

Одно из противоречий такого процесса кроется в том, что обучаемые более восприимчивы, а в ряде случаев имеют больше навыков работы с применением компьютерных технологий, чем те, кто в силу своей профессиональной деятельности должен организовывать и осуществлять обучение с применением компьютера. Тем не менее, результаты проведенных ранее социологических исследований подтверждают тот факт, что большая часть преподавателей вуза осознанно стремится к использованию компьютерных средств в учебном процессе [5]. Здесь проблема разделяется на две задачи. Одна — переподготовка преподавательского состава, другая — процесс концептуальной переработки читаемых курсов и дисциплин самими преподавателями с учетом возможностей и перспективами развития информационных технологий.

Л и т е р а т у р а

1. *Морозевич А.Н., Зеневич А.М.* Социологическая оценка компьютерного тестирования // Вышэйш. шк. 2002. № 5. С. 22—25.
2. *Морозевич А.Н., Гедранович В.В., Зеневич А.М.* Оценка целесообразности использования АОС // Вышэйш. шк. 2001. № 1. С. 14—16.
3. *Морозевич А.Н., Черепица Л.С., Зеневич А.М.* Проблема внедрения дистанционного образования: оценка состояния студенческой среды // Механизм функционирования нац. экономики и пробл. экон. роста. Итоги НИР БГЭУ 2000 г.: Материалы науч.-практ. конф. Минск, 5—6 февр. 2001 г. Мн., 2001. С. 393—397.
4. *Морозевич А.Н., Зеневич А.М.* Оценка целесообразности использования компьютерного тестирования в учебном процессе // Весн. БГЭУ. 2003. № 2.
5. *Гурко С.П., Зеневич А.М., Черепица Л.С., Ситникова М.В.* АОС: состояние и перспективы // Седьмая междунар. конф. Информ. сети, системы и технологии. Т. II. Мн., 2001. С. 195—199.

МЕСТО ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ

*Л.Ф. Кашевская,
доцент*

Коммуникативная теория перевода, созданная на основе достижений в области социолингвистики, психолингвистики, сопоставительного языкознания, грамматики текста, трактует перевод как акт межъязыковой коммуникации. В соответствии с этой моделью целью перевода является приобретение обучае-

мыми знаний о соотношении функций двух языков и особенностях кодов и культур языковых коллективов.

Поскольку, как показывают примеры, между единицами и структурными формулами разных языков существуют несоответствия, охватывающие все уровни языка, перевод позволяет ознакомить студента со спецификой способов передачи в изучаемом языке различных содержательных элементов. Перевод с русского языка, например, носит аналитический характер и всегда является языковым упражнением. Он помогает учащимся в понимании русских языковых средств и тем самым способствует рецептивному овладению языком. Этот вид перевода может служить средством семантизации слов, словосочетаний, ключевых конструкций в случаях, когда раскрыть значение этих слов другими приемами (с помощью наглядности, контекстуально, через истолкования на русском языке и т.п.) не представляется возможным. Кроме того, перевод с русского языка на родной может применяться как упражнение для закрепления лексического и грамматического материала, а также как средство контроля понимания письменного или звучащего текста. Перевод как средство контроля применяется без предварительной подготовки в форме вопросов и ответов по тексту, пересказа на родном языке прослушанного или прочитанного целого текста (или его части), воспроизведения на родном языке отдельных трудных мест, конструкций, предложений, содержащихся в тексте.

Перевод на русский язык носит синтетический характер. Значение этого вида перевода возрастает вместе с повышением уровня владения русским языком. На начальной стадии обучения рекомендуется пользоваться переводом на русский язык лишь в том случае, если учащиеся овладели необходимыми средствами языка. Перевод на русский язык является также эффективным средством обогащения словарного запаса учащихся. На его основе разворачивается углубленная работа над синонимией, сопоставлением близких по содержанию структур, типичными способами построения сообщения в русском языке. Существует также так называемый двусторонний перевод. Это перевод отдельных словосочетаний предложений или связанного текста с русского языка на родной и наоборот. Хорошая школа практической стилистики — выполнения упражнений на перевод. Приведем примеры типичных заданий, предлагаемых студентам: найдите в словаре значение следующих выражений; отыщите в своем родном языке эквиваленты следующих словосочетаний; сравните ваш перевод с русским вариантом; выпишите русские слова, совпадающие по форме и значению со словами

из вашего родного языка; сопоставьте ряды лексических соответствий в вашем родном и русских языках и т.д.

