

РОЛЬ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

© 2013 Л.Н.Ястребова

Томский политехнический университет

Статья поступила в редакцию 30.05.2013

Данная статья посвящена проблеме многоязычия, рассматриваемой с позиции роли первого иностранного языка в обучении английскому языку как второй специальности. Автор раскрывает сущность понятия «язык-партнер».

Ключевые слова: языковое образование, лингвист-преподаватель, английский язык на базе немецкого.

Данная работа является логическим продолжением статьи «Английский язык в условиях диверсификации российского образования»¹, где автор проводит собственное исследование палитры изучаемых языков в конкретных условиях *русско-немецко-английского* трилингвизма. Напомним, что отправной точкой для рассмотрения данной учебной ситуации стала постановка вопроса: *при какой последовательности изучения конкретных языков усвоение ИЯ2 будет более эффективным? и какова роль ИЯ1 при изучении ИЯ2: язык-опора или язык-посредник?* На страницах настоящей статьи автор открывает новые грани проблемы многоязычия, приглашая к обсуждению роли ИЯ1 в обучении ИЯ2.

Совершенно очевидно, что в качестве исходной позиции для раскрытия второй части вопроса следует выбрать заключительный тезис вышеупомянутой статьи: изучая проблемы многоязычия в современных условиях российского образования, необходимо иметь в виду не только количество и палитру преподаваемых языков, но и их статус. Мы полагаем, что только при одинаковой функциональной нагрузке, которую несут изучаемые языки, возможно формирование *функционального многоязычия*, что является конечной целью институционального языкового образования. Исключительная роль АЯ при этом заключается в его способности не только поддержать статус ИЯ2 в вузе, но и усилить позиции других (в нашем случае, немецкого) языков, изучаемых в качестве ИЯ1.

Представленное утверждение не претендует на истинность, поскольку требует основательного изучения, выходящего за рамки статьи. Тем

не менее, в научной литературе существуют точки зрения, трактующие роль АЯ в многоязычной образовательной среде весьма неоднозначно: от языка-опоры² до языка-посредника³ и даже языка-доминанта⁴. Что объединяет вышеперечисленные позиции – это рассмотрение АЯ в качестве *промежуточной* ступени между родным (русским) и изучаемыми иностранными языками, т.е. в качестве ИЯ1. Уместно заметить, что практически все концептуальные основы обучения ИЯ2 разработаны в русле частных методик обучения, а именно: немецкому языку (Б.А.Липидус, 1980; И.Л.Бим, 2001; Н.Д.Гальскова, 2000; Т.Ю.Тамбовкина, 2006), французскому языку (Н.В.Барышников, 2003; А.В.Щепилова, 2003; М.М.Фомин; А.С.Маркосян, 2004; Н.В.Евдокимова, 2009 и др.), т.е. *на базе АЯ*. Исключения редки (Н.В.Баграмова, 1993 и др.).

Небезынтересно в этой связи привести результаты специального контент-анализа палитры изучаемых языков. Путем выборки из 56 проанализированных диссертационных работ по проблематике институционального обучения двум ИЯ было установлено, что на долю исследований, посвященных обучению АЯ как ИЯ2 приходится 46%, большая часть из которых относится к 70 – 90 гг. XX-го века. Этот факт свидетельствует о наметившейся тенденции к укреплению позиции АЯ в качестве основной языковой специальности, согласно той роли, которую «глобальный язык» (по Д.Кристалу) играет в мировом сообществе и образовательном

⁰ Ястребова Лариса Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.
E-mail: rvtash@sibmail.com

¹ Ястребова Л.Н. Английский язык в условиях диверсификации российского образования // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – Т. 14. – № 2(5). – С. 1193 – 1199.

² Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учеб. пособие. – Обнинск: 2001.

³ Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирующегося функционального многоязычия в языковом вузе: на примере японского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Рязань: 2009.

⁴ Барышников Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // ИЯШ. – М.: 2007. – № 5. – С. 29 – 33.

пространстве. При этом постоянную нишу ИЯ2 начинают занимать: немецкий язык, являющийся «типично вторым иностранным языком»⁵, далее – французский, в меньшей степени испанский или другие языки, относящиеся к категории редких – японский, шведский и др.

