

А. Бранднер

## К СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧЕШСКОЙ АУДИТОРИИ

Опыт преподавания русского языка в чешских университетах показывает, что студенты, поступающие в эти учебные заведения с намерением изучать специальность «*Русский язык и литература*», не только не обладают основными лингвистическими знаниями, создающими необходимые предпосылки для прочного и сознательного освоения русского языка, но часто не отдают себе отчета и в том, что представляет собой изучение русского языка в лингвистическом и лингводидактическом аспектах. У них часто формируется представление, что цель их будущей учебы сводится к практическому освоению русского языка. Совершенно ясно, что при подготовке будущих филологов-русистов нельзя ограничиться только их практической языковой подготовкой. Нужно, наоборот, стремиться к тому, чтобы выработать у студентов сознательное отношение к языку и научить их осмысленно подходить к изучению отдельных языковых фактов и языка в целом. Основные предпосылки для такого сознательного подхода к изучению русского языка необходимо создавать с самого начала учебы, чтобы подготовить студентов к успешному освоению отдельных дисциплин учебного цикла. Изучение этих дисциплин может быть успешным лишь при условии, что студенты хотя бы в общих чертах ознакомлены с основными лингвистическими понятиями и что они получили определенное представление о том, что такое научное изучение языка в целом и русского языка в частности.

Среди наших выпускников, особенно тех, которые преподают русский язык в средней школе, иногда распространено мнение о том, что в условиях вузов, готовящих будущих русистов, где особый акцент ставится на освоении языка и дидактики его преподавания, можно обойтись без более систематического изучения вопросов общелингвистического характера. Здесь надо возразить,

что общелингвистическая подготовка студентов-русистов проводится в рамках теоретического курса современного русского языка, например, путем широкого обобщения конкретных языковых фактов, путем их сопоставления с фактами родного языка, в виде общелингвистических экскурсов при определении основных лингвистических понятий, основных языковых единиц, языковых категорий и т. п. Нельзя не признать, что такой подход к изучению современного русского языка действительно способствует развитию лингвистического мышления студентов и что он является оправданным и в дидактическом отношении, так как теоретические проблемы языка всегда лучше осваиваются студентами, если они объясняются на живом, конкретном и доступном языковом материале.

При изучении и в преподавании русского языка как родственного в наших условиях широко применяются методологические приемы сопоставительной, функциональной и структурной лингвистики.

Общеизвестно, что при изучении любого иностранного языка происходит его сопоставление с родным языком. Пражский русист О. Лешка воспринимал сопоставление языков как «интерпретацию и оценку одного языка через призму другого языка», как правило, родного [Leška, Kurimský 1962; Skalička 1962]. В нашем случае речь идет о сопоставительном анализе русского языка по отношению к чешскому. Данный анализ является общей целью становления сходств и специфических особенностей русского языка в сопоставлении с чешским. Сопоставительному описанию противопоставляется простое описание. О простом описании говорится тогда, когда явления данного языка излагаются без сопоставительного межъязыкового учета, на основании их самих. Простое, несопоставительное описание употребляется, прежде всего, при изложении явлений родного языка. При изучении иностранного языка применяется, как правило, сопоставительный метод с точки зрения родного языка автора. К сопоставительному изучению прибегают, как правило, в целях лингвистического исследования. Желательно, чтобы результаты сопоставительного анализа

использовались в дидактических целях. Такое применение могут осуществить сами лингвисты в случае, если они имеют отношение к преподаванию данного языка и знают эту проблематику, или лингвистически образованные специалисты по теории обучения этому иностранному языку.

Возможность сравнивать языки обусловлена общими нуждами мышления и взаимным обменом мнениями. Сравнительно-историческое, сопоставительное и типологическое изучение, посредством которых может быть осуществлено сравнение, требует взаимного разграничения не только с точки зрения цели, но и с точки зрения роли и места, употребляемого в них метода сравнения [Hogálek 1960]. Процесс сопоставления может осуществляться и при синхронии, и при диахронии исследования. Имея в виду оба основных метода при изучении языка, возможность применения трех указанных направлений в сравнительном языкознании проявляется следующим образом: при диахронном исследовании можно пользоваться и сравнительно-историческим методом, и методом сопоставительного и типологического изучения, между тем как синхрония языка требует лишь сопоставительного и типологического изучения. Основной частью всех отмеченных направлений сравнительного языкознания является сравнение. Сравнение при генетическом сопоставлении представляет собой существенную часть сравнительно-исторического анализа языковых фактов. Сравнение, которое применялось при аналитическом сопоставлении в Пражской лингвистической школе, содержало иную цель, а именно прежде всего углубление языкового анализа, посредством которого путем сравнения дальне- и близкородственных языков (без учета генетического родства) приобретались импульсы для раскрытия языковой структуры [Barnetová, Barnet 1962; Věličová 1998: 7–11; Žaža 1999: 7–11].