Как и любой другой методический прием перевод имеет свои границы использования, которые определяются не только тем, что иностранный язык усваивается через призму родного (поскольку, особенно на начальном этапе учащийся механически переносит навыки родного языка на сознательно усваиваемые факты родного языка), но и методической целесообразностью, стратегией обучения. При определении степени использования перевода следует иметь в виду, что она зависит от цели обучения, этапа обучения и типа обучения [2].

Перевод — в высшей степени мотивированная деятельность, так как непосредственно в процессе его осуществления учащийся получает возможность проверить свои знания, убедиться в том, как далеко он продвинулся в изучении русского языка. Специфика использования перевода при обучении русскому языку студентов-нефилологов обусловлена целями обучения: 1) обучение языку как средству профессионального и культурно-бытового общения; 2) обучение языку как средству получения научной информации. Перевод может применяться в течение всего учебного процесса — от начального до продвинутого этапа. При этом в зависимости от содержания и конкретных целей каждого этапа меняются и типы, и виды перевода, его функции, единицы переводимого материала: отдельные словосочетания — лексико-грамматические конструкции — целый текст.

На начальном этапе перевод играет вспомогательную роль при обучении навыкам говорения и письма. На основном этапе разновидности использования перевода усложняются вплоть до выделения его в самостоятельный аспект. При обучении языку как средству получения научной информации перевод используется как эффективный способ семантизации терминов и терминологических сочетаний в целях быстрее усвоения законов терминологического образования в русском языке и накопления терминологического минимума. На основном этапе перевод оказывается эффективным средством осознания иностранного языкового механизма путем сравнения с родным языком, так как на данной стадии решается задача практического овладения языком как средством получения знаний по специальности. Он выступает как комплексное упражнение. На данном этапе может быть рекомендован перевод письменный (со словарем и без него) печатного текста; со слуха, устный (например, с магнитофона); подготовленный и неподготовленный; пофразовый и абзацно-фразовый и т.п.

Вопрос о роли перевода и его месте на занятиях по русскому языку как иностранному тесно связан с опорой на родной язык.

При семантизации отдельных слов и словосочетаний, синтаксических конструкций, которые трудно объяснить средствами русского языка, привычно практикуется перевод с русского языка на родной. Перевод используется также при проверке правильности понимания значения некоторых слов и предложений, при уточнении оттенков значений изучаемых языковых единиц.

Необходимо учитывать тот факт, что языковые единицы разных уровней не находятся в однозначном соответствии с аналогичными единицами родного языка. Попытка напрямую соотнести их задерживает, а иногда и мешает эффективному овладению языком, так как происходит перенесение семантико-грамматических и синтаксических характеристик этих единиц. Прежде всего обращают на себя внимание многочисленные случаи несопоставимости понятийного плана иноязычного слова и слова родного языка. Например, отождествлять значение русского слова с его переводом на родной язык недопустимо. Ведь знание значения предполагает: а) знание предметно-логической соотнесенности; б) знание устойчивых типичных контекстов его употребления.

К неправильному представлению о русском слове ведет выбор нужного эквивалента в родном языке. Множественность переводов порождает у студентов иллюзию множественности значений, поэтому обучать их всем возможным переводам слова, на наш взгляд, ошибочно. Слово должно быть понято, усвоено и должно войти в обиход данного учащегося. Наиболее рациональный путь — работа над словом в типичных контекстах его употребления.

Вот некоторые примеры несопоставимости понятийного плана иноязычного слова и слова родного языка. Так, русское слово *палец* выступает в значениях «палец руки» и «палец ноги», а в немецком соответственно *Finger* и *Zehe* (кроме *большой палец руки* — *Daumen*); в понятийный план слова *рука* входит представление о всей руке, в то время как в немецком *Hand* — «*кисть руки*» и *Arm* — «*часть руки от кисти до плеча*».

