

Методика

Школа молодого преподавателя

Чл.-корр. АПН СССР,
докт. филол. наук,
проф., директор
Института русского
языка им. А. С. Пушкина

В. Г. Костомаров

Докт. филол. наук,
проф., зав. научным
отделом Института
русского языка им.
А. С. Пушкина

О. Д. Митрофанова

Методика как наука

Статья вторая

Методическая
проблематика
двухязычия

Учет родного языка учащегося в процессе обучения любому иностранному языку считается одной из важнейших методических категорий. Вероятно, не было другого принципа в преподавании иностранных языков, к которому бы так противоречиво изменялось отношение: то он становился единственным и ведущим, как, например, в период распространения грамматико-переводного метода, то исключался частично или полностью, как, например, при прямом, аудиовизуальном методах и их последующих модификациях.

Роль родного языка в ходе обучения ставится под сомнение многими психологами. Так, голландец ван Парренен считает, что успешное овладение иностранным языком возможно лишь в том случае, если системы родного и иностранного языков будут как можно меньше соприкасаться друг с другом. Однозначно решает проблему английский психолог Р. Тайтон: по его мнению, изучение системы иностранного языка должно проходить максимально обособленно от системы родного языка учащихся. Скептическое отношение к сопоставлению с родным языком как основополагающему принципу обучения выражали многие ученые¹.

В то же время многие методисты считают правомерным при обучении русскому языку ограничиваться сходствами и различиями, выявляемыми при его сопоставлении с родным языком учащихся. По их мнению, именно эти сходства и различия и определяют объем, отбор и порядок расположения учебного материала. В крайней форме эта позиция была образно выражена еще в начале века замечательным грузинским ученым-педагогом Я. Гогешавили: «Общее руководство по русскому языку для сибирских инородцев и для кавказских не будет обладать приспособлением ни к тем, ни к другим и будет представлять аналогичное явление с сапогами Плюшкина, которые, будучи изготовлены для ног всевозможных размеров, не приходились ни для одной пары реальных ног» [1, с. 61].

Столь противоречивые оценки возникают, несомненно, в силу сложности, диалектической противоречивости самого процесса усвоения второго языка, к тому же протекающего, видимо, весьма различно у разных индивидуумов, в разных условиях. Каждая точка зрения содержит поэтому свое рациональное зерно, и их более тщательное рассмотрение может про-

¹ Напомним дискуссию по статье Б. А. Серебряникова «Всякое ли сопоставление полезно?» в журнале «Русский язык в национальной школе» за 1957—1958 гг. Весьма осторожно отношение к этому принципу зарубежных ученых, занимающихся преподаванием английского, немецкого, французского и других языков в качестве иностранных.

яснить картину, согласовать господствующие идеи.

Целесообразно прежде всего разграничить относящиеся к проблеме понятия и дать им однозначные дефиниции или описания:

— **сопоставление** изучаемого и родного языков в учебных целях;

— **учет** родного языка учащихся (или языка-посредника);

— **применение** родного языка (или языка-посредника);

— **ориентация** на родной язык учащихся (или язык-посредник).

На необходимости создания сопоставительных грамматик различных языков настаивал акад. Л. В. Щерба, справедливо считая их весьма эффективными. В последние годы **сопоставительные описания языков** в учебных целях привлекают внимание все большего числа исследователей. Думается, что именно эти направления будут интенсивно развиваться в ближайшие годы². Их ценность неоспорима как в языковедческом плане, так и в педагогическом — для выявления в изучаемом языке фактов, более или менее трудно усваиваемых носителями другого конкретного языка, и разработки соответствующих индивидуализированных приемов преподавания. Результаты сопоставительных исследований, безусловно, составляют необходимую лингвистическую базу и резерв интенсификации современного учебного процесса.

