

библиотека  
преподавателя  
русского языка  
как иностранного



Е.М.ВЕРЕЩАГИН  
В.Г.КОСТОМАРОВ

# Язык и культура

лингво-  
страноведение  
в преподавании  
русского языка  
как иностранного



„Русский язык“

**библиотека  
преподавателя  
русского языка  
как иностранного**



**Е.М.ВЕРЕЩАГИН  
В.Г.КОСТОМАРОВ**

# **Язык и культура**

**Лингво-  
страноведение  
в преподавании  
русского языка  
как иностранного**

**Методическое руководство**

Издание 4-е,  
переработанное и дополненное



Москва  
«Русский язык»  
1990

*скан ewgeniy-new*

ББК 74.261.3  
В 31

**Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.**

**В. 31** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп.—М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).— 246 с.

ISBN 5-200-01076-4

В книге рассматриваются вопросы, вскрывающие связи и отношения между языком и обслуживаемой им культурой; показаны конкретные и методически эффективные приемы, способы, позволяющие в процессе преподавания русского языка как иностранного знакомить обучаемых с современной советской действительностью.

Книга предназначена для преподавателей русского языка как иностранного.

В  $\frac{4306020102-197}{015(01)-90}$  120—90

ББК 74.261.3

ISBN 5-200-01076-4

© Издательство «Русский язык», 1983  
© Издательство «Русский язык», 1990,  
с изменениями

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Термину «лингвострановедение» около двух десятков лет. Впервые он был употреблен в брошюре авторов «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (М., 1971) и вплоть до середины или даже конца 70-х годов казался очень непривычным. Затем лингвистическая и преподавательская общественность его восприняла, так что сейчас, можно считать, его внешняя форма всем знакома; о его содержании многие судят или догадываются вполне правильно. Думается, три предшествующих издания настоящей книги сыграли свою роль в популяризации лингвострановедения, равно как включение соответствующего лекционного курса в профессиональную подготовку филологов по специальности «Русский язык как иностранный (РКИ)» (см. [Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного..., 1985]), восприятие термина советскими преподавателями русского языка в национальной школе и преподавателями иностранных языков, многочисленные диссертации, статьи, а также учебники, словари, учебные пособия и методические руководства. Имеются обзоры теоретической разработки и практической реализации лингвострановедения как филологического понятия и особенно как аспекта в преподавании языков (они, правда, доведены лишь до 1984 года; см. [Молчановский, 1985]); новейшую литературу вопроса мы надеемся охватить в данном издании нашей книги. Здесь уместно заметить, что в начале 80-х годов возникла своеобразная американская версия лингвострановедения, удивительно совпадающая со многими положениями советских работ этой тематики и получившая название «культурной грамотности» (см. Hirsch E. D. Jr. Cultural Literacy. Boston, 1987), критический разбор которой дан в журнале «Русский язык за рубежом» (1989. № 6).

Отмеченные перемены заставляют нас ориентироваться на совсем другого адресата, чем в 1973 году, когда настоящее руководство вышло в свет первым изданием, или даже в 1983 году, когда было осуществлено третье издание. Если раньше нам приходилось рассматривать лингвострановедческую проблематику, как говорится, от А до Я, пространно аргументировать и иллюстрировать свои суждения, возвращаться к ним, причем манера изложения была нередко похожа на убеждение, то теперь преподаватели русского языка (а именно к ним руководство



обращено в первую очередь) в силу студенческой профессиональной подготовки, участия в различных формах повышения квалификации и обмена опытом, да и повседневной учебной практики хорошо представляют себе, что стоит за термином «лингвострановедение», поэтому, кажется, нет никакой нужды начинать с самого начала и прибегать к убеждающим призывам. Кроме того, — и это, несомненно, существеннее предыдущего обстоятельства, — перестройка нашей жизни с сопутствующими ей гласностью и демократизацией открывает перед лингвострановедением новые перспективы, раскрепощает его, позволяет полностью раскрыть познавательный и воспитательный потенциал данного аспекта преподавания русского языка как иностранного. Лингвострановедение — подобно другим общественным наукам и вместе с ними — не могло не пострадать в атмосфере застойного периода. Ему навязывали и в известной мере навязали индоктринационную функцию, и соответственно оно понесло (если сравнивать с прочими аспектами методики) значительно больший ущерб, как собственно научный, так и нравственный. Ныне, получив свободу выражения, авторы переработали прежний текст, устранив те недоговоренности, на которые приходилось вынужденно идти, и включив ту проблематику, которая изгонялась.

