

УДК 81'0;371'731''

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ВЬЕТНАМЦЕВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЕ

Чан Динь Лам

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,
e-mail: trandinhlam2702@mail.ru*

Обучение речевой деятельности на иностранном языке предполагает, прежде всего, овладение умениями и навыками в наиболее естественной форме речи – диалогической. В преподавании русского языка вьетнамским учащимся, родной язык которых типологически значительно отличается от русского, вопрос интерференции представляется особенно важным. Статья посвящена вопросам обучения русской диалогической речи вьетнамских студентов.

Ключевые слова: языковая интерференция, принцип опоры на родной язык, принцип учёта родного языка, интонационная конструкция

TEACHING RUSSIAN DIALOGICAL SPEECH FOR VIETNAMESE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Tran Dinh Lam

Kazakh national pedagogical university n.a. Abai, Almaty, e-mail: trandinhlam2702@mail.ru

First of all, teaching speech activity in a foreign language suggests mastering skills and abilities in the most natural form of speech – dialogical. In teaching the Russian language for Vietnamese students whose native language is significantly different from the typologically Russian, the issue of interference is particularly important. The article is dedicated to issues of teaching Russian dialogical speech for Vietnamese.

Keywords: language interference, the principle of reliance on home language, excluding principle of native language, intonation structure

Все языки содержат в себе многочисленные специфические признаки, в результате особых исторических условий создателя и носителя данного языка. Каждый язык имеет свои национальные способы выражения в определенных ситуациях, и поэтому в разных языках одни и те же ситуации описываются по-разному [1, 216]. «Овладение вторым языком в большинстве случаев происходит в возрасте, когда навыки родного языка полностью стабилизировались. Появляется трудная задача их преодолеть. Решить ее возможно лишь сознательно, что предполагает знание двух языковых систем, их сопоставление и преодоление ошибок, связанных с влиянием укоренившихся навыков родного языка» [2, 30].

В последние годы в связи с межъязыковыми сопоставлениями в лингводидактической литературе появилось довольно много публикаций, посвященных проблемам языковой интерференции. Большинство исследователей понимают интерференцию как отрицательное воздействие системы одного языка (обычно родного) на иноязычную речь билингва, что проявляется в отклонении от нормы интерферируемого языка (Розенцвейг, 1972; Виноградов, 1976). Аналогичное понимание интерференции в результате языковых контактов свойственно и большинству современных авторов

фундаментальных монографий и пособий по методике преподавания иностранных языков (Костомаров, Митрофанова, 1988; Методика преподавания русского языка, 1986; Вагнер, 1988; Богачева, Успенский, 1989 и др.).

Важно отметить, что представители различных методических систем смотрят на роль родного языка учащихся не одинаково. Некоторые полагают, что иностранный язык нужно вообще изучать имманентным путем, т.е. без учета родного языка. По их мнению, в процессе обучения предусматривается образование непосредственных связей (ассоциаций) между лексическими единицами и грамматическими формами языка и их значение без опоры на родной язык учащихся. Содержание прямых методов определяется следующими методическими признаками: практическая направленность обучения, интуитивность (противопоставляемая сознательному овладению языком), имманентность (усвоение языка исключает опору на родной язык), устное опережение, наглядность. В преподавании с самого начала обучения следует исключить родной язык.

Другие (представители сопоставительных методов), напротив, отстаивают постоянное сопоставление систем двух языков. Они выдвинули принцип опоры на родной

язык. К сожалению, в литературе часто не различают этих принципов.

Принцип опоры на родной язык учащихся и принцип учета родного языка учащихся, хотя и имеют общую принципиальную черту – указание на роль родного языка в процессе обучения иностранному языку, существенно отличаются друг от друга.

Принцип опоры на родной язык предполагает, что на уроке учащемуся все время необходимо сравнивать формы двух языков, анализировать их сходство и различие с целью, так сказать «глубокого постижения» строя этих языков. Причем все это направлено на теоретическое осмысление, а не на практическое овладение.

Принцип учёта родного языка направлен на практическое овладение иноязычной речью. Этому служит, во-первых, такая организация речевого материала, которая способствует предотвращению интерференции со стороны родного языка, что существенно для составителя учебника. Во-вторых, осуществлению принципа способствует соответствующая организация процесса усвоения иноязычных форм (лексических единиц). Данный аспект значим для преподавателя, который обеспечивает профилактику ошибок, предусмотрев все их заранее [3, 114]. Принцип учета родного языка при изучении второго, в частности русского, не является дискуссионным и признается как психологами, так и методистами. Роль учета особенностей родного языка при обучении иностранному языку очень велика. Он «обеспечивает сознательность и эффективность преподавания, повышает образовательный и научный уровень содержания обучения, позволяет лучше учитывать психологические основы обучения второму языку, стимулирует познавательную активность учащихся, приучает их правильно выражать свои мысли на втором языке» [4, 31].

