

Выпуск "Вьетнамской русистики" – это первое обобщение усилий, опыта, знаний вьетнамских русистов в разработке актуальных теоретических положений и методических проблем обучения русскому языку в условиях отсутствия русской языковой среды.

Хоанг Лай,
Кузнецов В.Я.

Хоанг Лай, канд. фил. наук,
доц., вице-директор ФИРЯИ
в Ханое

Нгуен Туэт Минь, канд. фил.
наук, доц. ПИЯИ (г. Ханой)

Журавлева Л.С. (СССР).

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

За последнее десятилетие принцип активной коммуникативности как ведущий принцип в преподавании русского языка иностранным учащимся нашел свое теоретическое обоснование в ряде интересных исследований и практическую реализацию во многих учебниках.

Однако некоторые проблемы коммуникативно-ориентированного обучения до сих пор остаются недостаточно изученными. Мало исследованы, например, проблемы, связанные с реализацией принципа активной коммуникативности в преподавании русского языка в нерусской языковой среде.

Обучение языку в языковой среде и вне ее имеет существенные различия, которые обуславливаются лингвистическими, психологическими и социальными факторами. В языковой среде социальные коммуникативные потребности постоянно стимулируют учащихся к естественному использованию языка в реальном общении. Практическое общение с носителями русского языка дает учащимся возможность воспроизводить усвоенные речевые образцы. Само общение проверяет, закрепляет навыки и умения. У учащихся накапливается речевой опыт, что способствует усвоению системы русского языка. В условиях русской языковой среды в связи с высокой мотивацией и социальными потребностями интенсивность обучения так велика, что позволяет преподавателю за короткое время научить учащихся общаться с носителями языка.

Дело обстоит совсем иначе с преподаванием русского языка в нерусской среде, где стимулы и коммуникативные потребности практического общения очень ограничены. Это психологически и методически оказывает отрицательное воздействие на интенсивность и эффективность обучения. Речевые навыки, вырабатываемые на занятиях, не поддерживаются естественной коммуникацией и, следовательно, легко забываются. Они формируются в течение продолжительного времени и не отличаются прочностью, причем обнаруживаются элементарные ошибки структурно-языкового и нормативно-речевого характера.

Неинтенсивность обучения русскому языку в нерусской среде может быть вызвана и трудными условиями преподавания, такими, например, как в СРВ: дефицит учебников и учебных пособий, полное отсут-

стве технических средств обучения, большое количество учащихся в группе и т.д. Чем сложнее условия обучения, тем ниже его результативность.

Реализация принципа активной коммуникативности в преподавании русского языка в нерусской языковой среде требует специального исследования ряда методических проблем. К таким проблемам относятся: 1) соотношение коммуникативного и системного подходов в представлении языкового материала, 2) воссоздание языковой (речевой) среды, 3) учет национальных особенностей обучаемых.

Остановимся на рассмотрении первой проблемы.

В коммуникативно-ориентированном обучении предъявление языкового материала дается в последовательности, необходимой для удовлетворения коммуникативных целей каждого этапа, каждого урока. Это может привести к известной разрозненности и дробности, что мешает учащимся увидеть упорядоченную и обобщенную систему языка. Между тем и подлинная свобода общения наступает "лишь в том случае, если учащиеся приобретают способность оперировать системой в целом" (1, с. 15).

Попытка разработать методически обоснованный путь сочетания коммуникативного и системного подходов в обучении русскому языку в условиях нерусской языковой среды нашла отражение в учебниках русского языка для языковых вузов СРВ¹.

В данных учебниках системность реализуется как дополнительный по отношению к принципу коммуникативности фактор, предполагающий тесное сочетание обучения речевой деятельности с изучением системы языка.

Говоря о системности, мы имеем в виду как языковую, так и речевую системность.

Языковая системность понимается нами как нечто целое, репрезентирующее обобщение закономерности в языковых правилах (структурных и функциональных). Речевая системность понимается как совокупность микросистем языка, реализующихся в высказываниях, функционирующих в разных микроконцентрах, постепенно расширяющихся и нарастающих.

¹ Русский язык для языковых вузов СРВ.

Ч. I, ч. II. Книга для студента (в печати). Авторы: Хоанг Лай, Нгуен Туэт Минь, Чыонг Динь Бинь, Л.С.Журавлева, Э.А.Исаева, М.М.Нахабина, Л.М.Верещагина, Л.В.Шипица.

Исходя из того, что обучение русскому языку даже в условиях отсутствия языковой среды понимается как обучение общению на данном языке, языковая системность представлена в учебниках в меру необходимости и достаточности для осуществления эффективного общения на основе сознательно-аналитического подхода к фактам языка. Система языка представлена в тесном взаимодействии с системой речи. Она дана не как копия системы языка, наподобие той, которую мы находим в курсах современного русского языка для русских и в лингвистических описаниях.