Итак, мы ориентируемся на подготовленного адресата. Тем не менее некоторые начальные сведения в книге все же сохранены, поскольку наше изложение отвечает требованию систематичности, предполагающей представление основ, а также мы принимаем во внимание интересы молодых преподавателей, еще не накопивших опыта.

Изучающие иностранный язык обычно стремятся прежде всего овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако, усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком. В частности, иностранный школьник или студент, осваивая русский язык, получает реальную и высокоэффективную возможность приобщиться к русской национальной культуре и истории, к современной жизни русского народа, а также, пусть в значительно меньшем объеме, к культурам других народов Советского Союза.

В этом нет ничего неожиданного. И сами носители языка овладевают своей собственной национальной культурой не иначе, как через посредство родного языка. Родившийся в мир ребенок в первую очередь учится, казалось бы, говорить и ничему больше, но на самом деле язык подсказывает ему, из каких предметов и явлений состоит окружающая его действительность, как надо себя вести, что полагается любить и что ненавидеть, какова его семейная и этническая принадлежность, каково прошлое и настоящее соответствующего народа; в результате овладевший языком ребенок за пять — семь лет развития становится членом определенной национальной культуры. Вот почему передовые

отечественные русисты исходили и исходят из принципа неразрывной связи родного языка и родной культуры. «В языке одухотворяется весь народ и вся Родина; в нем претворяются творческой силой народного духа в мысль и звук небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы... Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной отчизны, но и вся история духовной жизни народа» — так, выражаясь романтически и перечислительно (что соответствовало эпохе), но совершенно правильно по существу, писал К. Д. Ушинский [1945].

Что же касается изучения второго, неродного, иностранного языка (особенно в случае отсроченного овладения им), то и здесь, конечно, новый язык выступает в качестве средства приобщения человека к иной национальной культуре. Достаточно вспомнить о том, что овладение грамматической системой автоматически требует закрепления в сознании новой сетки отождествлений и различий. И все же возмущающее, интерферирующее воздействие родного языка постоянно дает о себе знать: подставляя русские лексемы, немец или француз может вкладывать в них немецкое или французское национально-культурное содержание; известны ситуации, когда, говоря по-русски, англичанин или американец продолжают мыслить категориями англо-американской культуры. Скрытая подмена незаметна, при восприятии обращенной русской (устной и письменной) речи она даже, как правило, имеет — в силу импрессивности — не ярко выраженный характер, но она реальна и представляет собой серьезную проблему. Действительно, в таком случае новый язык выступает только лишь в обличье нового знакового кода, наблюдается тот самый вербализм, против которого неустанно выступали передовые дидакты, начиная с Я. А. Коменского.

Следовательно, когда мы говорим о преподавании русского языка как иностранного, необходимо постоянно помнить: изучаемый язык сам по себе, автоматически не «отдает» хранимую им информацию, и соответственно необходимы специальные, целенаправленные усилия как подготовленного преподавателя, так и правильно сориентированного школьника или студента. Что касается преподавателей, то они, безусловно, лишь тогда могут считать себя получившими профессиональное образование, когда всесторонне изучена культураносная и культуropriобщающая функция русского языка, выступающего в качестве иностранного, и когда практически освоена методика реализации данной функции в учебном процессе. Лишь при выполнении этих условий русский язык сыграет, и сыграет великолепно, свою роль передатчика национальной культуры русского советского народа.

В отечественной педагогике присутствует отчетливое понимание отличия преподавания иностранного языка в увязке с национальной культурой от преподавания родного языка в культуropriобщающей функции. Так, подобные мысли настойчиво

высказывала Н. К. Крупская: «Изучение иностранного языка должно быть связано с изучением жизни и недавней истории страны, где данный язык господствует. Сюда должно входить изучение и экономической, и политической, и культурной жизни страны» [1959, т. 3, с. 72]. Ей же принадлежит фраза, которая могла бы стать девизом всего лингвострановедческого аспекта в преподавании иностранных языков, в том числе и русского как иностранного: «...изучение страны данного языка должно стать такой же целью, как и изучение техники языка» [Там же].