Заметим, однако, что для практического преподавания полезны не все и не всякие факты сопоставительной лингвистики. Явления двух языков могут сопоставляться: 1) в плане выражения, когда сравниваются способы и особенности передачи того или иного грамматического значения (например, множественного числа, категории падежа и пр.); 2) в плане содержания, когда сравниваются грамматические категории в отношении объема их значений (например, в русском языке — три рода, во французском — два); 3) в плане функционирования, когда анализируются языковые факты, которые присутствуют в обоих языках, совпадают в плане содержания, но по-разному используются в них. Последнее, очевидно, связано с особенностями национально-языкового мышления, «национальными картинами мира», накладываемыми языком и историко-

культурной спецификой на общечеловеческую основу мышления и постижения мира.

Практика обучения особенно заинтересована в выявлении форм выражения категориальных значений в обоих языках и рядов параллельных форм выражения единого значения в разных языках [2], т. е. в систематическом двуязычном описании семантических планов и в установлении их соотношения к соответствующим планам выражения [3]³.

К тому же в практике преподавания явно утвердилась ориентация на учет функционально-стилевого расслоения современного русского языка, отчего становятся нужными и полезными не сопоставительные описания вообще (они оказываются недостаточными под углом зрения прагматических задач), а сопоставительные описания отдельных функциональных стилей типа: функциональная (или практическая) грамматика научно-технического языка (русский язык в сопоставлении с сербским, словацким, чешским, болгарским и т. д.); сопоставительное описание русской и болгарской (чешской, словацкой, сербскохорватской) общественно-политической (разговорно-бытовой, официально-деловой и пр.) речи и т. п.⁴. Их необходимость обусловлена как прикладными потребностями языкознания и методики, так и речевой спецификой разных функциональных стилей. Для иллюстрации последнего замечания сошлемся хотя бы на атрибутивное (или вневременное) значение форм настоящего и конвенциональное значение форм будущего простого времени (реализуемые главным образом в русских научно-технических текстах), для передачи которых, например, в славянских языках используются иные значения и формы. Вот почему традиционно понимаемые сопоставительные грамматики не могут выступать достаточной линг-

³ См. об этом идеи Е. Д. Поливанова, С. И. Бернштейна, Л. В. Щербы и др. «Итак, насуточно, необходимо внимательно изучать структуру самых разнообразных языков. На первый взгляд кажется, что этим всегда и занимались и никакой специфической проблемы сегодняшнего дня здесь не имеется. Однако если обратить внимание на то, как до сих пор изучалась структура разных языков и как надо это делать, то становится очевидным, что мы действительно стоим перед громадной лингвистической проблемой первоочередной важности» [4, с. 6].

⁴ Действующие двуязычные словари и грамматики оперируют, к сожалению, преимущественно примерами художественной или общелитературной речи. Привлечение языкового материала иных сфер общения (научно-технической, официально-деловой, общественно-публицистической) обнаруживает интересные взаимодействия разных языков. Сошлемся хотя бы на книгу А. Менац «Хорватско-сербско-русские контрастные исследования», где рассматривается материал художественной, публицистической, научной и научно-популярной прозы [5].

² Об активности и значимости сопоставительных изысканий свидетельствует факт создания в рамках МАПРЯЛ специальной комиссии, проведение конференций и симпозиумов, посвященных сопоставительным описаниям и изучению русского и других языков (Велико-Тырново, НРБ—1976 г. и 1979 г., Белград, Югославия — 1978 г., Таллин, Эстония — 1978 г., Будапешт, Венгрия — 1977 г. и др.).

вистической базой преподавания. Нужно описание, специально ориентированное на практическое обучение русскому языку как иностранному⁵.

Обучение активному владению иностранным языком согласуется с так называемым функциональным подходом, который использует путь «от значения к форме», принятый в «грамматике смыслов». Опыт советских и ряда зарубежных авторов, разрабатывающих теорию функциональной грамматики, показывает перспективность и эффективность этого подхода в описании русского языка для целей преподавания иностранцам⁶.

Такие описания будут максимально успешно осуществлены авторскими коллективами, включающими носителей двух языков — изучаемого и родного. Эта удачная практика коснулась пока учебников⁶, но она не менее плодотворна и в подготовке сопоставительных грамматик и других учебно-методических материалов.

