

И. Э. Ратникова (Минск)

**ЭЛЕМЕНТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ КУРСЕ РОДНОГО ЯЗЫКА**

Доклад посвящен дидактическому потенциалу сопоставительной лингвистики в широком смысле термина, включающем контрастивный анализ. Как известно, многие ученые считают принципиальным различие сопоставительной и контрастивной лингвистики по ряду важных параметров. И. А. Стернин сформулировал их следующим образом: в контрастивной лингвистике «1) изучаются не любые языки и не в любом количестве, а только два языка – родной и изучаемый; 2) изучаются не подсистемы, поля и другие структурные единицы лексической системы, а отдельные единицы и явления языка в двух сопостав-

ляемых языках; 3) изучение проводится не автономно в каждом языке с последующим сравнением, а в направлении от единицы одного языка к ее возможным соответствиям в другом языке; 4) целью контрастивного исследования является не установление сходств и различий языковых подсистем, а выявление сходств и различий в семантике и функциях единицы одного языка в сравнении с ее возможными соответствиями в другом языке» [4, с. 390–391]. Основанием для выделения контрастивного языкознания из сопоставительного явилась в первую очередь ориентированность первого на практику преподавания иностранного языка.

На территории современного СНГ сопоставительное изучение языков – продукт развития сравнительно-исторического языкознания – изначально развивалось в контексте преподавания языка межнационального общения сначала в Российской империи, что связано в первую очередь с именем И. А. Бодуэна де Куртене, затем – в Советском Союзе благодаря методикам обучения русскому языку нерусских, которые разрабатывал в 20–30-е гг. Е. Д. Поливанов (см. подробнее в [1]). Таким образом, опора на сопоставление тех или иных фактов разных языков является признанно необходимой при обучении языку как иностранному, в учебных курсах по теории и практике перевода и, наконец, на занятиях по общей лингвистике.

В теоретическом курсе языка как родного также актуально (а для некоторых разделов и необходимо) «внутреннее» сравнение языковых фактов: в рамках компонентного анализа, например, студенты сопоставляют семантику слов, входящих в лексико-семантическую группу; при изучении синонимии на сопоставлении семантики основывается различение типов синонимов и т. п. Внутриязыковое сопоставление зародилось в рамках структурного описания языка и в дальнейшем, как отмечают И. А. Стернин и М. А. Стернина, «стало разрабатываться в связи с антропоцентризмом, психолингвистикой, установленным фактом неоднородности языка в сознании человека, попыткой описать ментальные различия различных групп носителей языка» [5, с. 5]. В числе категорий и явлений одного и того же языка, которые изучаются методом внутриязыкового сопоставления, они называют «групповые различия языковых явлений (территориальная, социальная, гендерная, возрастная, территориальная и др. дифференциация); различие системных и несистемных значений и употреблений; различия семан-

тики языковых единиц в парадигмах (компонентный анализ); дифференциальное толкование синонимов и симилияров» [5, с. 6].

При изучении теоретического курса языка как родного польза систематических отсылок к межъязыковым параллелям не столь очевидна и требует пояснения. Их целесообразность объясняется тем, что сопоставление и сравнение – объективная черта человеческого мышления, которая задает соответствующий способ познания и оценки реальных и идеальных сущностей, в том числе языковых. При изучении системы родного языка автоматизм восприятия языковых структур отчасти мешает осознавать присутствие или отсутствие в них каких-либо признаков. И тогда полезным оказывается фон другого языка, в котором одноименная категория представлена по-другому, другими видами единиц. Например, отсутствие грамматического значения лица у зловых форм современных русских глаголов прошедшего времени и условного наклонения далеко не всегда осознается как школьниками, так и студентами – носителями русского языка, поскольку для них естественно соотносить глагол с субъектом и считать, что информация о лице известна (то, что она эксплицирована на другом уровне – лексическо-семантическом, улавливается не сразу и не всеми). В подобном случае срабатывает объяснительный потенциал аналогичных глагольных категорий языка, в котором формы прошедшего времени реально дифференцированы по лицам на уровне флексий: *Я, ты, он понял – rozumiałem, rozumiałeś, rozumiał*; *я, ты, она поняла – rozumiałam, rozumiałaś, rozumiała*.

Контрастивный анализ обнаруживает объяснительную силу при изучении разных разделов курса «Современный русский язык». На отделениях романской, германской и восточной филологии элементы контрастивного анализа при изучении теории родного языка работают сразу «в двух направлениях»: во-первых, как было известно еще в середине прошлого века, для «устранения возможного влияния системы родного языка» на язык специальности [3, с. 7]; во-вторых, на осознание национальной специфики фактов родного языка, что важно как для лингвиста, так и для переводчика. В качестве единиц, ярко иллюстрирующих национальную специфику русской грамматики, можно упомянуть неопределенно-личные и обобщенно личные предложения – «две особые формы мышления говорящего по-русски человека», по формулировке А. М. Пешковского. Оценить и даже про-

чувствовать «русскость» этих конструкций студентам-германистам помогает переключение на коды, в которых оформление несущественности субъекта действия или его неизвестности в личных предложениях с неопределенно-личным значением предполагает обязательное употребление местоимения 3-го лица множественного числа – англ. *they* и нем. *sie*. Обобщенно-личные предложения в английском и немецком языках включают личные местоимения (англ. *you, we* и нем. *du, wir*) или формальные подлежащие (англ. *man* и *one*). Естественно, невозможно не упомянуть безличные по семантике предложения, которые не могут быть представлены бесподлежащими конструкциями в этих языках, для русского же – в высшей степени характерны и являются излюбленным материалом для исследования национально-специфического в грамматическом строе языка, а также когнитивных моделей, фиксирующих подчиненность человека некой внешней или внутренней силе. Надо заметить, что при изучении односоставных предложений элементы сопоставительного синтаксиса дают прекрасную возможность показать логику грамматической классификации, ее предопределенность самим строем языка: например, объяснить, почему в русском языке невозможно выделить односоставные предложения с глаголами 3-го лица настоящего-будущего времени и прошедшего времени в единственном числе, а в языках, где эти глагольные формы имеют значение лица (например, итальянском, польском), отмечается такая разновидность односоставных определенно-личных предложений.