Хотелось бы обратить внимание: изучение «техники языка», т. е. развитую методику выработки фонетических, грамматических и других навыков, Н. К. Крупская считала уже осознанной преподавателями, даже в какой-то мере достигнутой целью. Что же касается того аспекта преподавания иностранного языка, который в современных терминах именуется лингвострановедческим, то осознание его и проведение в жизнь еще только ставилось как цель. К настоящему моменту мы, конечно, значительно приблизились к этой цели, но все же предстоит пройти большой путь. От деклараций и благопожеланий необходимо не на словах, а на деле перейти к построению интегрированной методики преподавания русского языка как иностранного, в которой лингвострановедение ни в чем не уступало бы ни методике фонетики, ни методике грамматики. К сожалению, и учебные пособия, включая лингвострановедческие словари, страдают от недостатков, лишь частично объяснимых тормозящим воздействием застойной общественной атмосферы,—слишком часто еще можно видеть недооценку важности познавательно-ознакомительного аспекта и профессиональную непригодность составителей. К еще большему сожалению, можно видеть и прямое отрицание лингвострановедения...

Мысль о необходимости выйти за пределы «техники языка» и обратиться к одновременному соизучению национальной культуры народа насчитывает в прошлом не одно десятилетие. Надо, однако, заметить, что в развитии этого тезиса наблюдались и наблюдаются неоправданные крайности. У нас методисты, отражая догматизм мышления предшествующих десятилетий, были склонны к излишней всеохватывающей политизации и идеологизации русского языка. В США же, напротив, развивались лингвистически столь же предвзятые концепции «этнической нейтральности» или даже «денационализации» английского языка, будто бы лишённого какой-либо лингвострановедческой (национально-культурной) окрашенности в функции «мирового» средства общения<sup>1</sup>. Специальная же теория лингво-

<sup>1</sup> Подробнее см. *Костомаров В. Г.* Русский язык и зарубежные концепции «мирового языка» // *Русский язык в национальной школе.* 1986. № 6; *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Русский язык среди «мировых языков» и концепция их денационализации // *Русский язык и современность (общественные функции, развитие, изучение и преподавание)* / Под ред. М. Карпенко и К. Будтке. Киев: Лейпциг, 1989. С. 21—31.

страноведческого преподавания начала складываться на наших глазах и, хотя уже достигнуты немалые результаты, все еще находится в периоде интенсивных поисков. Лингвострановедение — один из перспективнейших разделов методики преподавания РКИ. Становление лингвострановедческой концепции неотделимо от деятельности Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) и Института русского языка им. А. С. Пушкина.

Лингвострановедческую проблематику составляют два больших круга вопросов — филологический (по преимуществу лингвистический) и лингводидактический (методический). Во-первых, предметом лингвострановедения является анализ языка (в нашем случае — русского) с целью выявления в нем национально-культурной семантики. Во-вторых, в предмет исследования входит поиск преподавательских приемов презентации, закрепления и активизации национально-специфичных языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов на практических языковых занятиях. Предложим теперь (вплоть до дальнейшего, см. с. 37) предварительное определение лингвострановедения: под этим термином понимается такая организация изучения русского языка, благодаря которой иностранные школьники, студенты, стажеры, аспиранты, другие категории изучающих русский язык знакомятся с настоящим и прошлым русского народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им. В лингвострановедении задачи обучения русскому языку как совокупности форм выражения неразрывно сливаются с задачами соизучения страны (что и подсказывается внутренней формой термина).

В таком случае лингвострановедение, с одной стороны, соотносится с общим страноведением как совокупностью систематизированных научных знаний, овладение которой, вообще говоря, не предполагает обязательного знания национального языка, а с другой стороны, противопоставляется общему страноведению, поскольку несомая языком информация, как правило, принадлежит не к числу строго научных, а к числу обыденных знаний. В дальнейшем о различиях, заставляющих решительно отрицать предположение о дублировании проблематики, будет сказано более подробно (см. с. 35—36). Здесь же особо подчеркнем, что языковой путь познания страны ничем не может быть заменен; он действительно самоценен. Лингвострановедческая работа преподавателя-русиста — это не «довесок» к учебному процессу, полезный, но необязательный. Насыщение урока национально-культурной информацией вытекает именно из задач обучения самому языку как адекватному средству общения. Вероятно, нет нужды специально упоминать о воспитательных обертонах изучения иностранных языков, в том числе русского, о его гуманистической направленности (об этом, между прочим, с предельной отчетливостью говорится в Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе).

