

К изучению русского языка в современной чешской среде

Notes on a Study of Russian in the Contemporary Czech Environment

Алеш Бранднер

(Брно, Чешская Республика)

Abstract:

The study of a foreign language leads to its comparison with the learner's mother tongue. In our case the comparison is between Russian and its similarity to Czech. This type of analysis presents a general aim for the assessment of the homogeneity and idiosyncrasies of Russian in comparison with Czech. Russian and Czech are genetically related languages, therefore in the Czech environment Russian is considered easy. However, due to the languages' close affinity many problems arise, thus making a perfect acquisition of Russian difficult for Czechs: this is foremost due to the influence of language interference. Consequently, the importance of the study of language interference is emphasised in linguistics for the purpose of a detailed definition of the language. As regards the methodology of teaching a foreign language, the study of language interference is of utmost importance so that it is possible to anticipate the difficulties that the students will encounter when they express themselves by means of a language system which is different to that of their mother tongue.

Key words:

comparative study; comparison with mother tongue; genetic relationship of languages; homogeneity and idiosyncrasies of Russian and Czech; language interference; linguistic research; educational objective

Изучение иностранного языка — это весьма сложный процесс. В нем происходит создание навыков (т. е. автоматизированное употребление языковых средств). Этим данный процесс отличается от изучения других предметов. При усваивании русского языка в чешской среде, можно сказать, что из-за своего родства с чешским языком он считается нетрудным языком. По своей структуре и с точки зрения словарного состава он является по отношению к чешскому языку близкородственным языком. Важную роль при обучении играет личность преподавателя. Что касается подготовки будущих филологов-русистов на наших факультетах, нужно констатировать, что ни в практическом владении языком, ни в теоретических знаниях языка не достигается оптимальных результатов.

Наши усилия должны стремиться к тому, чтобы в системе вузовской подготовки будущих филологов-русистов нашли свое применение результаты современной лингвистики и современного литературоведения. Лингвистика и литературоведение прошли в течение более полувека путь своего знаменательного развития. На русистических кафедрах наших университетов вырос целый ряд выдающихся специалистов. К сожалению, они почти все преклонного возраста и вышли в отставку, многие уже не живут. Иногда бывает трудно заменить их специалистами молодого поколения.

При подготовке будущих филологов-русистов необходимо установить до какой степени выпускник должен владеть языком. Надо иметь в виду, что без регулярной домашней подготовки и без школьной муштровки нельзя выучить практический язык. Однако владение языком — это лишь одна сторона подготовки филолога-русиста. В вузовской подготовке решающим условием является теоретическое познание языка и владение всеми проблемами, которые находятся в тесной связи с этим. Сравнительное изучение языков содержит три аспекта: сравнение генетическое с исторической грамматикой, конфронтативное сопоставление русского и чешского языков (полезным было бы изучение дальнейшего славянского языка) и типологическое сравнение. На курсах по литературоведению заметна тенденция перейти от комментариев, дающих обзор истории литературы, к типологическим изложениям и к объединению теории литературы с историей литературы. Центр тяжести подготовки студента должен быть направлен на его домашнее чтение; оно будет для него полезным при комментировании и анализе литературного произведения. При изучении специальности «Русский язык и литература» с перспективой будущей преподавательской деятельности необходима профессиональная подготовка преподавателя. Для этого предусмотрены лекции и семинары по педагогике и дидактике и педагогическая практика. Надо подчеркнуть, что дидактика обучения русскому языку и литературе имеет смысл только тогда,

когда она будет находиться в тесной связи с теоретической подготовкой. Таким образом, преподавателю напрашивается возможность творческим способом (в соответствии с возрастом учащихся) применить приобретенные знания [ПЛЕК 1964].

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 усвоения 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 получается представление, что цель их будущей учебы сводится к практическому усвоению 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 усвоению отдельных дисциплин учебной программы. 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.

У наших выпускников, особенно у тех, которые преподают русский язык в средней школе, иногда встречаемся с возражением, что в условиях вузов, готовящих будущих русистов, где особый акцент ставится на усвоении 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 усваиваются студентами,

если они объясняются на живом, конкретном и доступном языковом материале.

При изучении русского языка и его преподавании 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. Уже скончавшийся 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 прибегается, как правило, в целях лингвистического исследования. Желательно, чтобы результаты сопоставительного анализа использовались в дидактических целях.

Возможность сравнивать языки обусловлена общими нуждами мышления и взаимным обменом мнениями. Сравнительно-историческое изучение, сопоставительное и типологическое изучение, посредством которых может быть сравнение осуществлено, требует взаимного разграничения не только с точки зрения цели, но и с точки зрения роли и места, употребляемого в них метода сравнения [HORÁLEK 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; BĚLIČOVÁ 1998, 7–11; ŽAŽA 1999, 7–11].

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, смысловоразличительных 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, duších, 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 совпадения в функциональном плане. Это касается, например, категории вида и категории одушевленности-неодушевленности в обоих языках. Применение функциональных аспектов нас приводит к вопросу, 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-неодушевленности, 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, проявляющиеся, например, в предложениях такого рода, как *Vykouří // kouří deset cigaret denně* — Он курит десять папирос в день (по-русски нельзя сказать выкурит); *Když ti to někdo vytknul // vytýkal, 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 «сизивал», употребление которой ограничено лексически и стилистически, многократность выражается с помощью лексических средств (ср.: *Říkával jsem ti to* — Я ему это не раз говорил) [BARNETOVÁ 1956; HAVRÁNEK 1976, 171–175].

