

Сопоставление как приём на занятиях по переводу при обучении русскому языку алжирских студентов на начальном этапе обучения

GHEZAILI Nadia
Université d'Alger 2

ملخص

طرحنا في هذا المقال مسألة المقارنة بين اللغتين الروسية والعربية التي تمثل طريقة في تدريس اللغة الروسية لطلبة اللسانس الجزائريين في المرحلة الابتدائية أثناء الدرس في الترجمة.

إن الترجمة مادة مهمة للغاية في تدريس اللغة الروسية ولعلها المادة الوحيدة التي تسمح بدراسة اللغة في جميع المستويات: مستوى الألفاظ، مستوى قواعد اللغة، مستوى النحو ومستوى الأسلوب.

حاولنا في هذا المقال أن نقدم النصائح المنهجية عن كيفية الاستفادة من المقارنة بين اللغتين الروسية والعربية أثناء الدرس في الترجمة، من خلال المقارنة يمكن إستيعاب بعض خصائص اللغة الروسية.

طرحنا في هذا المقال مسألة المقارنة بين اللغتين الروسية والعربية التي تمثل طريقة في تدريس اللغة الروسية لطلبة اللسانس الجزائريين في المرحلة الابتدائية أثناء الدرس في الترجمة.

إن الترجمة مادة مهمة للغاية في تدريس اللغة الروسية ولعلها المادة الوحيدة التي تسمح بدراسة اللغة في جميع المستويات: مستوى الألفاظ، مستوى قواعد اللغة، مستوى النحو ومستوى الأسلوب.

حاولنا في هذا المقال أن نقدم النصائح المنهجية عن كيفية الاستفادة من المقارنة بين اللغتين الروسية والعربية أثناء الدرس في الترجمة، من خلال المقارنة يمكن إستيعاب بعض خصائص اللغة الروسية.

Перед алжирским преподавателем русского языка возникают два рода трудностей. Первая, но отнюдь не главная, состоит в типологическом различии арабского и русского языков, затрудняющем усвоение алжирскими учащимися широко представленные в русском языке формо- и словоизменения.

Наибольшую сложность для алжирских студентов представляют развитая русская падежная система, вид и время глаголов, употребление глаголов движения (бесприставочных и приставочных), многозначность русских предлогов, значение и употребление в речи причастий и деепричастий, числительных, употребление союзов и союзных слов в придаточном предложении, свободный порядок слов, а в лексике – сочетаемость слов и различение слов, имеющих близкие значения или общий переводный эквивалент на арабском языке. Преодоление этих трудностей зависит от подхода и от времени, отводимого на процесс обучения.

Другие трудности связаны с отсутствием языковой среды. И здесь, как нам представляется, главное – правильная организация процесса обучения, в котором необходимо учитывать цель обучения, характер изучаемого материала, уровень иностранной речи.

В настоящей статье мы попытаемся рассмотреть вопрос о том, как повысить результативность занятий по переводу на начальном этапе обучения с опорой на сопоставление русского и арабского языков.

Практические потребности учащихся требуют разработки программ и учебных пособий. Обучение алжирских студентов русскому языку предполагает организацию и распределение учебного материала по концентрам, число которых зависит от конечных целей обучения. С понятием концентризма связано выделение этапов обучения. Всякое деление на этапы является, конечно, условным, но оно удобно, т.к. помогает конкретизировать и членить цели и задачи обучения.

Проблема этапов (начальный, средний, продвинутый) является одной из центральных в методике преподавания иностранных языков. Этапом называется «стадия в развитии

процесса, вычленение которого связано с какими-либо качественными изменениями в нём» [Иевлева, 1985, С.43]. Каждый этап характеризуется определённой завершённостью в знаниях, умениях и навыках, каждый этап имеет собственные цели. При этом каждый этап должен обладать свойством открытости по отношению к другим, составляя с ними звенья. Цели, содержание и приёмы каждого этапа подчинены целям всего обучения. Конечная цель – это реализация принципа коммуникативности, который пронизывает весь процесс обучения.

Этапы обычно соотносят с формами организации обучения, поэтому количество и продолжительность этапов зависит от общей продолжительности обучения, целей и условий.