Таким образом, консолидация АЯ в качестве ИЯ1 во многом объясняет традиционность взгляда многих современных исследователей (М.В.Щербакова, 2003; С.И.Тяглова, 2009; С.Э.Барина, 2011 и др.) на АЯ как на *язык-опору*, давшему название одноименному принципу обучения ИЯ2 – *принципа опоры и компаративной связи с ИЯ1 и родным языком (или учет родного языка и ИЯ1) обучающихся*.

Не умаляя значимости данного принципа, являющегося одним из ключевых принципов обучения ИЯ2, заметим, что возможность опоры на ИЯ1 при изучении ИЯ2 до настоящего момента сводилась к использованию ИЯ1 в основном как материала для межлингвистических сравнений. Этим обусловлена разработка многочисленных методик обучения ИЯ2 с опорой на ИЯ1 на основе сопоставительного анализа контактирующих языков (часто не выходящего за рамки отдельных языковых аспектов) и с учетом типичных ошибок обучающихся (А.О.Овсянников, 2001; М.В.Щербакова, 2003; М.В.Разумова, 2007; Т.А.Лопарева, 2006; И.В.Фролова, 2007; Н.С.Балясникова, 2009; А.В.Зыкова, 2010 и др.).

Представляется, что данный подход имеет положительные стороны, в частности возможность формировать лингвистическое мышление студентов – способность осуществлять лингвистический анализ различных языковых явлений и фактов, вычленять главное и второстепенное, делать выводы по результатам анализа, обобщать полученные данные, сопоставлять лингвистические факты, классифицировать их и т.п. С другой стороны, он не отражает всей сложности процесса взаимодействия контактирующих языков, даже тогда, когда изучаемые языки структурно и генетически близки. Изучение педагогической действительности с вектором направленности на специфику речепорождения в условиях формирующегося русско-немецко-английского трилингвизма свидетельствует о трудностях становления речевых механизмов на английском языке, подверженных сильному интерферирующему влиянию со стороны усвоенных ранее (в нашем случае, немец-

кого) языков на всех языковых (преимущественно фонетическом) уровнях.

Между тем, в качестве возможного инструмента преодоления нежелательного взаимовлияния языков при обучении иноязычному говорению может выступить опора на всесторонний опыт обучающихся, интегрирующий в себе психологический, лингвистический и учебный опыт, стержнем кумуляции которого являются индивидуальные учебные стратегии. Данное предположение подтверждается авторитетным мнением ученых-практиков⁶.

В своем исследовании А.С.Маркосян отмечает, что подход с точки зрения индивидуальных стратегий овладения языком особенно актуален в случае ИЯ2, поскольку позволяет более убедительно интерпретировать сложные взаимоотношения между изучаемыми языками (включая родной), которые не могут быть сведены к простому переносу или интерференции. При этом, осуществляя движение внутри психологического пространства, образуемого единой для нескольких изучаемых языков когнитивной базой, обучающийся имеет возможность, как следовать уже выбранной стратегии овладения языком, так и выстраивать иную стратегию⁷.

Похожей точки зрения придерживается Л.В.Молчанова. По мнению исследователя, такой подход позволяет также минимизировать временные и энергетические затраты при овладении языком за счет переноса эффективных стратегий. На основе анализа опыта изучения ИЯ1 будут вырабатываться учебные стратегии и компетенции, дающие возможность каждому студенту выстраивать индивидуальную методическую траекторию в овладении новыми языками, и создающие, таким образом, компетентностную основу для непрерывного лингвистического образования⁸.

Принимая вышеизложенную позицию, мы приходим к выводу, что одним из основных требований, положенных в основу построения процесса обучения ИЯ2 в языковом вузе, должно быть требование не только систематизации имеющегося лингвистического опыта студентов в РЯ и ИЯ1, но и кумуляции методического опыта, необходимого студентам-лингвистам для осуществления будущей профессионально-педагогической деятельности. Подчерк-

⁵ Кузьмина И.И. Методика преподавания немецкого языка как второго языка после английского [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://festival.iseptember.ru/articles/585307/doc> (Дата обращения 04.06.2012).