Эти несовпадения прослеживаются также в грамматических системах двух языков и охватывают как сами грамматические категории, так и их функции. Наиболее наглядными, на наш взгляд, являются несоответствия в роде и числе: если в русском языке слова *аудитория*, *страна*, *книга* относятся к женскому роду, то немецкие слова *Auditorium*, *Land*, *Buch* — к среднему роду, слова *сборник*, *класс* относятся к мужскому роду, а *Sammlung*, *Klasse* — к женскому. Если слова *ворота*, *часы* в русском языке имеют только единственное число, то соответ-

ствующие им немецкие слова имеют единственное и множественное: *das Torh* — *die Tore*, *die Uhrh* — *die Uhren*. Что касается функции грамматических категорий, то и здесь наблюдаются существенные несоответствия. Так, например, формы страдательного залога в немецком языке употребляются значительно шире и чаще, чем в русском. Кроме того, и состав залоговых форм обнаруживает существенные различия: в немецком языке пассив образуется по модели «вспомогательный глагол *werden* + причастие 2 переходных глаголов», в русском же языке залоговое формообразование связано с видовой дифференциацией глаголов и может выражаться при помощи постфикса *-ся* у глаголов несовершенного вида (*дом строится рабочими, задания выполняются учеником*), а также сочетанием страдательного причастия в сочетании с глаголом *быть* (*дом был построен рабочими, задания были выполнены учеником*). Однако эта форма не является грамматической формой страдательного залога, а лишь частично примыкает к ней. Немецкой форме пассива, нейтральной в отношении вида, могут соответствовать две формы в русском языке: *Die Fehler wurden korrigiert* — *ошибки исправлялись, ошибки были исправлены*; *Die Zeitungen wurden gelesen* — *газеты читались, газеты были прочитаны*.

У перевода как способа семантизации находились как сторонники, так и противники. Так, основоположники прямого метода исходили из того, что исключение перевода при объяснении языкового материала только ускоряет усвоение языковой единицы. Высказывалось мнение, что перевод допустим лишь при совпадении объемов вводимого слова и его ближайшего коррелята в родном языке. Если же эти объемы не совпадают, то раскрывать значение слова следует с помощью дефиниции — толкования средствами изучаемого или родного языка. Сторонники беспереводной семантизации лексики выдвигают положение о том, что беспереводные способы раскрытия значений слов, поскольку они требуют от учащегося большого умственного усилия для осуществления догадки, обеспечивают лучшее запоминание лексических единиц. Однако толкование лексических единиц при одновременном исключении перевода часто представляет собой сложные и абстрактные формулировки. Давая толкование и не сопровождая его переводом (т.е. не сообщая коррелятов вводимого слова в родном языке), мы ставим учащихся в трудное положение. Специальные эксперименты, проведенные на материале лексики с широкой и абстрактной тематикой, показали, что значения слов, которые раскрывались сочетанием толкования на родном языке с переводом, были усвоены в два раза лучше, чем при использовании только

толкования. Элементы толкования служат средством сообщения информации о семах, дифференцирующих новое слово и его коррелят в родном языке. Отсюда можно сделать вывод, что необходимо рационально сочетать беспереводные и переводные способы раскрытия значений, сочетать их как при введении каждой данной лексической единицы, так и в учебном процессе в целом. Этого требуют интересы эффективности обучения, так как «прямой» путь в области семантизации оказывается не самым коротким. При сочетании переводных и беспереводных приемов работы доля переводных упражнений постепенно уменьшается по мере сформированности навыков.

Особо следует отметить такой методически целесообразный прием, как перевод на родной язык или язык — посредник аппарата учебника, учебного пособия — объяснений, формулировок заданий, комментариев. Этим достигается приспособление учебных материалов к использованию их носителями разных языков. При этом нередко практикуется частичный перевод: «Прочитайте вопросы из задания 3 на стр. 5 и найдите подходящие (*passende*) ответы из задания 2 на стр. 4»; «Представьте себе следующие ситуации...» (*Stellt euch folgende Situationen vor...*) Этот вид перевода чаще всего используется на начальной стадии обучения, когда учащийся может понять сложный для него русский текст, формулировку задания или инструкции только через родной язык.