Выходящая четвертым изданием книга, как и раньше, представляет собой по жанру методическое руководство. Читатели, которые пожелали бы углубить свои теоретические основы, могут обращаться к специальным монографиям (см., например, [Верещагин, Костомаров, 1980]), диссертациям (например, [Томахин, 1984]), к научно-практическим сборникам и отдельным статьям, указанным или в Аналитическом обзоре В. В. Молчановского [1985], или в списке литературы, помещенном в конце книги. Жанр руководства потребовал от нас по возможности полного охвата всей лингвострановедческой проблематики и позволил нам иногда отказываться от подробной аргументации и научного аппарата.

Руководство адресуется прежде всего преподавателям-русистам, как советским, так и зарубежным. Оно, на наш взгляд, доступно и студентам-филологам, хотя для них должно быть создано отдельное пособие (и оно, насколько мы знаем, готовится). Поскольку в книге широко рассматривается общелингвистическая проблематика, она способна принести пользу филологам широкого профиля, включая исследователей проблем семантики на материале русского и других языков.

Отзывы и пожелания просьба направлять в Институт русского языка им. А. С. Пушкина (117485, Москва, ул. Волгина, 6) или в издательство «Русский язык» (103012, Москва, Старопанский пер., 1/5).

## Часть I

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

## 1

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Мы сказали, что лингвострановедение занимается изучением языка с точки зрения его культуроносной функции; поэтому нам следует кратко суммировать методологические принципы относительно общественной природы языка. Мы говорили также, что в лингвострановедении изучаются приемы и способы включения ознакомительно-познавательного потенциала языка в процесс преподавания этого языка иностранцам; поэтому необходимо осветить методологическую основу лингводидактики — раздела дидактики, занимающегося проблемами преподавания языков. Без предварительного обсуждения указанных методологических вопросов нельзя приступить ни к анализу конкретных и частных языковых и текстовых носителей страноведческой информации, ни к разработке практических приемов и способов использования этих носителей в учебном процессе.

Рассмотрим пять методологических принципов, образующих основу лингвострановедения.

Первый принцип состоит в принятии факта, согласно которому общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности.

Уже в античности был ясно сформулирован основной вопрос философии — как мышление относится к бытию. Оживленное его обсуждение обострило внимание исследователей к природе и сущности языка, к роли последнего в познании человеком мира. Два противоположных ответа на основной вопрос философии (признание первичности или, напротив, вторичности материи и соответственно сознания) обусловили также и два принципиально различных подхода к природе языка. В кратком изложении их можно представить себе следующим образом: познание мира, мышление не зависят от языка, сущность которого состоит исключительно в том, чтобы быть орудием общения между людьми, так что язык является внешним для познания мира средством; согласно противоположному подходу, мир познается через язык, благодаря языку, сущность которого заключается не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем и хранителем мысли, всего знания в индивидуальном и коллективном сознании человека.

Нами принимается, естественно, второй тезис, тезис социальной природы языка. Он означает, что природу языка следует понимать как диалектическое единство вербального средства общения и общественного сознания, или, в более определенных терминах, как единство языка и национальной культуры.

Общественная природа языка реализуется в ряде функций, из которых для лингвострановедения особенно важны три.

Первой следует назвать коммуникативную функцию — быть орудием передачи информации от одного участника акта коммуникации другому. «Язык есть важнейшее средство человеческого общения» (Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 25. С.258). Однако коммуникация возможна только при наличии некоторого общего, так называемого фонового, знания, равно присутствующего как адресанту, так и адресату. Следовательно, при изучении языка указанная функция не может быть обеспечена, если в процессе обучения не будут использованы сведения о стране, поскольку именно они нередко определяют содержательный план как устной, так и письменной речи.