⁶ Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку; Маркосян А.С. Овладение двумя языками как теоретическая и лингводидактическая проблема: на примере французского и армянского языков: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – М.: 2004.

⁷ Маркосян А.С. Овладение двумя языками как теоретическая и лингводидактическая проблема

⁸ Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку

нем еще раз: большей конкурентоспособностью на рынке образовательных услуг обладают выпускники, изучавшие АЯ в качестве *второй педагогической специальности*, поскольку именно в таких условиях обучения достигается *сбалансированное* владение обоими ИЯ⁹. Следовательно, в качестве методической предпосылки создания нового опыта в овладении ИЯ2 (в аспекте говорения) можно рассматривать комплекс учебно-познавательных умений, ядром которых являются специфические «умения учиться». Универсальный характер данным умениям, а значит и способностям студентов-билингвов ими пользоваться (компетенции) дают: 1) умение определять, что учить; 2) сформированность необходимых стратегий работы с теми или иными учебными материалами; 3) умение контролировать динамику собственного прогресса на уровне обладания содержательной и процессуальной сторонами познания.

Создание нового опыта при использовании прежнего играет ведущую роль именно в отношениях содружества¹⁰. Это утверждение не противоречит сути другого, не менее важного, *принципа конструктивного сотрудничества (преподавателя и студента)*, и открывает новый ракурс его актуализации в условиях институализированного обучения двум ИЯ.

Пересмотр роли и функций преподавателя АЯ как ИЯ2 в векторе развития отношений «преподаватель – студент» делает необходимым разработку требований к уровню его профессиональной компетенции, в частности языковой подготовки. Так, на важность знания преподавателем основного языка обучающихся или хотя бы осведомленность в его теоретических аспектах указывали многие исследователи XX-го века (Г.В.Рогова, 1974 И.М.Синагатуллин, 1984; И.Л.Бим, 2001 и др.). Очевидно, в условиях современного российского образования владение преподавателем ИЯ1 обучающихся, а также техник и стратегий, направленных на актуализацию опыта обучающихся, приобретенного в процессе изучения ИЯ1, становится обязательным требованием.

Изучение педагогической действительности показало, что число преподавателей, свободно владеющих двумя ИЯ, сегодня невелико. Однако именно фактор отсутствия должного уровня квалификации во второй специальности (основной язык обучающихся) обуславливает то, что принято называть опережающим образова-

нием, когда сегодняшние преподаватели ИЯ2 вынуждены «работать на опережение»¹¹, поскольку выпускники с квалификацией «Лингвист-преподаватель», находясь «в зоне повышенной речевой ответственности»¹² должны не только знать АЯ, но и уметь его преподавать в качестве ИЯ2 и даже ИЯ1, причем как в среднемобразовательном звене, так и на уровне высшего профессионального образования. Итак, мы полагаем, что в руках преподавателя ИЯ2 сегодня находится важное «психолого-педагогическое орудие» воздействия преподавателя на обучающихся¹³ – языковая подготовка будущих учителей ИЯ, что заставляет его работать «на двойное опережение» и искать новые технологии применения такого «орудия».

В этом смысле нельзя не согласиться с утверждением В.Т.Олехнович, что «энергичный преподаватель со средними знаниями, который использует различные приемы, может быть эффективнее, чем свободно владеющий языком, но использующий ограниченное количество вербальных и невербальных средств общения и не учитывающий индивидуальных особенностей обучаемых»¹⁴. Следовательно, преподаватель иностранного языка, для которого этот язык не является основным, может быть очень эффективен.

В методике существует мнение, что даже преподавателю, не обладающему лингвистической компетенцией в области ИЯ1 обучающихся, необходимо заставить это обстоятельство «работать на себя», создавая условия, «как бы имитирующие взаимообучение по принципу: «Я вам помогаю овладеть немецким языком, а вы помогаете мне вспомнить английский»¹⁵. Этим самым создается игровая ситуация, стимулирующая активность обучающихся.

