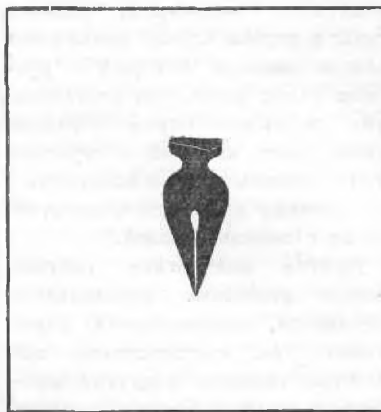


А. МЕНАЦ



СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ И ТЕОРИЯ УЧЕБНИКА

За последние 2—3 десятилетия заметно усилилась взаимосвязь лингвистической теории и педагогической практики. Особенно растет влияние теории на практику. Возникают методы обучения иностранным языкам, непосредственно опирающиеся на современные лингвистические направления.

В частности, структурная лингвистика дала ценные описания систем отдельных языков на разных уровнях. Научные принципы и результаты структурных исследований используются в некоторых педагогических методах, например в аудиовизуальном глобально-структурном методе.

Другое направление в языкознании, получившее признание в последние годы, — трансформационно-генеративная теория, противопоставляющая описательной грамматике структурной лингвистики генеративную (порождающую) грамматику.

Применение на практике результатов, полученных в пределах этого лингвистического направления, расширяет рамки строго определенных языковых структур, описанных структурной лингвистикой. С помощью разных типов упражнений учащиеся получают возможность не только запоминать те или иные типы структур, как при обучении в соответствии с принципами струк-

турной лингвистики, но и варьировать, видоизменять их, образуя, порождая новые предложения.

Оба эти направления существенно повлияли на теорию учебников, прежде всего на организацию языкового материала, причем структурная грамматика ввела усвоение структур, их сопоставление по парам минимальных отличий, а трансформационно-генеративная внесла в учебники новые типы продуктивных упражнений — субституционные, трансформационные, комбинаторные.

Объектом как структурной, так и трансформационно-генеративной лингвистики является язык сам по себе, безотносительно к другим языкам.

В последние годы все больше развивается сопоставительная, или контрастивная, лингвистика. Она изучает обычно два языка, редко больше двух, сопоставляя отдельные элементы одного языка с соответствующими элементами другого. Сопоставление проводится в синхронном плане на основании проведенного описательного анализа разных уровней данных языков — фонологического, грамматического, словообразовательного, лексико-фразеологического, стилистического. Результаты сопоставительного анализа двух языков показывают, в каких элементах каких уровней они различаются.

Сопоставительное языкознание тесно связано с педагогической практикой, поскольку знание сходства и различий структур сопоставляемых языков позволяет определить, в каких элементах изучаемого языка возможна интерференция родного языка. Отсюда очевидно значение данного направления в языкознании для теории учебника.

Строй русского языка, находящегося в центре нашего внимания, хорошо изучен, имеется описание всех его уровней для различных целей, т. е. существуют грамматики разного типа — школьные, описательные, научные и др.

Но перед иностранцами, изучающими русский язык, возникает целый ряд трудностей, которые не в состоянии разрешить грамматика одного отдельно взятого языка. Это связано с различиями в грамматическом строе русского и родного языков учащихся, с различным группированием отдельных типов структур и с возникающей на основе этого интерференцией родного языка, с различными внутриязыковыми аналогиями и т. д. При этом ошибки, типичные для носителей одного языка, в некоторых случаях могут оказаться характерными и для носителей других языков.

Если мы возьмем, к примеру, обычный русский вопрос *Как тебя зовут?*, то увидим, что во многих языках (здесь и далее мы

сопоставим предложения в английском, итальянском, немецком, французском и хорватскосербском языках) ему соответствуют другие конструкции. Дело здесь не в грамматическом строе или составе данного предложения. Дословный перевод, содержащий те же (или приблизительно те же) грамматические формы, будет грамматически правильным во всех упомянутых языках: How do they call you? Come ti chiamano? Wie nennen sie dich? (или: Wie nennt man dich?) Comment t'appellent-ils? (или: Comment t'appelle-t-on?) Kako te zovu? Но такие предложения в данном значении в этих языках не употребляются. Вместо них в ряде языков распространены конструкции с возвратными глаголами (Come ti chiami? Comment t'appelles-tu? Kako se zoveš?), вследствие чего можно ожидать, что носители данных языков употребят ошибочную для русского языка конструкцию *Как ты зовешься? В немецком языке употребляется невозвратный глагол (Wie heist du?), и можно предвидеть ошибку *Как ты зовешь? В других языках употребляются конструкции с существительным *имя* (What's your name?). В немецком языке, — правда, реже, чем приведенное выше, — употребляется выражение Wie ist dein Name?