В учебниках реализована установка на осознанное усвоение языкового материала посредством включения грамматических комментариев, а также последовательно осуществляемой разными способами систематизации фактов изучаемого языка.

Рациональное соотношение обучения речевой деятельности с обучением языку как системе позволяет учащимся овладевать необходимыми для общения коммуникативными единицами, закреплять и совершенствовать навыки и умения даже в условиях нерусской языковой среды.

Обратимся к рассмотрению проблемы воссоздания языковой среды, которая занимает важное место в обучении русскому языку в нерусской языковой среде. Воссоздать языковую среду - значит создать стимулы к общению посредством вовлечения учащихся в ситуации, способствующие активной речевой деятельности.

Ситуации, как известно, могут быть учебными, создаваемыми на занятиях в соответствии с конкретными учебными целями, и реальными, отражающими реальные возможности общения.

Учитывая весьма ограниченные возможности для общения на русском языке во Вьетнаме в социально-бытовой, социально-культурной сферах жизни, следует создавать речевую среду на факультетах, где обучаются учащиеся. В учебниках, о которых речь шла выше, смоделированы ситуации речевого общения такого типа. Они опираются на разнообразные мероприятия, проводимые на факультетах, такие, как заседания клуба русского языка, вечера русского языка, кабинеты страноведения, куда приглашаются советские студенты, стажеры, специалисты. На этих заседаниях и вечерах в естественном общении проводятся беседы о Советском Союзе, о русской и советской литературе, о советской культуре, о сотрудничестве между СРВ и СССР во многих областях науки и техники и т.д.

Рассмотрим проблему учета национальных особенностей, которая в нашем понимании включает учет типологической специфики родного языка и отражаемых в нем психологических, социальных особен-

ностей национального самосознания.

Учет национальных особенностей связан с преодолением интерференции – языковой, психологической, социальной.

Языковая интерференция обуславливается существенными различиями двух типологически далеких друг от друга языков – русского как флективного и вьетнамского как изолирующего. Эти различия обнаруживаются не столько в структурном, сколько в функциональном плане. Так, например, для обозначения "источника информации" и "посредника передачи чего-либо" во вьетнамском языке употребляется предлог *qua*, который соответствует русским предлогам "из", "от", "у", "через", "с" (на уровне структуры языка). Но в функционировании этих языковых единиц в речи наблюдаются более значительные различия.

Например, с глаголом "узнать" для выражения данного семантического содержания употребляются предлоги "из", "у", "от": из газеты, из выступления, разговора; у товарища, матери (спросить и узнать); от брата, друга (из сообщения брата, друга узнать).

Во всех вышеуказанных ситуациях во вьетнамском языке употребляется только одно слово *qua* (букв. – через). Такие структурные и функциональные различия наблюдаются и во всех аспектах языка, т.е. в области фонетики, лексики, морфологии, словообразования, синтаксиса.

Трудности такого рода осознаются учащимися с помощью грамматических комментариев в учебнике и отрабатываются в упражнениях.

Психологическая интерференция мотивируется психомыслительной сферой деятельности, специфичной для каждого народа. Она проявляется, в частности, в речевом этикете обращения. Вьетнамцы обращаются друг к другу по имени в сочетании с существительным, обозначающим профессию, должность или степень родства: *thầy Lan, cô An, giáo sư Dũng, bác sĩ Vinh, đồng chí An*. (букв. преподаватель Лан, учительница Ан, профессор Зунг, врач Винь, товарищ Ан). Эта особенность переносится на русский язык, в результате чего мы часто слышим в русской речи вьетнамских учащихся обращение такого типа: "товарищ Наташа", "преподавательница Анна", "профессор Петр Иванович", "товарищ Таня", что нарушает правила русского этикета обращения.

Приводя примеры подобного типа, мы стремились показать, как может возникать интерференция, обусловленная различиями в способах психомыслительной деятельности у разных народов, которую необходимо предотвратить, организовав лексико-грамматический материал в учебнике.

Социальная же интерференция связана с отражаемыми в языке различиями способов восприятия и членения действительности, что формирует у разных народов близкие, но не тождественные по своему объему понятия: несовпадение в категоризации времени, пространства, цвета, вкуса и т.д. Она может быть вызвана и отсутствием той или иной реалии в русской и вьетнамской действительности, непонимание которой иногда мешает общению на русском языке.

Итак, существенные различия между обучением русскому языку в русской или нерусской языковой среде обуславливают необходимость специальных исследований ряда методических проблем. Учет этих различий в учебнике и в методике преподавания необходим, если мы хотим сделать процесс обучения русскому языку в стране учащихся интенсивным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.

Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1978.

Чан Ван Ко
доц. Пединститута
(г. Хошимин)

НОМИНАТИВНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНОСТЬ КАК ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ (МЕТОЛОГИЯ ПРОБЛЕМЫ)

В последнее время (имеется в виду со времен III конгресса МАПРЯЛ)¹ при разработке стратегии обучения русскому языку как иностранному методисты выдвинули на передний план принцип активной коммуникативности (I) или иначе принцип коммуникативной деятельности (5, с. 75). Это вполне естественно, так как никто уже не сомневается в том, что предметом нашей методической науки является обучение русскому языку как иностранному, т.е. как средству общения. Однако при справедливом признании приоритета коммуникации, при отводе ей роли детерминирующего фактора, следует учитывать и другой, не менее важный, имеющий также стратегическую значимость фактор — н о м и н а ц и ю, под которой подразумевается способность иностранца, говорящего (пишущего) на русском языке, называть предметы, явления признаки, отношения, события действительности. Практика работы с иностранцами показала немало примеров, когда отсутствие номинации или неправильная номинация препятствуют общению на изучаемом языке. Это объясняется наличием "частных различий в номинации одних и тех же объектов действительности в разных языках" (1, с. 4). Отсюда следует, что подтвердить статус номинации наряду с коммуникацией является крайне необходимым².

В настоящей работе делается попытка выяснить вопрос о содержании и структуре языковой номинации и языковой коммуникации и установить взаимосвязи и взаимодействия между ними как общеметодическими категориями, составляющими стратегию обучения русскому языку как иностранному (2, с. 105)³.

¹ История данного вопроса, конечно, не ограничена лишь последним десятилетием своего развития. Разработка проблемы коммуникации в обучении русскому языку как иностранному занимала видное место в методической науке уже задолго до III конгресса МАПРЯЛ. Литература по этому вопросу насчитывает не менее 200 работ.

² Интересно отметить, что бытует в настоящее время мнение о том, что методика обучения иноязычной речи прошла стадию исторического развития, которая охарактеризована как стадия "методики парадигм". Современная же методика называется "методикой синтагм". Но ни "методика парадигм", ни "методика синтагм" не имеет ничего общего с методикой обучения номинации, о которой пойдет речь в данной публикации.

³ Этот вопрос был поставлен на I-й всевьетнамской конференции лингвистов, но не в плане методическом, а в плане лингвистическом. Однако в упомянутом докладе был намечен путь, по которому можно установить связь между этими функциями. Этот путь был назван законом трансфункции.

Общезвестно, что номинация — одна из основных функций языка. Традиционная лингвистика придает эту номинативную функцию лишь слову, считая, таким образом, слово номинативной единицей языка. Коммуникация же, по традиционной лингвистике, присуща только предложению — единице, находящейся на высшем уровне иерархической структуры языка. Предложение — коммуникативная единица. Методика обучения второму языку считает своей основной единицей обучения предложение, или, речевой образец, что соответствует требованию презентации языкового материала на синтаксической основе.

Таково положение дел на сегодняшний день.

На наш взгляд, аксиоматичное утверждение номинативности слова и коммуникативности предложения не вполне адекватно отражает онтологическую сущность языка как средства мышления и общения. Это утверждение создает впечатление, будто в языке существуют специальные единицы, выполняющие только лишь коммуникативную функцию и специальные единицы, выполняющие номинативную функцию. Оно, таким образом, снимает органическую связь между словом и предложением, и тем самым нарушает единство языка. Раз язык служит для общения, то все его структурные компоненты, его составные части должны быть коммуникативно значимы. И в плане номинации наблюдается такая же картина: все структурные единицы языка, по крайней мере, слово и предложение пронизаны номинативностью. Теоретические исследования в области синтаксиса и лексикологии современного русского языка в последнее время выступают в пользу этого тезиса. Оказывается, в предложении находятся элементы номинации, что позволяет Н.Д. Арутюновой и другим лингвистам выделить типы предложений по их номинативной ценности (см. 3). А при разработке лингвострановедческой теории слова Е.М. Вередагин и В.Г. Костомаров обнаружили в семантической структуре последнего специфические общественно-культурные компоненты, которые представляют собой в сущности факты коммуникативной значимости (см. 4). Более того, коммуникативной потенцией обладает также и так называемая пресуппозиция, характерная преимущественно для семантики слова (см. 3). Это вполне понятно. Язык, чтобы выполнять свои функции, должен быть нацелен на это и своими структурными компонентами. Отсюда вытекает, что при построении эффективной методики иноязычной речи необходимо опираться на методический подход, который учитывает и функцию номинации и функцию коммуникации. Этот подход мы предлагаем назвать номинативно-коммуникативным. Чтобы сообщать, надо называть. Без названия не может быть словесного

общения, хотя название само по себе еще не является коммуникацией. Номинация бывает двух типов: предметная номинация и событийная⁴.