В силу возрастных особенностей целевой группы, мы предлагаем придать этому приему вид деловой игры, по типу «делового сотрудни-

¹¹ *Ростовцева В.М.* Языковая подготовка как составляющая современной стратегии подготовки педагогических кадров. – С. 256 // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/291/image/291_255-259.pdf (14.02.2012).

¹² Цит. по: *Московская Н.Л.* Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Сходня: 2004. – С. 4.

¹³ *Ростовцева В.М.* Языковая подготовка как составляющая современной стратегии подготовки педагогических кадров. – С. 256....

¹⁴ *Олехнович В.Т.* Стиль взаимодействия студентов и преподавателей в учебной деятельности // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 62.

¹⁵ *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку

⁹ *Ястребова Л.Н.* Английский язык в условиях диверсификации российского образования – С. 1193 – 1199.

¹⁰ *Новоженкина Е.В.* Структурные компоненты диалога в профессиональном образовании // Известия Волгоградского гос. тех. ун-та. – 2005. – № 6. – С. 98.

чества»¹⁶ или той формы общения, которая вкладывается в понятие партнерства, когда педагог способен «преодолеть догматизм «транслятора знаний» и воспринимать новую информацию, идущую, в том числе, от студента»¹⁷. Ключевым в данном типе субъект-субъектных отношений мы видим возможность и готовность преподавателя быть не только партнером в «совместном бизнесе» – обучении и изучении ИЯ2, но и желание педагога повысить свой уровень владения основным языком своего «младшего коллеги»¹⁸, тем самым катализируя внедрение в образовательный процесс билингвального метода, когда в качестве языка-посредника наряду с родным языком может выступать ИЯ1.

Данное видение проблемы коррелирует с приводимыми в своем исследовании А.О.Овсянниковым результатами работы участников Европейского семинара 5А по линии Совета Европы, которые особо отметили такие компетенции обучающего, как желание обсуждать с обучающимися различные вопросы, касающиеся процесса обучения, и использовать ИЯ в качестве средства образования¹⁹.

В этом контексте представляется логичным предложение М.В.Плехановой и И.Н.Хмелидзе создать условия, побуждающие к обдумыванию, сравнению, обсуждению, переспросам, постановке гипотез, экспериментированию и сотрудничеству. По мнению ученых-практиков, важным является анализ и рефлексия не только результатов, но и процесса изучения, систематическое обсуждение того, как повысить эффективность использования имеющихся знаний ИЯ1²⁰. В этом утверждении имплицитно значимость развития рефлексивного мышления – качества, которое должно быть характерно не только для преподавателя педагогического вуза, устремленного к дальнейшему профессиональному росту и самосовершенствованию, но и сформировано у студентов до того, как они покинут стены университета и сами станут учителями,

имея уже реальную возможность реализации билингвальных программ для целевой аудитории – будущего поколения специалистов в сфере языкового образования.

До настоящего момента форму билингвальной направленности обучения принимало преподавание ИЯ в условиях национально-русского двуязычия, либо вне лингвистической специальности. Пути актуализации билингвального образования здесь достаточно многочисленны. В случае же подготовки специалиста двух смежных языковых специальностей наиболее известен один – использование ИЯ1 в качестве инструмента преподавания ИЯ2, иначе языка-посредника (наряду с родным языком).

Целостность представления о билингвальном методе с точки зрения теоретической разработанности и экспериментальной проверки дает диссертационное исследование Л.В.Молчановой²¹. Несмотря на соответствие конкретной учебной ситуации – обучение АЯ на базе НЯ – по большей части разрабатываемым автором положениям билингвального образования, приходится признать ограниченность в использовании данного метода для исследуемых условий: аргументация автора ведется в пользу использования английского языка в качестве ЯП для обучения японскому как ИЯ2. Осознание этого факта еще раз доказывает наш тезис о необходимости учета статуса языка, изучаемого в качестве второй специальности. В связи с этим, предлагаем дополнить список предпосылок успешности билингвального образования следующим положением: ЯП должен быть выше статусом других изучаемых языков. В первую очередь, это требование распространяется на АЯ.