Опыт показывает, что все последующие этапы находятся в полной зависимости от начального. Обучение на начальном этапе «носит подготовительный характер по отношению к обучению на последующих этапах, что требует известной «открытости» содержания начального этапа, тесной связанности его с содержанием всего обучения, проявляющегося в учёте конечных целей и преемственности поэтапных минимумов языкового материала» [Костомаров, Митрофанова, 1984, С.36-37]. На последующих этапах проводится коррекция и совершенствование речевых навыков и умений.

В термин «начальный этап» методисты вкладывают разное содержание: одни отсчитывают его от первых встреч с изучаемым языком, например, в Алжирском университете, другие соотносят его с началом работы над языком в определённом учебном заведении, хотя язык мог изучаться и ранее. По А.А. Миролубову и З.Н. Иевлевой, начальным этапом обучения является «относительно завершённый в коммуникативном плане период обучения, который выделяется по отношению к обучению в целом и характеризуется «стартовым уровнем» владения русским языком» [Миролубов, Иевлева, 1976, С.20].

Продолжительность каждого этапа, несомненно, зависит от ряда факторов: общеобразовательной подготовки учащихся,

условий обучения и от решения комплекса задач, выдвигаемых в качестве первоочередных. В этой связи замечания В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой о начальном этапе, нам представляются весьма правомерными : «Принципиально неверно выделять начальный этап с помощью временных рамок, он определяется содержательно : достижением запрограммированного уровня владения языком в разных видах речевой деятельности» [Костомаров, Митрофанова, 1988, С.59].

Обучать переводу на начальном этапе представляет собой далеко не лёгкое дело. Что переводить ? Как переводить ? Ведь алжирские студенты только приступают к изучению языка, а для перевода необходимо владеть хотя бы двумя языками.

С другой стороны, перевод является одним из немногих предметов, который позволяет исследовать язык на всех его уровнях : лексическом, грамматическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом.

Обучение переводу на начальном этапе может быть эффективным при опоре на сопоставление языковых фактов изучаемых языков.

Известно, что любое языковое явление, языковой факт могут быть использованы более эффективно в практике преподавания, если они рассматриваются в сопоставлении с аналогичными явлениями или фактами другого (родного) языка.

Уже давно замечено, что обучение взрослых идёт успешнее, если учащиеся овладевают предметом сознательно, а не запоминают материал механически. Советские психологи, создавшие теорию деятельности, подчёркивали важность этапа ориентировки, или ориентировочной основы.

Правила, служащие ориентировочной основой речевой деятельности на иностранном языке, должны быть операционными правилами, или краткими инструкциями, чтобы сообщение теории не занимало 15% времени, а остальное время было посвящено практике (Беляев, 1965).

Опора на сознательность особенно важна при овладении таким иностранным языком, как русский, с его развитой морфологической системой и множеством нерегулярных изменений.

Итак, сознательно-сопоставительный метод трактуется как «метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимся значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языка. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции» [Щукин, 2003, С.193]. Опыт показывает, что произвольное запоминание не может обеспечить стабильно правильного употребления языковых явлений. В этом отношении мы полностью разделяем мысль А.А. Леонтьева о том, что «успех в овладении языком во многом зависит от сознательного усвоения системы языка» [Леонтьев, 1969, С. 121]. К тому же осмысление явлений русского языка в сопоставительном плане даёт возможность учащимся «осознанно противостоять интерференции родного языка и в то же время ориентироваться на него, использовать свой язык в роли помощника, а не интерферирующего врага (Артёмов, 1969).

Методическая ценность и практическое значение сознательно-сопоставительного метода заключается в том, что он позволяет более эффективно организовать учебный процесс. Однако это возможно при условии, если сопоставление фактов двух языков используется в нужном месте и в должном объёме.

Русский и арабский языки относятся к разным системам. Сопоставление в методических целях предполагает, прежде всего, выявление черт их неполного совпадения или полного расхождения «При усвоении именно этих явлений проявляется интерферирующее влияние речевой системы родного языка, как более сильной, более развитой и прочно укоренившейся в сознании и речевой деятельности, на вновь формируемую коммуникативную систему иностранного» [Шатилов, 1985, С. 61]. При порождении речи на иностранном языке «актуализируются более устойчивые языковые знаки, более

прочны связанные с понятием; такими знаками в самом начале обучения оказываются знаки родного языка» [Верещагин, 1969, С. 40].