Языки, посредством которых осуществляется сравнение, служат фоном, на котором, с одной стороны, более отчетливо и более выразительно выделяется специфика структуры описываемого языка, с другой стороны, раскрываются взаимоотношения между языками; полученными результатами может пользоваться

и общее языкознание, и теория обучения иностранным языкам. Например, анализируя языковое явление в русском языке в сопоставлении с чешским, сопоставительный подход содействует обнаружению системной взаимосвязи между сосуществующими явлениями, которая без сравнения осталась бы скрытой, и делает возможным более углубленное представление о структуре языка. В отличие от генетического сравнения при сопоставлении сравнение имеет только вспомогательный характер; оно служит только методическим средством. Подобную роль оно выполняет также в типологии. В. Матезиус подчеркивал при сопоставительном изучении необходимость учета функциональной и системной точек зрения [Mathesius 1947]. При сопоставительном изучении выступает на первый план вопрос о предмете сравнения и о пределах применения этого процесса. Его суть заключается в том, что языковая действительность, представленная речью, оценивается ситуацией другого языка. При сопоставительном процессе теоретическое описание значительно отличается от ситуации, когда целью является методико-дидактический учет.

В центре внимания сопоставления при теоретическом описании могут быть сходства или различия в совокупности и в отношениях языковых средств, в функции этих средств и в стилистических аспектах. Сходствам и различиям в совокупности языковых средств между русским и чешским языками уделялось и уделяется у нас серьезное внимание. Предметом сопоставления являются, в первую очередь, языковые факты системного порядка. Так, на фонетическом уровне сопоставляются целые классы фонем, причем устанавливаются не только сходства и различия в произношении (артикуляции) звуков, но и сходства и различия в распределении (дистрибуции) звуков, в их сочетаемости, смысло-различительных функциях и т. д. Аналогично, на морфологическом уровне основное внимание уделяется сопоставительному изучению целых классов грамматических форм (например, парадигм склонения существительных) или целых грамматических категорий (например, категории рода имен существительных, категории вида и времени глагола), причем устанавливаются системные

сходства и различия. Так, на основании данного анализа было установлено, что система склонения русских существительных отличается от чешской большей стандартностью и большей унифицированностью (ср.: *домам, душам, костям* – *domům, duším, kostem*; *домах, душах, костях* – *domech, dušich, kostech*; *домами, душами, костями* – *domy, dušemi, kostmi*), что существительные иностранного происхождения в чешском языке чаще, чем в русском соблюдают род оригинала (ср.: франц. *la toilette* – *toaleta* × *туалет*; лат. *minimum* – *minimum* × *минимум*) и др. Сопоставительное изучение системных явлений, естественно, не исключает сопоставительного изучения отдельных языковых фактов, в частности, взаимно отличающихся. Однако сопоставительное изучение частных фактов не является самоцелью. Оно создает предпосылки для выяснения роли этих фактов в сопоставляемых языковых системах.

Нельзя, конечно, удовлетворяться констатацией различий между сопоставляемыми языками, а нужно выяснить причины этих различий. Так, например, в чешских конструкциях типа *pracoval jsem, já jsem pracoval, je nemocná, ona je nemocná* могут, в отличие от русских соответствий (*я работал, она больна*), опускаться личные местоимения. Нам следует одновременно объяснить, что возможность пропуска личного местоимения в чешском языке в данном случае обусловлена употреблением личных форм вспомогательного глагола (*jsem, jsi* ...), которые сами указывают на лицо. В русских конструкциях, в силу отсутствия личных форм вспомогательного глагола, личные местоимения являются единственным показателем лица и поэтому обыкновенно не опускаются. Из этого следует, что при сопоставительном изучении языковых фактов нужно считаться с их различной системной обусловленностью, так как без учета этой обусловленности не могут быть объяснены причины соответствующих различий.