Итак, рассматривая ситуацию с позиции необходимости и эффективности использования ЯП, мы пришли к выводу, что в интересующих нас условиях русско-немецко-английского трилингвизма возможно говорить лишь об элементах билингвального обучения: идея использования любого (в нашем случае, немецкого) языка в качестве инструмента познания «глобального языка» была бы нерациональной, хоть и оправданной в целях создания иноязычной среды. Тем более, что обилие книжно-письменных изданий англоязычных авторов катализирует внедрение в учебный процесс методики обучения беспереводному владению ИЯ (по Е.Д.Авериной).

Описанная в научно-методической литературе²² практика объединенных занятий, проводи-

¹⁶ Новоженна Е.В. Ценностные ориентиры партнерства «преподаватель-студент» // Известия Волгоградского гос. тех. ун-та. – 2004. – № 7. – С. 93.

¹⁷ Ростовцева В.М. Языковая подготовка как составляющая современной стратегии подготовки педагогических кадров. – С. 256

¹⁸ Олехнович В.Т. Стиль взаимодействия студентов и преподавателей в учебной деятельности – С. 61.

¹⁹ Овсянников А.О. Методические, психолингвистические и лингвокультурологические аспекты оптимизации интенсивного обучения второму иностранному языку в свете сравнительно-сопоставительного подхода 2001 // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена. – 2009. – № 83. – С. 163.

²⁰ Плеханова М.В., Хмелидзе И.Н. Принципы обучения второму иностранному языку в техническом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: 2011. – № 2 (9). – С. 137.

²¹ Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку

²² Барышников Н.В. Дидактика многоязычия // ИЯШ. – М.: 2008. – № 2. – С. 22 – 24. Жданова Л.Л. Параллельное обучение английскому и немецко-

мых одновременно преподавателями нескольких языков с целью развития у обучающихся способности говорить на одном языке без примеси элементов другого – методически оправдана, но также невыполнима в силу временного бюджета.

С другой стороны, было бы ошибочно понижение ИЯ1 до роли *языка-опоры*, используемого лишь в качестве лингвистического материала. Доказано, что улучшение показателей обучения происходит только по тем аспектам ИЯ2, где требуется понимание, сравнение и анализ, т.е. использование сопоставлений возможно только на уровне навыков²³. Следовательно, в условиях триязычия возможности для переноса ограничены языковым уровнем, что, в свою очередь, актуализирует необходимость поиска других путей применения личного образовательного опыта студентов-билингвов в процессе овладения ими новым языком.

Одним из таких путей может стать, на наш взгляд, рассмотрение ИЯ1 в качестве *языка-партнера* – понятия, занимающего промежуточную позицию к вышеупомянутым понятиям *языка-опоры* и *языка-посредника*. Аргументами в пользу этого является следующее.

Формирование искусственного субординативного трилингвизма предполагает иерархию языков в сознании изучающего два иностранных языка, где наиболее слабой системой по отношению к другим является система ИЯ2. Однако триязычие – не сумма трех языков и не застывшая лингвистическая данность, а живущее, развивающееся и меняющееся языковое единство, сложный языковой ансамбль. Идея продвижения обучающегося в едином для контактирующих языков пространстве – континууме (по Н.В.Имедадзе) или когнитивной базе (по А.С.Маркосян) по индивидуальной методической траектории (по Л.В.Молчановой) коррелирует с теорией «общей базовой компетентности» (по Дж. Камминсу). Согласно данной теории, опыт в любом из языков стимулирует развитие компетенции, базовой для *всех* языков. Другими словами, условия соизучения двух ИЯ создают благоприятную компетентностную базу для переноса умений и компетенций не только на ИЯ2, но и обратно, на ИЯ1. Тем самым, становится возможным достижение конечной цели институализированного языкового

образования – формирование функционального многоязычия, под которым мы, понимаем такое многоязычие, когда главная функция языка – коммуникативная – может быть обеспечена *любым* изучаемым языком²⁴.

Таким образом, одинаковая функциональная нагрузка (две функции языка – коммуникативная и когнитивная), которую несут изучаемые языки, позволила нам говорить об их равноправии в вопросе создания условий для формирования функционального многоязычия.