Согласно воззрениям Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и других оформление любого высказывания идет «от мотива, порождающего какую-то мысль, к оформлению самой мысли опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значении внешних слов» [1], [3]—[6]. При овладении иноязычным общением речь на родном языке (в форме внутреннего программирования или внутренней речи) выступает опосредствующим звеном между содержанием мысли и способами ее оформления на другом языке. Однако и этот путь не прям, ибо ознакомление с каждой единицей изучаемого языка происходит через соотнесение ее с единицами родного языка, требует использования навыков, стихийно или сознательно сложившихся в процессе овладения речью на родном языке. При неполном, несовершенном владении языком эти процессы видоизменяются: при говорении переход от субъективных смыслов к значениям внешних слов осуществляется через внутренний перевод, через более или менее полное и развернутое промежуточное опосредование содержания высказывания родным языком. Этот путь через промежуточное опосредование (более, кстати, сильное, чем ближе языки) необязателен, когда требуе-

мое от учащегося высказывание соответствует его возможностям. Путь от замысла к внешней речи в этом случае идет более непосредственно — от субъективного замысла к внешнему выражению на изучаемом языке.

Влияние родного языка при использовании приема перевода достаточно велико. Человек, владеющий каким-либо одним языком, уже имея определенную систему категоризации языковых явлений, речевых операций и действий, механически, невольно переносит навыки родного языка на сознательно усваиваемые факты изучаемого русского языка. «Обычно предполагается, — пишут И.А. Зимняя и А.А. Леонтьев, — что обучение речи на иностранном языке связано в основном с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков» [3], [4]. Однако механизм иноязычной речи включает три группы навыков:

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

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

в) навыки, которые должны быть сформированы заново.

За первыми закрепилось название «навыки переноса» или «положительная интерференция», за двумя другими — «навыки интерференции» или «отрицательная интерференция».

При переводе необходимо особое внимание обратить на навыки переноса, что является положительным моментом, и навыки интерференции, которая оказывает тормозящее воздействие. Тормозящее влияние родного языка (интерференция), являясь объективным средством закономерностей неоправданного переноса, нередко формируется под влиянием существующих способов презентации и тренировки учебного материала. Перенос — сложное психологическое явление, скрытый механизм, позволяющий человеку в новых обстоятельствах использовать привычную моторную и мыслительную деятельность, т.е. речемыслительные процессы, которые объединяют родной и изучаемые языки. Остановимся на этих явлениях подробнее. Перенос бывает стихийным, когда происходит отождествление разноречивых форм, и осознанным в ходе методических приемов. Управление переносом достигается внешними факторами, степенью заученности, сходством материи (очевидно, что характеристики русских слов «дом», «война», «врач» легче переносятся на польское «dom», «wojna», «doktor», чем на немецкие «Haus», «Krieg», «Artz», где преградой служат звуки) и внутренними факторами, сознательностью усвоения, целенаправленной уста-

новкой на перенос. И.А. Зимняя отмечает, что при изучении иностранного языка действие механизмов предметно-логического плана, сформированных на родном языке, может быть непосредственно включено в говорение на иностранном языке. Иначе говоря, наблюдается полный перенос характера функционирования этих механизмов с родного на изучаемый русский язык. Неверно мнение о том, что там, где существует аналогия между изучаемым и родным языком и, следовательно, перенос, нет надобности в каких бы то ни было упражнениях.

Интерференция — это весьма сложное явление. Л.В. Щерба определяет ее как взаимодействие двух типов языковой деятельности [7]. В результате наложения (совмещения) речевых механизмов родного и изучаемого языков в речи на изучаемом языке возникают ошибки и отклонения. На разных уровнях владения языком имеют место разные виды языковой интерференции. На лексическом уровне она уходит корнями в логико-семантическую область. Трудности, возникающие при описании интерференции в области семантики, объясняются тем, что при сопоставлении значений двух или более слов разных языков приходится рассматривать всю цепь парадигматических синтагматических связей, т.е. функционирование слова. Чтобы добиться большей объективности в исследовании лексической интерференции, нужно перенести сопоставление с лексического на лексико-семантический уровень. Тогда предметом анализа будут не только собственно лексические, но и лексико-грамматические явления, объединенные общим понятием. В результате единицей сопоставления будет не «слово», а «семантическое слово» в ряде случаев в результате интерференции возникают ложные ассоциации, формирующие негативное эмоциональное значение неродного слова. Анализ ошибок показал, что большинство ассоциаций вызвано интерференцией близкородственных языков на лексическом уровне. Генетическая общность словарного фонда славянских языков привела к тому, что наблюдается семантическое расхождение при одинаковом или весьма близком плане выражения. Ассоциации возникают при восприятии слов и выражений близких, но не совпадающих по фонетическому облику. Часто наблюдается явление, когда учащиеся «приспосабливают» звучание иностранных слов к родному языку. Мнение, что при изучении близкородственных языков встречается наименьшее количество трудностей, ошибочно. По А.А. Реформатскому, кажущееся тождество первичного и вторичного языков ведет к тому, что обучаемый все более начинает опираться на родной язык [8]. Эти тождества способствуют более устойчивому сохранению интерференции.