В результате сопоставления могут быть выделены факты и явления:

- а) полностью совпадающие в русском и родном языках,
- б) частично совпадающие,
- в) несовпадающие или отсутствующие в одном из языков.

Допустим, что факты различных пар языков описаны и включены в вузовские (школьные) учебники. Можно было бы предположить, — пишет Р. Зимек, — что такие конфронтационные указания расхождений и различий языка-источника и языка-цели помогут предсказать трудности, точки конфликтов и (...) лекарства от них. На деле оказывается, что это не так: реальные ошибки нередко не совпадают с теоретическими предсказаниями. «Студенты бомбардируются поучениями о расхождении, а ошибки в практике упорно держатся. Следовательно, что-то в лингводидактике не так действует, сопоставительное описание (включая предостережения от возможных, вероятных ошибок), очевидно, не вполне эффективно само по себе; оно служит лишь отправной точкой, имея познавательную базовую значимость,

но не превентивную силу» (разрядка наша, — В. Г., О. М.) [6].

Взаимодействие языков в сознании обучающегося находит отражение в психолингвистических понятиях переноса и интерференции. Дело в том, что человек, владеющий каким-либо одним языком, уже имеет определенную систему категоризации языковых явлений. Автоматизированные навыки пользования родным языком он механически переносит на сознательно усваиваемые факты изучаемого языка⁸. Иначе говоря, если результаты контакта, взаимодействия языков в плане лингвистики — это креолизация, по крайней мере, развитие новых явлений в этих языках, то в плане психолингвистики (теории речевой деятельности) — это интерференция, т. е. «искажение» одного из языков (изучаемого) в индивидуальной речи учащегося или группы учащихся, прежде всего под влиянием механизмов родного языка⁹. Следовательно, с позиций усвоения языка «сопоставительный» анализ психолингвистической структуры речевого действия важнее и актуальнее описания изучаемых языковых фактов.

Усвоение нового языка идет по пути переноса умений и навыков владения родным языком, их коррекции и овладения новыми умениями и навыками¹⁰ (которые не равнозначны совпадающим, частично совпадающим и несовпадающим или отсутствующим фактам сопоставительных описаний).

Обычно предполагается, — пишут И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев, — что обучение речи на иностранном языке связано в

⁷ Сопоставление как таковое лишено методического смысла: каждый язык представляет собой закрытую структуру; ни в способах выражения, ни в значениях полных совпадений практически нет, многие явления типологически неадекватны и т. д.

⁸ Справедливо считается, что в различных видах речевой деятельности — говорении, чтении, слушании, письме — проявляется разное (количественное и качественное) влияние интерференции. Мы намеренно не рассматриваем эту зависимость. Интерферирующее влияние родного языка особенно сильно на начальном этапе, когда учащиеся еще не умеют дифференцировать языковые факты. Этого рассуждения мы здесь тоже не будем касаться.

⁹ В этом смысле интерференцию следовало бы строго отличать от ошибок, вызванных неполным усвоением материала, его сложностью, а также неудовлетворительной методикой его презентации и закрепления (да просто потому, что при обучении любому действию учащиеся делают ошибки, пока не установится у них навык, не сформируется умение), и не обсуждать по меньшей мере странное в этом плане явление, как «внутриязыковая интерференция».

¹⁰ Концепция переноса и коррекции речевых умений и навыков при изучении иностранного языка теоретически обосновывается и развивается в работах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева, И. А. Зимней и др.

⁵ См. работы Г. А. Золотовой, Т. В. Алисовой, Е. В. Падучевой, В. Г. Гака, Е. В. Розенблита; статьи К. Бабова, Вл. Возьмича, В. Гладрова и др. — *Rustina v teoria praxis*, 1976, № 4.

⁶ С участием и под руководством сотрудников Института русского языка им. А. С. Пушкина подготовлено или готовится более 30 таких учебных материалов для Болгарии, Венгрии, Чехословакии, Англии, США, Финляндии, Италии, Индии, Монголии и других стран.

