапе обучения усвоили программу иностранного языка с результатом 84,2% по сравнению с 21,1% и 30% соответственно в группах, где обучение велось исключительно на родном языке, либо исключительно на иностранном. Однако исследования показали, что на последующих этапах обучения более эффективным является обучение на иностранном языке.

Заключение. Представленный выше анализ методической мысли свидетельствует о том, что проблемы сопоставительного анализа, влияния родного языка или языка-посредника на усвоение грамматической системы русского языка волновали многих известных советских, российских и зарубежных ученых и исследователей на протяжении не одного десятилетия.

В заключение хотелось бы отметить, что во многих ситуациях обращение к родному языку учащихся или языку-посреднику является вполне оправданным и целесообразным:

1. Сопоставление изучаемого и языка-посредника в учебном процессе с целью выявления сходства и различий на разных языковых уровнях, что позволяет прогнозировать и предотвращать межъязыковую интерференцию и т. д.

2. Использование языка-посредника при объяснении грамматического материала, семантизации лексики, постановки произношения и т. п.

3. Применение языка-посредника на практических занятиях по РКИ для решения организационных задач, а также в воспитательных целях во внеаудиторной работе со студентами, особенно на начальном этапе обучения.

4. Ориентация на язык-посредник при работе в смешанных языковых группах со студентами разных национальностей, а также при смешанном и дистанционном обучении РКИ.

Список литературы

1. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкого-

- ворящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч., по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие. Зарубежная лингвистика / У. Вайнрайх. – М., 1999. – С. 7-42.
 3. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Вайнрайх У. – Б., – 2000. – 56 с.
 4. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков / В.Г.Гак. – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
 5. Ладос, Р. Лингвистика поверх границ культур /Р. Ладос // Новое в зарубежной лингвистике – М.: Прогресс, 1989. – С. 32-62
 6. Янченко, В.Д. История методики преподавания русского языка в биографических очерках / В. Д. Янченко, А. Д. Дейкина. – М. : МПГУ, 2017. – 420 с.
 7. Atkinson, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, 41:4, 1987.
 8. Duff, A. *Translation*. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
 9. Harbord, J.1999. “The use mother tongue in the classroom”. *ELT Journal*, 46(4): 402-423.
 10. Mouhanna, M. 2009, Re-Examining the Role of L1 in the EFL Classroom, *UGRU Journal* Volume 8, Spring 2009, viewed 10 Mar 2011, <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/REL1.pdf>.
 11. Simsek, M. R. 2010, The effects of L1 use in the teaching of L2 grammar concepts on the students’ achievement *Journal of Theory and Practice in Education* 2010, 6 (2):142-169, viewed 29 Mar 2011 <http://eu.comu.edu.tr/index/6/2/mrsimsek.pdf>
- References**
1. Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovaniye. Struktury predlozheniy, poryadok slov. Chasti rechi: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy, obuch., po spets. «Filologiya»*. [Methods of teaching the Russian language in English and French-speaking on the basis of cross-language comparative analysis: Phonetics. Graphic arts. Word formation. Sentence structures, word order. Parts of speech: Textbook for students of higher educ. institutions, training, special. on "Philology"]. M.: VLADOS, 2001, 384 p. (In Russian)
 2. Vaynraykh U. *Odnoyazychiye i mnogoyazychiyeю. Zarubezhnaya lingvistika* [Monolingualism and multilingualism Foreign Linguistics]. M., 1999, pp. 7-42. (In Russian)
 3. Vaynraykh U. *Yazykovyye kontakty. Sostoyaniye i problemy issledovaniya*. [Languages in contact. State and problems of research]. B., 2000, 56 p. (In Russian)
 4. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya: na materiale frantsuzskogo i russkogo yazykov* [Comparative lexicology: on the material of French and Russian languages]. M.: Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1977, 264 p. (In Russian)
 5. Lado R. *Lingvistika poverkh granits kul'tur* [Linguistics over the borders of cultures] *Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. M.: Progress, 1989, pp. 32-62 (In Russian)
 6. Yanchenko V.D., Deykina A.D. *Istoriya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v biograficheskikh ocherkakh* [History of the methodology of teaching the Russian language in biographical essays]. M.: MPGU, 2017, 420 p. (In Russian)
 7. Atkinson D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, 41:4, 1987. (In English)
 8. Duff A. *Translation*. - Oxford: Oxford University Press, 1996. (In English)
 9. Harbord J.1999. “The use mother tongue in the classroom”. *ELT Journal*, 46(4): 402-423. (In English)
 10. Mouhanna M. 2009, Re-Examining the Role of L1 in the EFL Classroom, *UGRU Journal* Volume 8, Spring 2009, viewed 10 Mar 2011, <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/REL1.pdf>. (In English)
 11. Simsek M. R. 2010, The effects of L1 use in the teaching of L2 grammar concepts on the students’ achievement *Journal of Theory and Practice in Education* 2010, 6 (2):142-169, viewed 29 Mar 2011 <http://eu.comu.edu.tr/index/6/2/mrsimsek.pdf> (In English)

Received 4 April 2020