Родство обоих языков обуславливает то обстоятельство, что, например, в количестве и в значении грамматических категорий и в большинстве случаев также и в их выразительной стороне наблюдаются сходства. Однако данные сходства не содержат сов-

падения в функциональном плане. Это касается, например, категории вида и категории одушевленности-неодушевленности в обоих языках. Применение функциональных аспектов требует ответа на вопрос, до какой степени и каким способом употребляются в сопоставляемых языках данные явления. Нас интересует диапазон и условия их функционирования. Если сопоставить, например, упомянутую категорию одушевленности, можно констатировать, что в русском языке ее функциональная нагрузка больше (из-за ее употребления во множественном числе у существительных женского рода), чем в чешском; в чешском языке она различается формально. В случае категории глагольного вида недостаточно указать на то, что формы несовершенного вида в русском языке в ряде случаев образуются иначе, чем в чешском. Нужно вскрыть и различия в функционировании этих форм, проясняющиеся, например, в предложениях такого рода, как *Vykouří // kouří deset cigaret denně – Он курит десять папирос в день* (порусски нельзя сказать *выкурит*); *Když mu to někdo vytknul // vyťkal, vždycky se urazil – Всякий раз, когда его в этом упрекали, он обижался* (нельзя сказать *упрекнули, обиделся*). Отличия далее встречаются при выражении многократности в обоих языках. Чешский язык располагает собственными многократными глаголами (ср.: *čítával, psával, sedával, říkával, chodíval, jezdíval...*). До первой трети XIX в. такие формы глаголов встречались также в русском языке (ср.: *читывал, говаривал, певал, бирал...*), однако в современном языке за исключением формы *суживал*, употребление которой ограничено лексически и стилистически, многократность выражается с помощью лексических средств (ср.: *Říkával jsem mu to – Я ему это не раз говорил*) [Barnetová 1956; Navránek 1976: 171–175].

Различия в языковой стилизации проявляются в результате различных форм скрещивания морфологического и лексического планов. При сопоставительном изучении следует это учитывать, чтобы соотносить сопоставимые явления. Различение системного и функционального аспектов помогает в данном случае осознать, что явление, которое выступает в двух языках как системно рав-

ноценное, не должно быть одновременно равноценным функционально.

Методико-дидактический аспект при сопоставительном изучении ставит, прежде всего, вопрос о сходстве определенных функциональных явлений в обоих языках. Интересно, каким способом можно выразить определенную мысль в другом языке, какими языковыми средствами подбирается функциональный эквивалент. Затруднения при усвоении иностранного языка заключаются в том, что, выступая то в роли говорящего, то в роли слушающего, мы становимся носителями иного способа языковой стилизации, иного набора языковых средств и комплекса правил их функционирования. Сходство или подобие языковых средств вызывает одновременно сходные правила их действия. Это обстоятельство является источником интерференции. В теории преподавания иностранных языков под интерференцией мы понимаем нарушение нормы при употреблении иностранного языка, а именно или под влиянием явлений родного языка, или под влиянием иных явлений данного иностранного языка. В чисто лингвистическом смысле термин «интерференция» обозначает проникновение элементов одного языка в другой язык при постоянном взаимном контакте двух языковых сообществ. Лингвистическая интерференция проявляется, например, при заимствовании слов. В данном случае в последнее время предпочитают употреблять термин языковая интеграция, или языковая конвергенция [Veselý 1985: 28].

При сопоставительном изучении необходимо обращать внимание и на стилистическое различие исследуемых языков. Иное стилистическое распределение средств в сопоставляемых языках определено тем, что дифференциация стилей в близкородственных языках, как правило, не совпадает. Нам, например, кажется, что разговорный стиль русского языка ближе своему литературному языку, чем разговорный чешский язык, который занимает промежуточное место между литературным языком и общедоступно-разговорным языком (*obecnou češtinou*) или остальными диалектами и интердиалектами. Отличия в стилевом разложении

средств предопределены, прежде всего, неодинаковой сферой функционирования литературного языка и остальных форм общенационального языка. Языки, у которых расстояние между функционированием собственно литературного языка и языка нелитературного небольшое, располагают (по сравнению с языками с большим расстоянием) сравнительно небольшим набором средств дифференциации и в рамках стилей литературного языка. Большое расстояние содействовало развитию специфических закономерностей развития литературного языка; они поддерживали его различие от остальных форм общенационального языка.

Языки могут также отличаться способом, которым различие стилей достигается. Несходство между разговорным чешским языком и его литературной формой находит свое отражение как в синтаксисе и лексике, так и в фонетике и морфологии [Bělič 1958]. Что касается русского языка, несходства затрагивают преимущественно синтаксическую и лексико-семантическую сторону.