Что касается роли родного языка в изучении английского как ИЯ2, приведем высказывание N.Mäsch о соотношении иностранного и родного языков в учебном процессе, преднамеренно спроецировав его в условия многоязычия: «На языках-партнерах – столько, сколько возможно, на родном языке – столько, сколько необходимо»²⁵. Для методики обучения иностранным языкам это означает, что опора на РЯ необходима в ситуациях, когда это методически и дидактически целесообразно. Вслед за многими современными исследователями (А.Г.Ширин, 2005; С.Э.Барина, 2011; М.В.Плеханова, И.Н.Хмелидзе, 2011 и др.), мы берем данное положение на заметку, гипотетически предположив, что опора на ИЯ, относящийся как и АЯ к германской группе языков, более рациональна, чем опора на РЯ, принадлежащий к славянской группе. Следовательно, наиболее оптимальным для условий формирующегося русско-немецко-английского трилингвизма является подход *с учетом преимущественного влияния со стороны ИЯ1 и возможного влияния со стороны РЯ*. На практике он будет реализован через постепенное снятие любых опор, в том числе и на ИЯ1.

Рамки статьи также не позволяют показать границы целевого использования ИЯ1 на занятии по ИЯ2. Подчеркнем еще раз: принципиально важным для нашего исследования считаем пользу от такой обоюдной выгоды, заключающейся в совершенствовании лингвистической компетенции в каждом из изучаемых языков. С другой стороны, существует опасение: как не превратить занятие ИЯ2 в дополнительное время для тренировки ИЯ1, в ущерб развитию коммуникативной компетенции в ИЯ2.

Несомненно, развитие и совершенствование уже приобретенных навыков и умений в ИЯ1 в условиях реальной коммуникации – важное условие развития лингвистического мышления,

му языкам // [Электронный ресурс] Режим доступа: [http:// festival.1september.ru/ articles/103724/doc](http://festival.1september.ru/articles/103724/doc) (25.06.2011).

²³ Фокин М.М. Теоретические основы обучения третьему языку в условиях естественного координативного и субординативного билингвизма: Дис. ... док. пед. наук. – Якутск: 1992; Дроздова Д.В. Интегрированное обучение латинскому и английскому языкам в педагогическом колледже // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена. – 2009. – № 94. – С. 83 – 89.

²⁴ Ястребова Л.Н. Английский язык в условиях диверсификации российского образования – С. 1198.

²⁵ Цит. по: Ширин А.Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестник Новгородского гос. ун-та. – 2005. – № 31. – С. 65.

но не менее важно осознание студентами еще одной его функции – материала для получения знаний об изучаемом языке, что позволяет формировать новые, профессиональные умения и компетенции и расширять сферу применения ИЯ1, тем самым развивая рефлексивное мышление. Именно данная функция представляется нам ключевой для лингвистов-преподавателей – в отличие от обучающихся на неязыковых факультетах вуза, которым достаточно развития умений общения на изучаемом иностранном языке.

Это условие реализуется в характере объяснений, в формулировке части заданий, а главное – в профессионально-ориентированных упражнениях, совмещающих чисто практические задачи с педагогическими (корректирующие упражнения, задания на составление примеров с данными языковыми явлениями и собственных учебных и контрольных материалов и др.). Важную роль также играют конструктивные формы работы, которые реально ставили бы студента в позицию «я – учитель» и «обучение – творчество» (деловые игры, проблемные задачи, использование проектной технологии и др.), стимулирующие продуктивную творческую активность обучающихся. Следовательно, при данном подходе развитие творческого мышления студента-трилингва, то есть формирование умственных структурных связей, должно идти параллельно с формированием и развитием речевых навыков и умений и накоплением конкретного языкового (лексического, грамматического и фонетического) материала.