Практика показывает, что алжирские учащиеся не только на начальном, но уже и на продвинутом этапе остаются в плену родного языка, т.е. изъясняются по-русски путём перевода. Это объясняется тем, что «процесс усвоения языка представляет собой формирование в мозгу человека внутренней языковой системы с опорой на сознательное использование изучаемых языковых средств постижения соответствующего способа выражения мыслей. Формирование новой языковой базы происходит поэтапно, как бы складываясь из отдельных микросистем и компонентов по мере усвоения новых понятий, специфичных для изучаемого языка» [Вагнер, 1988, С. 70]. Вот почему сознательно-сопоставительный метод, на наш взгляд, имеет немалую значимость в преодолении интерференции. В некоторых лингводидактических публикациях интерференция рассматривается как отрицательный перенос в иноязычную речь норм употребления единиц другого языка (обычно родного). Однако подавляющее большинство психолингвистов, социолингвистов и лингводидактов расширяют понятие интерференции, понимая её как «отрицательное воздействие системы одного языка (обычно родного) на иноязычную речь, что проявляется в отклонении от норм интерферируемого языка» [Богачева, Успенский, 1989, С. 62]. Интерференция может быть «открытой» и «скрытой», всё зависит от характера двуязычия. В речевом сознании алжирского учащегося открытая интерференция выражается более абстрактно: в переносе иных способов выражения значений, другого порядка слов. Например, при переводе предложений алжирские учащиеся начинают с глагола, прилагательные ставят после существительных и т.д.

На занятиях с алжирскими учащимися по переводу, особенно на начальном этапе (для предупреждения открытой интерференции), преподаватель обычно отталкивается от явлений родного языка. Опыт показывает, что такой подход неизбежен, особенно в условиях неязыковой среды, т.к.

внимание учащихся должно быть сосредоточено, прежде всего, на тех формах и конструкциях, которые они должны усвоить. Мы же считаем, что при сопоставлении лучше отталкиваться от явлений изучаемого языка, в данном случае русского, привлекая эквиваленты родного, обращая внимание учащихся на возможные интерферирующие ошибки.

Скрытая или косвенная интерференция вызывает ошибки, связанные с отсутствием в родном языке системных оппозиций или категорий изучаемого языка, а также принципиально иными способами выражения в нём категориальных или разрядных значений.

Сознательно-сопоставительный метод позволяет следовать общедидактическому принципу «от более лёгкого к более трудному», т.е. от более сходного к менее различному. Как показала практика, явления русского языка воспринимаются, и, следовательно, усваиваются легче, если вначале рассматривать сходные черты, а потом различия. Особенно важным, на наш взгляд, является учёт влияния родного языка учащихся при обучении речевой деятельности. Это требует создания минимальных условий : 1) поэтапное системное представление учащимся необходимого языкового инвентаря различных уровней, соответственно скомбинированных в целях речевой коммуникации; 2) сообщение, необходимое для использования сведений, отвечающих требованиям определённой языковой аудитории; 3) обеспечение определённого уровня запечатлённости в памяти полученных языковых фактов; 5) формирование умений учащихся использовать в речи полученный языковой инвентарь в соответствии с данными ориентирами.

Содержание и характер сопоставлений во многом зависит о конкретного содержания занятий.

Например, в области грамматики с целью создания положительной мотивации изучения неродственных языков особенно полезно сопоставлять принципиальные системные расхождения в грамматических категориях, а при наличии соотносительных категорий – различия в их категориальной

семантике, объёме и средствах выражения грамматических значений.

Таким образом, внимание алжирских учащихся следует обратить на другой способ выражения склонений существительных, прилагательных, местоимений в русском языке, в отличие от арабского, на различия в содержании категории одушевлённости в русском и родном языках, на соотносительность временных значений глаголов в родном языке и видовых – в русском.

При изучении словоизменения существительных и прилагательных следует обратить внимание учащихся на флективно-синтетическое словоизменение в русском языке, т.е. связи в русском языке нередко выражены окончаниями, а в арабском языке оно может осуществляться с помощью предлогов.

В орфографии сопоставимых языков наиболее существенным для усиления интереса к учебному предмету является сопоставление определяющих орфографических принципов. Русский язык в этом плане – интересное явление. Основным доминирующим принципом орфографии одними лингвистами признаётся морфологический, а другими – в принципе близкий ему фонематический принцип. В том и ином случае учитываются значительные расхождения между звуками в словах и обозначающими их буквами. Алжирские студенты, например, не различают звуки *о* и *у* или *е* и *и*.