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 усваивании иностранного языка заключаются в том, что, выступая то в речи говорящего, то в роли слушателя,

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 [VESELÝ 1985, 28].

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, уже скончавшийся наш видный славист К. Горалек тогда констатировал, что «одной из самых запущенных областей нашего (т. е. чешского — авт.) языкознания является сопоставительное изучение русского и чешского языков» [HORÁLEK 1953]. Данное выступление стало в то время импульсом для того, что в последующие годы чешская русистика стала уделять внимание (и можно сказать, что до сих пор уделяет значительное 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 применяется в значительной мере положительная передача из родного языка, а именно передача 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, надо 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. Заавтоматизированные речевые навыки из родного языка тормозят заавтоматизирование речевых навыков в языке, который мы хотим усвоить. Раньше усвоенные

навыки влияют отрицательно на выработку новых навыков. Причиной данной интерференции является устойчивость раньше созданных связей, которые при усваивании 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, исходящие из того, что учащийся должен усвоить много языковых явлений — фонетических, лексических, грамматических, которые очень похожи на грамматические явления в чешском языке. Бóльшая затруднительность дифференциации вызывает бóльшую 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 усваивания. Грамматический материал следовало бы выбирать для учебников и разрабатывать его в согласии с аспектами, вытекающими из интерференции [ŠOURKOVÁ 1968; PURM, JELÍNEK, VESELÝ 1997, 73–93].

Для обучения русскому языку 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 (подобно как и владение словарным запасом) является необходимой предпосылкой для овладения языком. В нынешнем понимании не отделяется строго грамматика от

лексики. Грамматика переплетается с лексикой; это проявляется отчасти при лексическом усвоении некоторых грамматических явлений.

К принципиальным и до сих пор к невырешенным относится вопрос о целенаправленности учета свойств родного языка учащихся при обучении иностранному языку в школьных условиях и способе использования аспекта. В. А. Виноградов с полным правом полагает, что «проблема учета родного языка является центральной в теории и методике обучения второму языку» [VINOGRADOV 1972, 27]. Неоспоримо, что любая организация занятий по иностранным языкам (включая составление учебников) должна исходить из какого-нибудь определенного отношения «иностранному языку — родному языку». Решение данного соотношения может быть различным. Об этом свидетельствует развитие у нас 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. При обучении родственными языками этот метод использовался 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 выдвигается, между прочим, точка зрения, в соответствии с которой игнорирование родного языка учащихся и его полное исключение из учебного процесса при усваивании иностранного языка в условиях школьных занятий является нерациональным.

Прямой метод в чешской среде никогда глубже не утвердился. В согласии с этой точкой зрения составлялись и составляются учебники, в которых имеются сопоставления с родным языком, в том числе чешские эквиваленты к иноязычным явлениям.

Библиография:

- BARNETOVÁ, V. (1956): *Násobenost slovesného děje*. In: Kapitoly ze srovnávací mluvnice ruské a české. Praha, s. 119–161.
- BARNETOVÁ, V., BARNET, V. (1962): *O konfrontačním studiu příbuzných jazyků*. Acta Universitatis Carolinae – Philologica. Slavia Pragensia, 1962, č. 4, s. 53–56.
- BĚLIČOVÁ, H. (1998): *Nástin porovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských*. Praha.
- HAVRÁNEK, B. (1976) (red.): *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy I. Hláskosloví a tvarosloví*. Praha.
- HORÁLEK, K. (1953): *K otázce využití srovnávací metody při vyučování jazykům*. Slavia 1953, č. 22, s. 326–331.
- HORÁLEK, K. (1960): *Několik poznámek o srovnávací metodě v jazykovědě a literární vědě*. In: BOSÁK, C.: et al (eds): *Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze. Jazyk a literatura 2*, s. 7–18.
- ILEK, B. (1964): *Vyučování ruštině a příprava rusistů*. Československá rusistika, 1964, č. 9, s. 66–69.
- LEŠKA, O., KURIMSKÝ, A. (1962): *Problémy konfrontačního studia jazyků*. Československá rusistika, 1962, č. 7, s. 207–210.
- PURM, R., JELÍNEK, S., VESELÝ, J. (1997): *Didaktika ruského jazyka*. Hradec Králové.
- SKALIČKA, M. (1962): *Typologie a konfrontační lingvistika*. Československá rusistika, 1962, č. 12, s. 213–214.
- ŠOURKOVÁ, A. (1968): *Charakteristika interference v oblasti morfologie*. In: ŠOURKOVÁ, A., ZAJÍČKOVÁ, J. (eds): *Interference v ruské morfologii*. Praha, s. 12–23.
- VESELÝ, J. (1985): *Problematika vyučování blízce příbuznému jazyku*. Praha.
- VINOGRADOV, V. A. (1972): *Lingvističeskije aspekty obučeniya jazyku*. Moskva.
- ŽAŽA, S. (1992): *Základy ruštiny pro filology*. Brno.
- ŽAŽA, S. (1999): *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno.

Об авторе

Aleš Brandner, Masaryk University,
Faculty of Arts, Department of Slavonic Studies,
Brno, Czech Republic, brandner@phil.muni.cz