Под предметной номинацией понимается способность говорящего называть определенные фрагменты действительности (предметы, явления, признаки, отношения и т.д.). Языковыми средствами выражения предметной номинации служат слова и непредикативные сочетания слов.

Событийная номинация, представляющая собой способность говорящего называть определенные ситуации или события, находит свое языковое выражение в предикативных единицах и в единицах более высокого уровня — текстах. Таким образом номинация на иностранном языке представляет собой активную психолингвистическую деятельность субъекта как совокупность мотивационно-обусловленных актов поиска и выборов способов актуального названия. Это, на наш взгляд, не простое воспроизводство готовых имен, заданных определенным списком в изучаемом иностранном языке, а своеобразное производство, требующее большой творческой активности субъекта, обусловленной, с одной стороны, "степенью его заинтересованности, силами и характером мотивов" (5, с.76) и, с другой стороны, его познавательной-мыслительной способностью, и реализуемой при помощи слов (словосочетаний), предложений и текстов. Отсюда вытекает актуальная проблема обучения номинации на иностранном языке, входящая в предмет методики преподавания иностранных языков как науки.

Коммуникация бывает двух типов: реальная коммуникация и учебная коммуникация. Первым типом занимается общая теория коммуникации. Вторым же типом коммуникации является предметом методики обучения иностранным языкам. В связи с этим целесообразно принять ту методическую концепцию, которая утверждает, что "коммуникативная направленность обучения заключается в уподоблении его речевой деятельности в реальных сферах общения, взаимодействии людей как внутреннему механизму жизни коллектива, ибо речевая деятельность есть деятельность, поведение человека, опосредованные знаками языка" (1, с.3). Тут речь идет именно об "уподоблении" учебной коммуникации реальному, естественному общению. Это означает, что помимо общих ха-

⁴ Термин "событийная номинация" заимствован из книги Н.Д.Арутюновой (см.3) с некоторым варьированием его значения. Здесь речь идет не столько о своеобразном типе смыслов, заданных в предложениях, сколько о специфическом способе представления этих смыслов.

актеристик, присущих обоим типам коммуникации, есть и такие, которые определяют разработку как общих, так и частных принципов методики обучения иностранному языку. Из них достаточно упомянуть здесь три, на наш взгляд, наиболее важные: 1) речевая направленность учебной коммуникации, 2) искусственность ситуаций и сферы общения и 3) образцовость языка. Не будем здесь подробно останавливаться на объяснении этих понятий, они частично раскрыты в методической литературе последних лет (см. 6,7,8) и требуют специального рассмотрения. Хотелось бы подчеркнуть лишь то, что методику обучения иноязычной речи интересует не само общение, а обучение общению на иностранном языке. Учебная коммуникация реализуется при помощи коммуникативно значимых единиц: слов, предложений и текстов.

Слово номинативно, этот факт ни у кого не вызывает сомнения. Оно же коммуникативно, или иначе говоря, коммуникативно настроено, т.е. готово в любой момент речевой деятельности быть сообщением. Необходимо отметить, что настоящее общение посредством языка строится преимущественно на текстах или блоках общения (6, с.104), так как люди, общаясь друг с другом, говорят не одним каким-либо предложением отдельно, а преимущественно целым блоком предложений. Об этом же хорошо сказано в работе В.Г.Костомарова и О.Д.Митрофановой (1, с.17): "Стремясь оперировать уровнем высказывания, текста, а не уровнем отдельных языковых единиц, методисты предлагают сейчас богатый опыт коммуникативного введения и закрепления у учащихся именно практических навыков речи, навыков составления высказываний, текстов".

В последнее время интенсивно ведется разработка комплекса проблем, связанных с коммуникативной природой языка и речи (текста). Достигновения этих исследований начинают широко использоваться и в методике обучения языку, в частности, при составлении учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранцев, что стоит только приветствовать. По всей вероятности, ожидается рождение нового типа грамматики — коммуникативной грамматики.

Номинация и коммуникация понятия не равноуровневые, а понятия разноплановые. Номинация и коммуникация есть функции языковой единицы. Она выполняет одну и ту же функцию в зависимости от задачи, стоящей перед говорящим. При этом наблюдается закон, который понимается как закономерный процесс перехода от одной функции к другой при помощи фнктивов, т.е. конкретных языковых средств, способствующих этому процессу перехода (2). Подытожим сказанное. Основная проблема, которую мы хотели выдвинуть на обсуждение, — это тезис о номинативно-коммуникативном подходе в обучении русскому языку как иностранному.