Сопоставительный метод не представляет собой метод языкового анализа. Он числится только методическим средством, дополняющим собственно языковой анализ. При сопоставительном изучении близкородственных языков необходимо, прежде всего, отличать системный аспект от аспекта функционального, ибо основные системные средства среди родственных языков могут представлять собой значительные расхождения в функционировании языковых средств; далее необходимо уделять внимание способам языковой стилизации и стилистическому расслоению сопоставляемых языков.

На славистической конференции, которая состоялась в 1953 г. в Оломоуце, наш видный славист К. Горалек констатировал, что «одной из самых запущенных областей нашего (т. е. чешского. – А. Б.) языкознания является сопоставительное изучение русского и чешского языков» [Hořálek 1953]. Данное выступление послужило в то время импульсом для того, чтобы в последующие годы (и можно сказать, что до сих пор) чешская русистика стала уделять внимание сопоставительному изучению русского и чешского языков. Большое количество работ из области языковедческой

русистики является хорошей лингвистической основой для теории обучения русскому языку, особенно обучения грамматике. В области грамматики в значительной мере применяется положительная передача из родного языка теоретических языковых знаний и практических навыков. Масштаб этого положительного трансфера обусловлен близким генетическим родством обоих языков, которое проявляется значительным сходством в многочисленных деталях. С другой стороны, нужно иметь в виду сложное влияние интерференции. В связи с этим можно сказать, что усвоение грамматики бывает для чехов более затруднительным, чем усвоение словарного запаса, но все-таки проще, чем совершенное овладение звуковой стороной русского языка.

Интерференция родного языка затрудняет создание новой системы связей, необходимых для осуществления речи на иностранном языке. Доведенные до автоматизма речевые навыки говорящего на родном языке тормозят доведение до автоматизма речевых навыков в языке, который мы хотим усвоить. Ранее усвоенные навыки отрицательно влияют на выработку новых навыков. Причиной данной интерференции являются ранее созданные связи, которые во время усвоения новых навыков, а очень часто также после их усвоения, все еще появляются. Связь, созданная на родном языке, сильнее связи, созданной на иностранном языке. Эту новую связь нужно всесторонне закреплять.

При активном усвоении русского как родственного языка типичными в чешской среде являются как раз затруднения, происходящие из того, что учащийся должен усвоить много языковых явлений – фонетических, лексических, грамматических, которые очень похожи на грамматические явления в чешском языке. Большая затруднительность дифференциации вызывает большую затруднительность при преодолении интерференции.

В лингвистике подчеркивается важность исследования интерференции для подробного описания языка. В дидактике обучения иностранным языкам изучение интерференции важно, прежде всего, потому, что его результаты могут в значительной мере содействовать прогнозированию трудностей, на которые учащиеся

будут наталкиваться, когда они будут выражать свои мысли посредством иной языковой системы, отличающейся от системы родного языка. Такое прогнозирование имеет свое значение для выбора учебного материала и для его методического усвоения. Грамматический материал следовало бы выбирать для учебников и разрабатывать в соответствии с аспектами, вытекающими из интерференции [Šourková 1968; Purm, Jelínek, Veselý 1997: 73–93].

Для обучения русскому языку в условиях школы необходимо провести рациональный выбор языкового минимума. В нем должны быть представлены средства всех планов языка, т. е. средства звуковой реализации, далее лексические и грамматические средства, а для письменной коммуникации также графические и орфографические средства.

Что касается грамматического минимума, он представляет собой совокупность избранных грамматических средств, необходимых для достижения данной цели при обучении иностранному языку. Грамматический минимум – это понятие весьма относительное, его объем и содержание непосредственно зависят от условий, цели и уровня занятий.

Современная концепция обучения русскому языку и остальным иностранным языкам отличается рациональной редукцией грамматического материала, особенно теоретической части грамматики (т. е. редукцией формул и правил). Во всяком случае, необходимо, конечно, усвоить грамматический строй изучаемого языка, так как его знание (так же как и владение словарным запасом) является необходимой предпосылкой для овладения языком. В нынешнем понимании грамматика от лексики не отделяется строго. Грамматика переплетается с лексикой; это проявляется отчасти при лексическом усвоении некоторых грамматических явлений.

К принципиальным и до сих пор не решенным относится вопрос о целенаправленности учета свойств родного языка учащихся при обучении иностранному языку в условиях школы и способе использования аспекта. В. А. Виноградов [1972: 27] с полным правом полагает, что «проблема учета родного языка является

центральной в теории и методике обучения второму языку». Неоспоримо, что любая организация занятий по иностранным языкам (включая составление учебников) должна исходить из определенного отношения «иностранный язык – родной язык». Решение данного соотношения может быть различным. Об этом свидетельствует развитие в Чехии преподавания иностранных языков за последнее столетие: родному языку приписывалась различная роль в зависимости от того, как воспринималось обучение иностранным языкам. Дело касалось принципиального вопроса. Это следует из факта, что отношение к родному языку учащихся стало критерием для традиционной классификации приемов обучения иностранным языкам, а именно методов грамматико-переводческого, прямого и опосредствованного.