При мотивационных сопоставлениях нужно учитывать особенности лексической системы русского и арабского языков. Любые сопоставления в лексике связаны с соотнесением конкретных лексических единиц. Это является особенно важным при переводе. С целью преодоления интерференции сравниваются обычно широкоупотребительные в обоих языках лексические эквиваленты, имеющие расхождения в семантике. Например, значение русских глаголов *ездить*, *ехать*, *ходить*, *идти* в арабском языке совмещаются в одном слове. Это может привести к ошибкам типа *поехал пешком* или *пошёл на велосипеде*. Или ещё значения глаголов *класть* (*положить*), *ставить* (*поставить*), которые тоже в арабском языке

переводятся одним и тем же словом *وضع*, или глаголы *учиться*, *изучать*, *учить*, в арабском языке – *درس*, которые вызывают некоторые трудности при их усвоении. Алжирские студенты не всегда улавливают разницу. Чтобы избежать такого рода ошибок необходимо неоднократное включение данных единиц при переводе текстов. Поэтому на плечи преподавателя ложится задача тщательного отбора текстов и организации занятий по переводу. Целесообразно отвести минимум времени на представление грамматического материала с опорой на наглядность, а остальное время посвятить сопоставлению языковых фактов посредством перевода текстов. Именно при переводе учащиеся осознаёт то или иной языковое явление и закрепляет его.

В мотивационном отношении в лексике более значимо то, что необычно, парадоксально, особенно информативно или просто интересно для познания. Это происхождение слов, пути заимствования лексических единиц и т. д.

Языковые средства, в известной мере связаны с национальной культурой, спецификой народа – носителя языка. Именно в зеркале сопоставления могут быть выявлены сходства и различия, их возможные эквиваленты и аналогии двух языков. К тому же такое сопоставление обогатит фоновые и страноведческие знания учащихся, активизирует их познавательную деятельность. Кроме того, формирование прочных, стабильных навыков владения лексическим материалом нового языка, в данном случае русского, в речевой деятельности возможно только в процессе систематической коммуникативно-речевой тренировки, постоянного развития индивидуально-речевого опыта на иностранном языке у каждого учащегося с начального этапа обучения.

Сопоставления, по верному высказыванию О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова, следует вести «не только в лингвистическом плане, оно должно выйти за пределы языкознания – в теорию речевой деятельности, в теорию усвоения, в психологию общения, в социолингвистику <...> Очевидно, что следует вовлечь в обучение результаты сопоставления на уровне текстов, стилистики и семантики, что

делается, к сожалению, до сих пор не достаточно. Именно такое сопоставление необходимо для развития коммуникативной, а не только языковой компетенции» [Костомаров, Митрофанова, 1985, С. 47].

Выявление сходств и различий в системах разных языков важно для создания основы эффективной межкультурной коммуникации.

Как видно, в статье намечены общие пути реализации приёма сопоставления на занятиях по переводу на начальном этапе обучения. Сопоставление зависит от характера взаимодействия контактирующих языков. В конкретных ситуациях учебного двуязычия они могут варьироваться в зависимости от целей и условий обучения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
3. Богачёва Е.М., Успенский М.Б. Приём межъязыковых сопоставлений на занятиях по неродному языку // РЯЗР. №5. 1989.
4. Вагнер В.Н. Национально-ориентированная методика в действии // РЯЗР. №1. 1988.
5. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. –М., 2001.
6. Верещагин Е.М. Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. –М., 1969.
7. Гак В.К. К проблеме семантической синтагматики // Язык преобразования. –М.: «Языки русской культуры», 1998.
8. Гак В.К. Русский язык в сопоставлении с французским. –М., 1988.
9. Иевлева З.Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному // РЯЗР. №4. 1985.
10. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ // РЯЗР. № 5. 1985.
11. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд. –М., 1988.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
13. Миролубов А.А., Иевлева З.Н. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения // В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. –М., 1976.
14. Шатилов С.Ф. Проблема единства аспектов в организации языкового материала и его тренировке // РЯЗР. №4. 1984.
15. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. –М., 2003.