Генетическое родство, например, русского и польского языков создают большие трудности при активном пользовании. При этом возникают грубые ошибки, основная масса которых связана с формированием навыков коррекции. Например, вместо глагола *стоит* используется *размещается*, вместо *находится* — *имеется*.

Очевиден тот факт, что о проблемах интерференции больше беспокоятся носители близкородственных языков, хотя поле интерферирующего воздействия формально шире у типологически далеких языков. Действительно, русскому слову *люди* в польском соответствует слово *ludzi*. Разница в окончании при чтении не мешает студенту правильно понимать текст, тогда как в активном употреблении, устном или письменном, неправильное окончание становится грубой ошибкой. Факты аналогии «провокационны» и при овладении неблизкородственным языком, например, немецким. К примеру, в немецком языке факт согласования подлежащего и сказуемого очевиден. Но известны и многочисленные ошибки на согласование, ибо аналогия между русским и немецким языком является лишь частичной, т.е. она распространяется на сам принцип согласованности, в то время как конкретные формы воплощения этого принципа различны (*ich* — я, я — *-u*; *wir* — мы, мы — *-em*). Большое число ошибок допускается студентами при переводе семантически соотносительной лексики, отобранной с учетом «дифференцированного» способа выражения понятия в русском языке и «унифицированного» в родном языке. Например: *Мы часто помним время, проведенное на море*. В данном предложении ошибка в сочетании глагола *помнить* с наречием *часто*. Глаголы *помнить* и *вспоминать* на немецкий язык переводятся одним глаголом *sich erinnern*.

Помимо межъязыковой интерференции имеет место также внутриязыковая интерференция, т.е. перенос форм изучаемого языка на факты, им не подчиняющиеся. В результате внутриязыковой интерференции при переводе происходит нарушение норм сочетаемости близких по значению слов (*сделать план* вместо *составить план*), ошибочное употребление пар однокоренных слов (*сожалеть* — *жалеть*, *помнить* — *вспомнить*), ошибки, связанные с нарушением норм русского языка (*покупание товаров*, *отвечание на вопрос*). При учебном переводе текстов мы часто имеем дело с так называемым «стилистическим рассогласованием». Например: *опыты установили* — *с помощью опытов было установлено*; *знают, что Земля имеет форму шара* — *известно, что Земля имеет форму шара*.

При использовании приема перевода на занятиях по русско-

му языку как иностранному следует избегать вышеупомянутых явлений, вызванных нарушением норм одного языка под влиянием другого. Этому должна способствовать целая система переводных упражнений, которые направлены на предупреждение ошибок, обусловленных влиянием родного языка.

Л и т е р а т у р а

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
2. *Жинкин Н.И.* Механизм речи. М., 1958.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М., 1989.
4. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки) М., 1970.
5. *Лизунов В.С.* Место перевода в обучении русскому языку иностранцев. Методика. М., 1988.
6. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. М., 1960.
7. *Урубкова Л.М.* Материалы докладов международной научной конференции «Форма, значение и функции единиц языка и речи». Мн., 2002.
8. *Щерба Л.В.* О взаимоотношениях родного и иностранного языков. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В БГЭУ

М.И. Кусков,
канд. филол. наук, доцент

Курс «Иностранный язык» занимает важное место и является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современных специалистов экономического профиля. С развитием новых информационных технологий открываются новые уникальные возможности использования мультимедийных программных продуктов в преподавании иностранных языков и обработке иноязычной информации.

В цикле учебных дисциплин, изучаемых в высшей школе, трудно, пожалуй, найти другую такую дисциплину, в преподавании которой мультимедийные средства обучения находили бы столь широкое применение, как в курсе «Иностранный язык». Мультимедийные программы обучения иностранным языкам заслуженно получили широкое распространение во всем мире. Они позволяют индивидуализировать обучение с учетом конкретных способностей и развития соответствующих умений и навыков, осуществлять управление процессом обуче-