Именно с языковым уровнем мы связываем возможность реализации билингвального образования, а именно его некоторых «специальных» методов и приемов (по E.Thurmann): методы визуальной поддержки (*visual support*), когнитивные методы языковой поддержки (*language support*), а также приемы «включения» в язык (*input*), «мостика-подсказки» (*bridging prompting*), «переключения кода» (*code-switching*) и др.²⁶

Учитывая вышеизложенное, следует провести некоторые терминологические разграничения. Анализ научно-методической литературы (отечественных и зарубежных учебно-методических пособий и учебников, разного рода научных публикаций) по проблематике «учебного многоязычия» (по Н.В.Барышникову) показывает факт сосуществования при определении соотношений ИЯ1 ↔ ИЯ2 следующих терминов: 1) «...язык для тех кто знает...», 2) «обучение ...языку как ИЯ2 после...», 3) «обучение ...языку на базе...», 4) «обучение

...языку при первой специальности...», 5) «сознательно-сопоставительное обучение ...языкам», 6) «интегрированное обучение ...языкам».

Безусловно, все термины определяют специфику многоязычной образовательной среды, однако характеризуют ее с разных сторон, представляющих диалектическое единство трех составляющих: *причина – механизм – следствие*, что убедительно доказывает синонимичность анализируемых понятий. При этом в качестве причины (см. примеры 3, 4) выступает сформированная база ИЯ1 (лингвистические основы); механизмом формирующегося многоязычия (см. примеры 5, 6) является соизучение смежных языковых дисциплин (дидактические основы); а результатом такой обучающей деятельности (см. примеры 1, 2) будет функциональное многоязычие (психолингвистические основы). Для методики обучения ИЯ2 наибольший интерес представляет изучение дидактико-методических аспектов проблематики многоязычия.

В связи с этим, дальнейшей экспликации требуют понятия «сознательно-сопоставительное» и «интегрированное» обучение, которые, на наш взгляд, не являются полностью идентичными. Это подтверждается авторитетным мнением Д.А.Дроздовой, считающей, что «интегрированное изучение двух ИЯ отличается тем, что уже в процессе изучения ИЯ1 знания, умения и навыки формируются таким образом, чтобы их было легче переносить на изучение ИЯ2»²⁷. Следовательно, в таком контексте интегрированное изучение может позиционироваться как *последовательное* изучение двух ИЯ, а сознательно-сопоставительное – *одновременное*.

Идея одновременности обучения двум ИЯ также коррелирует с понятиями соизучения и взаимосвязанного обучения. Более пристальный анализ данных явлений с позиции той роли, которую играет ИЯ1 в овладении ИЯ2 – предмета исследования в данной статье – показал следующее. Если обучение на сознательно-сопоставительной основе возвращает нас к лингвистическим аспектам формирования триязычия и актуализирует принцип опоры на приобретенный опыт в РЯ и ИЯ1 (позиция *языка-опоры*), то в условиях соизучения с «нуля» находятся ИЯ2 и ИЯ3, а усвоенный ИЯ1 (как правило, АЯ) выступает в качестве средства общения преподавателя с обучающимися (позиция *языка-посредника*). Логично, что вышеобозначенные позиции не противоречат друг другу,

²⁶ Цит. по: Ширин А.Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования – С. 65.

²⁷ Дроздова Д.В. Интегрированное обучение латинскому и английскому языкам – С. 83 – 89.

а отражают динамику развития отношений между изучаемыми ИЯ, где АЯ изучается в качестве первой специальности. Соответственно, в нашем же случае, при изучении АЯ на базе другого (НЯ), логично говорить о взаимосвязанном обучении ИЯ, реализующем некоторые приемы билингвального образования (позиция *языка-партнера*). Таким образом, разностороннее использование ИЯ1 (в качестве *языка-*

опоры для лингвистических сравнений; в роли *языка-партнера* в психологическом и методическом планах) предполагает почти равноправное сотрудничество первого и второго иностранных языков в вопросе формирования функционального многоязычия в условиях языкового вуза.

THE ROLE OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND PEDAGOGICAL SPECIALTY

© 2013 L.N.Yastrebova^o

Tomsk Polytechnic University

This article is devoted to the problem of multilingual educational environment which is analyzed through the role of the first foreign language in teaching English as a second pedagogical specialty. The author outlines the notion of «a language-partner».

Key words: foreign language education, linguist-teacher, English on the basis of German.

^oLarisa Nikolaevna Yastrebova, Senior Lecturer,
Department of Foreign Languages.
E-mail: pvmash@sibmail.com