основном с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков. Однако механизм иноязычной речи включает в себя три группы навыков:

а) навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы;

б) навыки, которые ранее были сформированы в родном языке и при овладении иноязычной речью, должны получить коррекцию;

в) навыки, которые должны быть сформированы заново [7].

Обратим в этой связи внимание на факт, должным образом еще не оцененный методистами: проблемы интерференции больше волнуют представителей близкородственных языков. Это явление, видимо, объясняется тем, что поле интерферирующего воздействия в таком случае шире, чем у носителей языков иных типологических систем. Другими словами, интерференция там сильнее, опаснее, где учащийся больше «в плену» внешней похожести, одинаковости языковых форм и смыслов, где интерференция меньше нарушает процесс обучения, процесс понимания и где в принципе есть опасность «порчи» родного языка.

В свете сказанного большие сомнения вызывают использование приемов лингвистического сопоставления при презентации, объяснении и закреплении языкового материала, констатация непосредственно в ходе урока аналогий, схождений и расхождений в русском и родном языках. Это приводит к подмене практической речевой деятельности на уроке теоретизированием, изучение языка превращается в разговоры о языке, не способствует выработке практических навыков, а лишь отнимает ценное учебное время. Утверждение, что сопоставление и сравнение двух языков обеспечивает сознательность обучения, тоже весьма уязвимо. Например, употребление русских союзов *и, а, но* (сравните немецкие *und, aber, sondern*) или местоимений *ego — свой* (соотносительных с немецким *sein*) вряд ли усвоится благодаря теоретическому знанию существующих между русскими и немецкими эквивалентами соотношений, целесообразнее обильная тренировка в практическом применении этих форм.

В методическом плане интерференция сопрягается с **категорией учета родного языка учащихся** (богатствами которого, кстати, они тоже владеют не в одинаковой мере). Именно она определяет оптимальные способы перехода от процессов оформления высказывания, свойственных родному языку, к аналогичным процессам, свойственным изучаемому, в нашем случае — русскому языку, базируясь, безусловно, и на выявленных ранее сопоставительных характеристиках.

Билингвизм (а в процессе обучения иностранному языку мы воспитываем именно билингва) — это комплекс психических механизмов, ответственных за восприятие и порождение человеком речевых произведений на базе то одной, то другой языковой системы.

Исходя из сказанного, при обучении другому языку целесообразно не противопоставлять, а объединять, сближать речевые и языковые системы, используя те «тысячи переходов», которые объединяют родной и иностранный языки на общечеловеческой основе мышления вообще, использовать те речемыслительные механизмы, которые уже функционируют, в свете этого положения должным образом оценить роль лингвистических универсалий¹¹.

Руководствуясь принципом учета родного языка, авторы учебников, преподаватели-лингвисты и методисты интерпретируют факты сопоставительного языкознания в учебных целях: выявляют возможные переносы усвоенного в родном языке в изучаемый, прогнозируют трудности и устанавливают их ранжирование, определяют последовательность изучения языковых фактов, системы приемов презентации, виды и объем тренировки, «поворот грамматической темы» и пути работы над ней, оптимальные для носителей данного национального языка, скрывая само сопоставление «за кадром учебника», держа «в уме» и прибегая к нему лишь в случае крайней необходимости.

Не случайно еще не так давно предлагалось, между прочим, пользоваться термином «оттачивание от родного языка» — как раз для того чтобы подчеркнуть: специфика родного языка — не критерий построения курса изучаемого языка, но важный фактор, регулирующий, наряду, скажем, с фактором возраста учащихся или их узкой целевой специализации, применение той или иной методики прохождения единого курса.

Учет родного языка в качестве категории науки методики рисуется как наиболее рациональный и эффективный применительно к определенной национально-языковой среде набор приемов преподавания данного учебного материала в его расположении, продиктованном логикой изучаемого языка, презентации и закреплении фактов изучаемого языка через призму языка родного.