Это же относится и к хорватскосербскому языку, в котором параллельно с уже приведенной возвратной конструкцией возможно и выражение Kako ti je ime? Под влиянием таких конструкций учащиеся могут употребить фразу *Как твое имя?

Ошибки в употреблении данной конструкции определяются не только интерференцией родного языка, но и внутриязыковой аналогией. Так, в русском языке существуют глаголы *называть* и *называться*, отсюда аналогичное употребление глаголов *звать* и *зваться*. Кроме того, по аналогии с *Как называется эта улица?* может возникнуть и вопрос *Как ты называешься? Эти две ошибки,

вызванные аналогией, разного типа: в первом случае появляется глагол *зваться*, который в русском языке вышел из употребления, во втором случае — глагол *называться*, который в русском языке используется в сочетании с названиями предметов и понятий, но не с именами людей.

Другие возвратные глаголы также вызывают определенные трудности, поскольку в одних языках им соответствуют возвратные глаголы, в других же — невозвратные. Нужно сказать, что наиболее простыми оказываются случаи, когда речь идет о собственно возвратных глаголах типа *умываться*, *причесываться* и т. д., которыми обозначается, что субъект глагольного действия есть одновременно и его объект; такие глаголы являются возвратными во многих языках (to wash oneself; lavarsi, pettinarsi; sich waschen, sich kämмен; se laver, se peigner; umivati se, češljati se). Трудности возникают с глаголами другого типа; например, глагол *смеяться* относится к возвратным в славянских языках (так, в хорватскосербском: smijati se), в других же — невозвратным (to laugh, ridere, lachen, rire). У носителей этих языков может возникнуть ошибка, заключающаяся в употреблении не существующего в русском языке глагола *смеять (*Он часто смеет), у носителей же хорватскосербского языка — ошибка, заключающаяся в перестановке возвратной частицы, что является нормой для данного языка (*Он ся часто смеет).

Особенно большие трудности в процессе усвоения иностранного языка возникают в тех случаях, когда в изучаемом языке имеются грамматические категории, которые в родном языке учащихся отсутствуют. Классический пример этого — категория вида русского глагола, которая в неславянских языках не находит единого грамматического выражения. Эта категория передается либо путем соответствующего выбора глагольных форм, обычно форм

времени, либо лексически — путем выбора разных глаголов.

Однако трудности возникают не только в тех случаях, когда в одном языке отсутствует категория, имеющаяся в другом языке. Нередко определенная категория не только существует в обоих языках, но и ее употребление во многом совпадает, тем не менее отдельные случаи несовпадения вызывают значительное число типичных ошибок. Если взять, например, личные местоимения, можно сказать, что в языках, которые здесь упоминаются, их употребление в основном совпадает с русским. Исключением является, с одной стороны, английский язык с его неразличением на современном этапе местоимений *ты* и *вы* и возникающими отсюда при изучении русского языка недоразумениями грамматико-семантического и страноведческого характера. С другой стороны, исключение составляют языки, в которых род различается не только в единственном, но и во множественном числе 3-го лица; это итальянский и французский языки, в которых во множественном числе различаются два имеющих в этих языках рода (*essi — esse; ils — elles*), и хорватскосербский, в котором различаются три рода (*oni — one — ona*).

Притяжательные местоимения также представляют интерес для сопоставительного анализа. Их значение в рассматриваемых языках в основном совпадает, причем нужно сказать, что оно не всегда, как кажется на первый взгляд, притяжательное, посессивное. Например, кроме этого значения посессивности (*мой костюм*, т. е. костюм, который я купил и который является моей собственностью) они обладают и значением принадлежности к целому (*моя рука*, т. е. часть моего тела), значением отношения (*мой отец*, *мой друг*, т. е. отец мне, друг мне, по отношению ко мне), значением обратной принадлежности (*мой город*, т. е. город, в котором я живу, жителем которого

я являюсь; *мой учитель*, т. е. учитель, учеником которого я являюсь) и т. д. Приведенные значения, как бы они ни были различны между собой, присущи притяжательным местоимениям во всех названных языках, но их распределение и частотность, как правило, не совпадают.