В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова подчеркивают, что «человек, владеющий каким-либо одним языком уже имеет определенную, опосредованную его деятельностью и речью систему категоризации языковых явлений. Автоматизированные навыки родного языка он механически переносит на сознательно усваиваемые факты изучаемого языка, отчего изучение всегда «переучивание», «освобождение» от глубоко внедренных сильно автоматизированных навыков родного языка» [5, 45].

И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев выделяют три группы навыков, раскрывая их соотношение в родном и изучаемом языках:

навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал;

навыки, которые были ранее сформулированы на родном языке и при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию;

навыки, которые должны быть сформулированы заново [6, 52].

В связи с тем, что в различных лингвокультурных общностях, как отмечают В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, В.И. Жельвис, во-первых, одни и те же знаки могут быть носителями различного значения; во-вторых, некоторые понятия, имеющиеся в одной лингвокультурной общности могут отсутствовать в другой лингвокультурной общности; в-третьих, складывается различная система оценок одних и тех же явлений действительности, то следует иметь в виду, что различные знаки-стимулы могут вызывать различные по семантике и модальности знаки-реакции представителей лингвокультурных общностей.

Снижение конкретной мотивации обучения связано с неконкретностью вопроса или задания, обусловленной незнанием преподавателем специфики «этикетно-ритуального» и «культурно-национального» общения.

Л.В. Щерба сказал, что, во-первых, действительность воспринимается в различных языках по-разному: отчасти в зависимости от реального использования этой действительности в каждом данном обществе, отчасти от традиционных форм выражения каждого данного языка, в рамках которого эта действительность воспринимается [7, 182], во-вторых, свидетельствует о необходимости психологического опыта для установления учащимися адекватных законам русского языка смысловых связей различных уровней.

Учет методических принципов обучения русскому языку как иностранному, в частности, принципа учета родного языка и культуры учащихся, обусловил использование в комплексе упражнений значительного количества преимущественно аналитических и условно речевых упражнений, направленных на сознательное овладение основами коррекции слухо-произносительных, грамматических и лексических навыков, на овладение основами речевого и неречевого поведения носителей изучаемого языка в определенных сферах и стереотипных ситуациях речевого общения [8, 31].

Л.В.Щерба писал, что можно изгнать родной язык из уроков, но нельзя изгнать из головы учащегося. Игнорировать это, как например, делают представители прямого или аудиовизуального метода, это не что иное, как «страусова политика». Столь же неверно (если целью является обучение говорению) строить весь процесс на постоянном сравнении двух языков, анализе их различий и т.д., ибо даже самые глубокие познания в языке не являются гарантией овладения им [9, 73].

Необходимо признать объективно существующее влияние каждого родного языка на процесс усвоения каждого конкретного иностранного языка. Причем, речь идет о сопоставлении не самих языковых систем, а навыков. Учет родного языка учащихся является важным средством притока интереса к русскому языку, формирования положительной мотивации изучения русского языка. Следовательно, нельзя думать, что родной язык оказывает только негативное влияние.

Принцип учета родного языка реализуется в обучении тремя разными способами:

Во-первых, преподавателю следует иметь в виду, что учащиеся, особенно на начальном этапе, обычно бессознательно переносят речевые навыки родного языка или языка-посредника в речь на изучаемом ими русском языке.

Во-вторых, учет родного языка может происходить в форме «открытого» сопоставления системы родного языка и системы русского языка. Но нужно учитывать, что такое сопоставление не должно быть самоцелью.

В-третьих, родной язык может использоваться как вспомогательное средство.

Между языками существуют не только чисто формальные, внешние различия, но и более глубокие расхождения, проявляющиеся в самом способе обозначения и выражения одного и того же содержания различными языковыми средствами и присущие этим языкам содержательными и понятийными категориями. Именно эти расхождения отражают особенности, специфику представления в разных языках одной и той же действительности. Ярким примером этому может служить сравнение цветового спектра и системы вокативов-терминов родства в русском и вьетнамском языках. Русскоговорящие различают три цвета: синий, зеленый, голубой. Для вьетнамца существует только одно слово, обозначающее все эти цвета: *xanh*. Система во-

кативов-терминов родства во вьетнамском языке более сложная, чем в русском. Во вьетнамском языке существуют три слова, которые имеют такое же значение, что русское слово «дядя»:

Bác – старший брат отца

Chú – младший брат отца

Câu – брат матери.

В преподавании русского языка вьетнамским учащимся, родной язык которых типологически значительно отличается от русского, вопрос интерференции представляется особенно важным. Типологическое различие вьетнамского и русского языков настолько велико, что можно говорить о глобальной межъязыковой интерференции. Языковая интерференция возникает в результате существенных различий в системах двух типологически далеких друг от друга языков: русского (флективного) и вьетнамского (аналитического). Языковые различия могут наблюдаться на всех уровнях языка – фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, а также в области словообразования.