Что касается современной концепции обучения иностранным языкам в нашей стране, нельзя говорить о едином понимании. Общим трендом не только у нас, но и за границей является стремление к уравниванию синтеза всего положительного, что принесли за прошлые десятилетия как грамматико-переводческий метод, так и метод прямой [Veselý 1985: 86]. Современная концепция обучения иностранным языкам вследствие своего синкретического характера ближе всего стоит к опосредствованному методу, который установился у нас в конце XIX в. как синтез обоих крайних направлений. Этот метод занял также компромиссную точку зрения по отношению к родному языку; он не исключал родной язык из учебного процесса, однако, с другой стороны, не впадал в крайность грамматико-переводческую. Родственным языком этот метод пользовался весьма продуманно, а именно при объяснении и усваивании новых грамматических и лексических явлений. Опосредствованный метод допускал также взаимный перевод с одного языка на другой. Современная концепция преподавания иностранных языков обогащена новыми элементами. Дело касается качественно иного понимания, которое соответствует новейшему состоянию знаний об усвоении и употреблении иностранного языка. Одной из его характерных черт является, между прочим, точка зрения, в соответствии с которой игнорирование

родного языка учащихся и его полное исключение из учебного процесса при усвоении иностранного языка в условиях школьных занятий является нерациональным.

Прямой метод в чешской среде никогда глубоко не утвердился. В соответствии с этой точкой зрения составлялись и составляются учебники, в которых имеются сопоставления с родным языком, в том числе чешские эквиваленты иноязычных явлений. Этот подход находится в соответствии с намерениями Пражской лингвистической школы, которая требование сопоставительного изучения языков провозглашала уже в своих тезисах, опубликованных в 1929 г. [Travaux 1929: 8].

#### ЛИТЕРАТУРА

- Виноградов, В. А.* Лингвистические аспекты обучения языку. М., 1972.
- Barnetová, V.* Násobenost slovesného děje // Kapitoly ze srovnávací mluvnice ruské a české. Praha, 1956. S. 119–161.
- Barnetová, V., Barnet, V.* O konfrontačním studiu příbuzných jazyků // Acta Universitatis Carolinae – Philologica. Slavia Pragensia 4. 1962. S.53–56.
- Bělič, J.* Vznik hovorové češtiny a její poměr k češtině spisovné // Československé přednášky pro IV. mezinárodní sjezd slavistů v Moskvě. Praha, 1958. S. 57–71.
- Běličová, H.* Nástin porovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských. Praha, 1998.
- Havránek, B.* Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy I. Hláskosloví a tvarosloví. Praha, 1976.
- Horálek, K.* K otázce využití srovnávací metody při vyučování jazykům // Slavia 22. 1953. S. 326–331.
- Horálek, K.* Několik poznámek o srovnávací metodě v jazykovědě a literární vědě // Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze. Jazyk a literatura 2. 1960. S. 7–18.
- Leška, O., Kurimský, A.* Problémy konfrontačního studia jazyků // Československá rusistika 12. 1962. S. 207–210.
- Leška, O., Kurimský, A.* Teoretické předpoklady lingvistické konfrontace // Československá rusistika 12. 1962. S. 214–221.
- Mathesius, V.* O soustavném rozboru jazykovém // Čeština a obecný jazykozpyt. Praha, 1947. S. 157–174.

- Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J.* Didaktika ruského jazyka. Hr. Králové 1997.
- Skalička, M.* Typologie a konfrontační lingvistika // Československá rusistika 12. 1962. S. 213–214.
- Šourková, A.* Charakteristika interference v oblasti morfologie // Interference v ruské morfologii. Praha, 1968. S. 12–23.
- Travaux du Cercle linguistique de Prague. Vol. 1. Mélanges linguistiques dédiés au Premier congrès des philologues slaves. Prague, 1929.
- Veselý, J.* Problematika vyučování blízce příbuznému jazyku. Praha, 1985.
- Žaža, S.* Základy ruštiny pro filology (v porovnání s češtinou). Brno, 1992.
- Žaža, S.* Ruština a čeština v porovnávacím pohledu. Brno, 1999.