В грамматиках дается описание какой-либо части речи, ее изменения и основного употребления, но обычно мало говорится о том, в каких случаях данная часть речи может опускаться или заменяться другой. Можно ожидать, что и здесь контрастивный анализ откроет своеобразные черты разных языков. Например, вместо *мой отец* русские иногда говорят только *отец*, а иногда — *отец у меня*: *Мой отец болен — Отец болен — Отец у меня болен*. Но аналогичные замены с существительными *город*, *враг* и другими не всегда возможны. Нельзя сказать также, что следующее предложение грамматически неправильно: *Мой отец вынул свои руки из своих карманов и снял свое пальто*. Но это предложение из-за большого количества притяжательных местоимений не звучит по-русски. Оно может появиться в речи английского учащегося, по аналогии с употреблением притяжательных местоимений в английском языке. В речи итальянского учащегося может появиться предложение **Мой отец вынул себе руки из карманов и снял себе пальто*, а в речи говорящих на хорваткосербском языке вместо сочетания *мой отец* можно услышать *отец мне*.

Рамки данной статьи не позволяют дать более или менее подробный анализ типов сопоставляемых элементов двух языков. Приведенные примеры не являются ни особо типичными, ни особо значительными. Мне как раз и хотелось показать, что контрастивный анализ может дать интересные ре-

зультаты и в случаях минимальных различий отдельных элементов в двух языках.

Таким образом, сопоставительный анализ служит прежде всего выявлению сходства и различий элементов двух языков. В результате определяются типичные трудности для носителей одного языка при изучении другого. На основе этих данных лингвисты определяют типы и иерархию трудностей, а методисты — условия и методы их преодоления. Правильность выводов такой совместной работы проверяется системой тестов, дополнительных проверочных заданий и изучением ошибок учащихся. Затем можно приступить к составлению учебных программ, а от хорошо обоснованных программ до составления учебников хотя и не «один шаг», но, во всяком случае, расчищенная, ровная дорога. Авторы учебников, которые нередко либо должны быть и лингвистами, и методистами, и опытными педагогами, и психологами, и литераторами, и специалистами по страноведению и т. д. в одном лице, или должны входить в громоздкие авторские коллективы, смогут, наконец, освободиться хотя бы от одной части такой сложной работы, а также от определенных сомнений в правильности избранного пути.

В заключение мне хотелось бы добавить несколько слов о том, что в области контрастивных исследований делается в Югославии.

В городе Загребе, в Институте языкознания при философском факультете, с 1964 г. ведется под руководством проф. Р. Филиповича работа над сопоставительным анализом хорваткосербского и английского языков. Сначала это была скромная работа сотрудников института, но через несколько лет она переросла в общегославский проект. Исследование проводится на фонологическом, мор-

фологическом (включая словообразовательный), синтаксическом и лексическом уровнях. Материал сопоставительного анализа (корпус) состоит из 250 образцов по 2000 слов и их перевода на хорваткосербский язык. Многочисленные работы, опубликованные сотрудниками проекта, освещают проблематику с теоретической или практической точки зрения, некоторые же из них целиком посвящены вопросам применения результатов анализа в педагогической практике. Этот югославский контрастивный проект создается на основе сотрудничества с авторами сходных проектов в других странах, которые проводят сопоставительный анализ английского и других языков. В 1971 г. в Загребе состоялось совещание составителей таких проектов, в котором приняли участие польские, румынские, венгерские, американские и югославские специалисты по сопоставительному изучению языков.

В 1972 г. коллектив сотрудников кафедры русского языка филологического факультета в Загребе начал в рамках того же Института языкознания работу над сопоставительным анализом хорваткосербского и русского языков. Не имея в своем распоряжении готового корпуса, какой имелся, в частности, у англистов, коллектив русистов работает прежде всего над составлением репрезентативного корпуса. Корпус будет состоять из образцов в 2000 слов, взятых из художественной, публицистической и научной прозы, из газет и других источников, причем тексты должны быть написаны и опубликованы не ранее 40-х годов ХХ в. Пока что в корпус входят русские тексты, перевод которых на хорваткосербский язык опубликован; в будущем сюда войдут также тексты (из газет и т. д.), которые будут для этой цели переводиться.