При изучении лексикологии, семасиологии и фразеологии межъязыковое сопоставление абсолютно необходимо в темах, связанных с национальной языковой картиной мира и национальной спецификой семантики. Учитывая направление работы нашей секции, мы хотели бы подробнее остановиться на тех формах использования контрастивного анализа, которые составляют специфику языковой ситуации в Беларуси и ее отражения в лингвистическом образовании, а конкретно – на некоторых вопросах контрастивной лексикологии русского и белорусского языков. Белорусская лингвистика накопила значительный опыт теоретического изучения лексических параллелей в близкородственных языках (труды П. П. Шубы, А. Е. Супруна, А. Е. Михневича, И. С. Ровдо, С. М. Грабчикова, О. Б. Переход и др.) и его применения в лексикографической практике.

Как известно, первоочередной методической задачей, связанной с межъязыковыми парадигматическими отношениями слов, является прогнозирование и предупреждение коммуникативных неудач вследствие речевых ошибок в условиях любой формы билингвизма, в том числе ошибок при переводе. В университетах Беларуси, в том числе на филфаке БГУ, изучение всех разделов теоретического курса «Современный русский язык» предусматривает (в соответствии с типовой программой) сопоставление с белорусским языком. При изучении семасиологии и лексикологии на 1 курсе отделения русской филологии компаративный аспект реализуется системой упражнений, которая базируется на владении понятиями компаративной лексикологии: это в первую очередь термины «омолексы», «паралексы» и «гетеролексы» (соответственно однокорневые слова с регулярными фонетико-морфологическими различиями в своем строении; родственные слова, имеющие нерегулярные различия плана выражения; разнокорневые слова сопоставляемых языков). Например, студентам предлагается определить межъязыковой статус белорусских и русских эквиваленты типа *пакупнік* – *покупатель*, *нарматыў* – *норматив*, *юнак* – *юноша*, *біржавы* – *биржевой*, *водзыў* – *отзыв*, *рахунак* – *счет*.

Программа предусматривает также владение понятиями межъязыковых омонимов и паронимов, т. е. различающихся по значению лексем и умение дифференцировать эти явления, а также их отграничение от паралекс, т. е. лексем равнозначных. При разграничении омонимов и паронимов студенты актуализируют свои знания о фонетических системах русского и белорусского языков, поскольку здесь необходимо разграничивать регулярные, т. е. связанные со спецификой звукового строя, и нерегулярные, непредсказуемые различия, часто связанные с различиями морфем (с одной стороны, *рушыць* – *рушить*, *рэч* – *речь*, с другой – *мэта* – *мета*, *спадарожнік* – *подорожник*). Известная студентам внутриязыковая типология омонимии, понимаемой широко, проецируется и на межъязыковые отношения слов, с чем связано задание разграничить межъязыковые лексические омонимы и сходные с ними явления: межъязыковые омографы (*уплываць звонку* – *начинать по звонку*) и омоформы (*легчы ў ложка* – *набор ложек*). Система работы, основанная на контрастивном анализе лексики русского и белорусского языков предполагает и более сложные виды заданий, которые подробнее рассмотрены в [2].

Завершая размышления о возможностях внутри- и межкузыкового сопоставления в преподавании теоретического курса современного русского языка как родного, выделим два преимущества использования элементов такого анализа: во-первых, это преодоление автоматизма в восприятии структур родного языка и возможность взглянуть на них «извне», с позиций мышления на другом языке, где данная категория реализуется иначе; во-вторых, применительно к русско-белорусским межкузыковым сопоставлениям, это возможность проецировать языковую ситуацию на содержание обучения и таким образом влиять на формирование филологического мышления обучающихся и качество их речи, особенно в условиях языкового переключения.

1. Зуров, А. М. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков / А. М. Зуров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 1 (2). – С. 369–373.

2. Ратникова, И. Э. Межкузыковые системные отношения лексем как предмет теоретической семантики и глоттодидактики / И. Э. Ратникова // IV Чтения, посвященные 70-летию со дня рождения профессора В. А. Карпова (Минск, БГУ, 19–20 марта 2010 г.): сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А. И. Головня [и др.]. – Минск: РИВШ, 2010. – С. 61–65.

3. Серебрянников, Б. А. Всякое ли сопоставление полезно? / Б. А. Серебрянников // Русский язык в национальной школе. – 1957. – № 2. – С. 7–10.

4. Стернин, И. А. Контрастивный анализ в современной лингвистике / И. А. Стернин // *Slavica Helsingiensia* 35: Festschrift in Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday / Ed. by Jouko Lindstedt et al. – Helsinki, 2008. – P. 390–400.

5. Стернин, И. А. Сопоставление как лингвистическая методология / И. А. Стернин, М. А. Стернина // Сопоставительные исследования. – Воронеж: Истоки, 2015. – С. 3–11.