Вьетнамский язык является слоговым. Значительную часть словарной лексики вьетнамского языка составляют односложные слова. Особенностью этих слов является то, что в них слог равен корневой морфеме [10, 13]. Многосложные слова образуются главным образом путем словосложения корневых морфем. Например,

cha – отец, *me* – мать *cha me* – родители.

Одной из устойчивых черт вьетнамского акцента в русском языке является такое их произношение, при котором а) выпадает один из согласных, например, слово «здравствуйте» произносится как /драсвуйт'ь/ или б) проявляется вставной гласный, например, слова типа «кто», «взгляд» произносятся /к'ьто/, /взгла'ат/. По этой причине в упражнениях должны быть введены русские слова типа «здравствуйте», «кто» ...

Интересна картина сопоставления русских ИК с интонационным оформлением вьетнамского высказывания. Интонационное оформление вьетнамского высказывания придает предложению только окраску эмоции, экспрессивности. Русские ИК употребляются как грамматические средства и отличаются от интонационного оформления вьетнамского языка. Грамматические значения, которые в русском языке выражаются ИК, находят свое выражение в лексических средствах во вьетнамском языке. Сравните:

1
Он идет. Nó đi.
3
Он идет? Nó đi à?
3
Он идет? Có phải nó đi không?
(досл. Он или не он идет?)

Вьетнамский язык принадлежит к сильно изолирующим языкам, план содержания слова включает только номинативное значение, а для выражения грамматического значения служат специальные слова показатели. Наоборот, в плане содержания русского языка представлены как номинативные, так и грамматическое значение.

Особенности психоментальной деятельности учащихся, специфичной для каждого народа, находят отражение в речевом этикете. Речевой этикет – то «национально специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений в принятых и предписанных обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником». В упражнениях мы использовали такие формулы речевого этикета, которых не существует во вьетнамском языке. Важно отметить, что такие красивые словосочетания, как «Прости, мой милый», «Будьте любезны», «Будьте добры», «До скорой встречи» ..., которых не было во вьетнамском языке, начинают входить в употребление в речи вьетнамцев.

На семантико-синтаксическом уровне, как отмечает Н.А. Высотская [10, 13], возникают трудности, связанные с восприятием и пониманием как отдельного предложения, так и ряда предложений, объединенных по смыслу. Во вьетнамском языке отсутствуют формы словообразования и словоизменения; основными средствами вьетнамской грамматики являются служебные слова и порядок слов в предложении. Несовпадение порядка слов в русском и вьетнамском предложениях оказывает отрицательное влияние на понимание вьетнамцами звучащей русской речи. Порядок слов во вьетнамском языке более строгий. Например, смысл высказывания может отличаться только порядком слов.

Например:

Cô ấy có đôi mắt xanh – нее красивые (голубые) глаза (досл. Она имеет глаза голубые).

Cô ấy xanh mắt – Она сильно испугалась (досл. Она голубые глаза).

Значительные трудности на начальном этапе обучения возникают у студентов – вьетнамцев при слуховой рецепции вопросительного предложения. Эти трудности

связаны с особенностями структуры вьетнамского вопросительного предложения. Во вьетнамском языке вопрос всегда сформулирован при помощи вопросительного слова, которое занимает позицию начала предложения только тогда, когда вопрос относится к подлежащему или сказуемому.

Например: Ai sống đây? – Кто живет здесь?

В других случаях вопросительное слово занимает позицию того члена предложения, к которому относится вопрос:

Например: Anh đi đâu đây? – Куда вы идете?

Интерференция связана также с отражением в языках различных способов восприятия и категоризации объективной действительности: времени, пространства, цвета, вкуса ... Например, для вьетнамца вечер – это время от 13 часов до 18 часов, поэтому часто в речи вьетнамских студентов встречаются ошибки типа «Приходи в три часа вечера».

Заключение

Русский язык типологически значительно отличается от вьетнамского. Вопрос интерференции представляется особенно важным в обучении русскому языку вьетнамцев. Для повышения эффективности обучения русской диалогической речи вьетнамцев нужно обратить внимание не только на сходства и различия двух языков, но и найти самые подходящие методы, особенно инновационные, и применить их в учебном процессе.

Список литературы

1. Степанов Ю.С. Французская стилистика. – М., 1965. – С.216.
2. Голованева Т. М. Некоторые размышления о психолингвистической интерференции в интонациях. В кн.: Особенности обучения иноязычной устной речи в вузе. Межвузовский сборник. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1983. – С.30.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – С.116.
4. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе. Под ред. И.В. Баранникова, А.И. Грекул. – Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1984. – С.31.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – С.26.
6. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности овладения иностранным языком. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Под ред. А.А. Мироллобова и Э.Ю. Сосенко. – М., 1976. – С.52.
7. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Т. 1. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – С.182.
8. Крючкова Г.М. Обучение диалогической речи монгольских учащихся на подготовительном факультете (I семестр). Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – С.10.
9. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1983. – С.33-34.
10. Высотская Н.А. Обучение студентов-вьетнамцев аудированию русской речи. – М.: МГУ, 1982. – С. 12-13.