С приведенной формулировкой многие не соглашались, привыкнув к преувеличенной и крайне содержательно неопределенной, призывно-лозунговой дефиниции категории учета родного языка в методических трудах. Однако

¹¹ См. об этом в работах И. И. Мещанинова, Г. В. Колшанского, Б. А. Успенского, С. Д. Кацнельсона, А. В. Бондарко и др.

именно такое ее определение не только вытекает из логических умозаключений, но и представляется реалистическим и полезным. Это утверждение предопределяет ответ на такой существенный вопрос: специфика родного или русского языка должна лечь в основу отбора и организации учебного материала? Конечно, русского! Родной язык организующей базой объема и отбора русского материала служить не может.

В лингвистическом плане функционирование языка как орудия общения связывается исключительно с его внутренними свойствами, культурно-историческими особенностями, его «логикой и алогизмами», имеющимися системами синонимии и стилистики, специфической соотносительностью семантики с действительностью. То или иное учебное ограничение языкового материала (минимизация и концентризм) может производиться без риска утраты им коммуникативной способности только с учетом этих свойств. Сопоставление изучаемого и родного языков бессильно послужить основой достоверного «элементарного языка», т. е. сохраняющего, несмотря на ограничение объема и учебное расположение языковых фактов, свою системность и выступающего как действующее средство общения.

Учет национальных языков в отборе и организации учебного материала может обернуться неучетом внутренней логики изучаемого языка и законов его естественного функционирования. Итог закладываемых таким образом конечных результатов обучения, если угодно, разных «русских языков» для лиц разных национальностей, не может, как подсказывает теория и как доказывает практика, не быть печальным.

Впрочем, к счастью, вопреки декларациям никому пока не удалось совершить невероятное и построить противоречащие теории программу или учебник из материала, отобранного и расположенного строго в соответствии со сходствами и различиями русского и родного языков, выявленными в ходе бесхитростного сопоставления или сравнения их (мода 50-х годов), в ходе изучения интерференции, транспозиции и переноса (возникший в 60-х годах и продолжающийся сейчас сбор и анализ типичных для такой-то национальности ошибок в изучаемом русском языке), в ходе какой-нибудь иной компаративной методики (скажем, новейшей «лингвистики универсалий»). В природе нет учебника, в котором, например, не давались бы русские слова, имеющиеся в родном языке учащихся, или аналогичные грамматические явления, и, напротив, вводились бы темы о конструкциях и смыслах, отсутствующих в русском языке, но имеющих в родном, типа: «формально-грамма-

тические и семантические последствия отсутствия в русском языке глагольного имени»¹².

Анализ существующих учебников позволяет утверждать, что в отборе и организации материала все они исходят в действительности из системы русского языка, а в сфере грамматики чаще всего даже просто копируют последовательно-систематизирующие учебники русского языка для русских, лишь частично заменяя традиционное «линейное» изложение каким-либо более функциональным, например, концентричным на основе синтаксиса. Минимальные в грамматике, несколько большие в лексике и тематике текстов различия между учебниками для разных национальностей никак с уверенностью не выводятся из особенностей соответствующих родных языков.

Если учет родного языка не выступает глобальной основой курсов русского языка для разных национальностей (ибо лингвистически это вряд ли возможно, а на практике не наблюдается), то возникает вопрос: что же реально стоит в учебниках за этим столь популярным методическим призывом? Без риска впасть в большую ошибку ответим: 1) наличие (достаточно, впрочем, непоследовательное) национально-языковых реалий типа собственных имен, географических названий; 2) наличие переводов на родной язык некоторых терминов, словосочетаний или даже кратких двуязычных словариков, разбросанных по книге; сюда же можно отнести передкие отсылки типа «значения новых слов определите по русско-национальному словарю»; 3) наличие упражнений на перевод с родного языка на русский (перевод с русского на родной специально не оговаривается, видимо, как естественный, постоянный и всеохватывающий вид работы). Иными словами, учет родного языка, сводится, как мы уже говорили выше, к более или менее методически оправданному, но, конечно, естественному применению родного языка в ходе обучения.

Речь на родном языке выступает при изучении другого языка как опосредствующее звено. Содержание подготавливаемого иноязычного высказывания полностью или частично фиксируется в сознании учащихся на родном языке. «Новичок, изучивший иностранный язык, — писал К. Маркс, — всегда переводит его мысленно на свой родной язык; дух же

¹² Умозрительно такой учебник возможен, например, при очень ограниченных целях изучения какого-то языка — просто для пополнения общего образования и расширения культурного кругозора, для чтения и перевода специальной литературы и т. д. Впрочем, существующие учебники иностранных языков подтверждающих примеров не дают.

нового языка он до тех пор себе не усвоил и до тех пор не владеет им свободно, пока он не может обойтись без мысленного перевода, пока он в новом языке не забывает родного» [8, с. 119—120]. Следовательно, воздействие родного языка ослабевает по мере формирования и автоматизации умений и навыков владения изучаемым языком. Если это так, то к факторам, влияющим на интенсивность различных типов интерференции и переноса, несомненно, относятся и применяемые в процессе овладения языком приемы обучения. Одни из этих приемов предполагают применение родного языка (переводные приемы усвоения), другие — не предполагают (беспереvodные). Последние нацелены на возможное исключение межъязыковых переходов даже во внутренней речи учащихся.

Процессы внутреннего перевода, не являясь статичными, регулируются, согласно теоретическим исследованиям и экспериментальным наблюдениям, действием двух причин:

а) уровнем владения изучаемым языком (с ростом знаний, умений и навыков родной язык все более вытесняется из внутренней речи) [9, с. 253 и далее];

б) мерой применения родного языка в ходе обучения (более частое обращение к родному языку закрепляет процессы внутреннего перевода) [10]. **Применение родного языка** выступает при этом как собственно методический прием, как вспомогательное средство в ходе занятий по иностранному языку, используемое для объяснения и презентации материала, проверки усвоенного, контроля уровня сформированности определенных речевых умений и навыков и т. п. Все эти формы работы должны быть строго регламентированы целями обучения, этапом, особенностями аудитории. В определенных условиях можно обходиться и без применения родного языка учащихся, поскольку действие его не директивно. Но и при более выраженной «опоре на родной язык учащихся» методист все равно должен стремиться к созданию на уроке условий, при которых учащиеся находятся в сфере русского языка как можно больше. Это достигается широким использованием средств наглядности и различных «русско-русских» приемов работы (объяснения через толкование, синонимию, антонимию и пр., наблюдения в контексте), что дает возможность освободить сознание учащихся от излишних, невольно закрепляемых «столкновений» механизмов пользования родным и русским языком. «Основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков, — писал Л. В. Щерба, — состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка» [4, с. 89].

Не секрет, что на уроках нередко наблюдаем излишнее присутствие родного языка учащихся, оправдываемое преподавателями тем, что так быстрее, экономнее, наконец, легче объяснить новую грамматику, истолковать незнакомое слово или сопоставить языковые факты для выявления различий и сходств, привести историко-этимологические справки.

Здесь уместно одно отступление. Конечно, легче, но... Учителю куда как проще перевести, сопоставить, чем перевоплотить знание в навык, «затренировать» владение иноязычным фактом до его превращения в органичную часть ученического сознания. Применение родного языка — не лучший способ для этого. Например, визуальная семантизация, кажущаяся нерационально длительной и трудоемкой, сразу дает, как теперь доказано, глубину запоминания, достижимую лишь при многократном переводе и повторении. Для ученика обращение к родному языку создает лишь видимость облегчения; упрощая восприятие, оно затрудняет усвоение и затмевает ощущение изучаемого языка как средства общения, не нуждающегося ни в каких подпорках.

Дело тут еще и в том, что, как уже говорилось в первой статье, главное условие успешного владения языком — ощущение ценности приобретаемых навыков, умений общаться, понимать и выражать на изучаемом языке какое-то содержание. Факты нового языка усваиваются, когда они связаны с коммуникацией (пусть даже в имитированных условиях, в «псевдокоммуникации»). Вводя элемент перевода, мы связываем передачу смысла прежде всего с родным языком; изучаемый же язык невольно превращается из переносчика смысла в «помеху» канала коммуникации, а такие помехи мы привыкли игнорировать, отбрасывать, «не замечать».

Следовательно, «облегчая» введение материала или контроль за его усвоением переводом, вообще применением родного языка, мы на деле затрудняем освоение этого материала, незаметно, но сильно отвлекаем от него как от носителя смысла. Учащийся, зная, что с преподавателем можно обо всем или хотя бы о чем-то объяснить на своем родном языке, теряет ощущение самого главного — ощущение изучаемого языка как средства общения. Разумеется, учащемуся труднее, если на уроке русский язык — единственный способ передать смысл, но в этом случае русский язык — не досадная помеха, мешающая поговорить (т. е. обменяться информацией, узнать мысли собеседника), а необходимое и единственное оружие... И с трудом добытое умение воспользоваться им остается прочным навыком на долгие годы.

Применение родного языка целесообразно,

видимо, при семантизации отдельных слов и конструкций, которые трудно объяснить средствами русского языка, при проверке правильности понимания значений некоторых слов и предложений, при уточнении оттенков значений изучаемых языковых единиц и в некоторых других редких случаях.

Наконец, в качестве методического удобства можно рассматривать и **ориентацию на родной язык учащихся** (или язык-посредник), т. е. приспособление типового учебника (неадресованного, учебника общего типа, — в другой терминологии) к использованию его носителями разных родных языков. На родном языке учащихся (или языке-посреднике) предлагаются необходимые объяснения, правила-инструкции, формулировки к упражнениям, словники и пр. Последовательность, дозировка и тренировка учебного материала остаются неизменными¹³.

Итак, «учет родного языка» целесообразно рассматривать в современном обучении как методическую категорию, которая находит отражение в презентации, объяснениях и упражнениях в пользовании речевым материалом, «применение родного языка» — как обучающий прием, а «ориентацию на родной язык» — лишь как «педагогическое удобство». Их реализация соответствует лингводидактическому статусу, варьируясь в диапазоне от использования родного языка как приема или средства обучения до особой методической обработки каждой отдельной темы, т. е., если говорить в терминах учебных комплексов, от вкладыша на родном языке к типовому, общему учебнику до национальных вариантов, методических модификаций типового учебника-эталона, см. [11].

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Годебашвили Я.
Избранные статьи. — М., 1954.
- 2
Гак В. Г., Ройзенблит Е. Б.
Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. — М., 1965.
- 3
Грабе В.
К методике сопоставительного изучения синтаксиса русского и чешского языков. — *Rustina u teori a praxis*, 1976, № 4.

- 4
Шерба Л. В.
Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. 1: Очередные проблемы языкознания. — Л., 1958.
- 5
Менац А.
Хорватско-сербско-русские контрастные исследования, вып. 1: Падеж прямого дополнения с отрицанием в современном русском и хорватско-сербском языках. /Ред. Р. Филипович. — Загреб, 1978.
- 6
Зимек Р.
Расхождения в синтаксической системе русского и чешского языков как источник интерференции. — *Rustina u teori a praxis*, 1976, № 4.
- 7
Зимняя И. А., Леонтьев А. А.
Психологические особенности начального овладения иностранным языком. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
- 8
Маркс К., Энгельс Ф.
Соч., изд. 2-е, т. 8. — М., 1957.
- 9
Беляев Б. В.
Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965.
- 10
Мучник А. И.
К вопросу о механизме речи на иностранном языке. — В кн.: Обучение иностранным языкам в высшей школе, вып. 79, ч. II. — М., 1973.
- 11
Костомаров В. Г., Митрофинова О. Д. Учебник русского языка для иностранцев: типизация и комплексность. — Вестник высшей школы, 1979, № 3.

¹³ См.: *Муравьева Л. С.* Глаголы движения для говорящих на английском (французском, немецком, испанском и т. д.) языке или *Хавронина С. А., Широченская А. И.* Русский язык в упражнениях, изданный с комментариями на различных языках.