Другая, не менее важная функция уже упоминалась нами под именем культурноносной; она называется еще и иначе — кумулятивной, или накопительной. Эта функция проявляется в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности. Любое общество является продуктом исторического развития, и связующим звеном между поколениями, «связью времен», хранилищем коллективного опыта как раз и выступает наследуемый язык. Конспектируя «Науку логики» Гегеля, В. И. Ленин не случайно поставил знак равенства между «историей языка» и «историей мысли» (Полн. собр. соч. Т. 29. С. 81). К этому же положению Ленин вернулся, работая над книгой Лассалья о философии Гераклита (Там же. С. 314). Кумулятивная языковая функция особенно ценна для лингвострановедения.

Наконец, общественная природа языка выражает себя также в директивной функции — направляющей, воздействующей и формирующей личность.

Все три функции, которые сейчас лишь обозначены, мы еще будем анализировать обстоятельно и с примерами. Сейчас же нам хочется подчеркнуть, что именно они образуют реальную возможность опоры на изучаемый язык как на средство приобщения иностранца к повой для него действительности, в частности к современной советской культуре.

Второй принцип заключается в понимании процесса изучения и преподавания русского языка как процесса аккультурации иностранца.

Аккультурацией называется усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры (подробнее см. гл. 3).

Можно думать, и такой взгляд даже получил известное распространение, что в процессе изучения иностранного языка про-



сто-напросто усваивается еще один код для выражения мыслей. В противоположность этому акцент на аккультурации человека, который изучает новый язык, заставляет преподносить ему факты языка и строить учебные тексты таким образом, чтобы одновременно с овладением, например, падежно-предложной системой он получил огромное духовное богатство коллективного опыта носителей изучаемого языка.

Аккультурация складывается из трех планов усвоения новой культуры. Во-первых, сведения и представления о нашей действительности, уже имеющиеся у иностранцев, при условии их адекватности и позитивности подлежат закреплению и активизации. Во-вторых, необходимо значительно увеличить запас знаний обучающегося, поскольку их исходный уровень, как правило, бывает недостаточным. Наконец, в-третьих, должны систематически устраняться предвзятые, извращенные, неадекватные знания о Советском Союзе (так называемые стереотипы сознания).

Аккультурацию нельзя понимать только как пополнение багажа знаний, потому что она имеет еще ценностный план (приобретенные знания всегда проходят этап оценки, принятия или отторжения человеком), а также и потому, что она предполагает активное использование полученной информации в процессе коммуникации. Иными словами, аккультурация — это не просто запоминание информации о стране, но и формирование позитивного отношения к ней (к стране, к соответствующему народу), причем знания усваиваются не про запас, а для включения их в коммуникативные акты.

Третий принцип тесно связан со вторым. Одной из задач лингвострановедческого преподавания является формирование у учащихся позитивной установки к народу — носителю языка. В этом положении нет ничего хотя бы отдаленно напоминающего самовосхваление нации или, тем более, индоктринацию. (Индоктринацию необходимо вообще исключить из всего нашего изложения.) Любой народ, в том числе и русский, заслуживает позитивного отношения, и выработка подобной установки просто диктуется гуманистической природой самой практики преподавания иностранных языков. Изучение языков предпринимается в целях сближения, не разъединения народов, а сближаются лишь с теми, за кем признают достоинства.

Четвертый принцип воплощает собой требование цельности и гомогенности языкового учебного процесса: страноведческая информация подлежит извлечению из естественных форм языка и из учебных текстов и не должна привноситься извне, искусственным, внешним по отношению к языку путем.

Конечно, сведения о Стране Советов могут быть преподнесены человеку иначе, например благодаря страноведческой литературе, публикуемой на родном языке иностранца. Весьма многочисленны каналы, с помощью которых возможно глубоко и полно познакомиться с нашей страной: туристские поездки,

передачи Всесоюзного радио, газеты и журналы, которые выходят у нас на иностранных языках, а также специальные циклы страноведческих, обществоведческих лекций и экскурсий, которые хотя и проводятся на русском языке, но не преследуют цели обучения ему.

Лингвострановедение следует собственному каналу аккультурации иностранных граждан, оставаясь в рамках языкового процесса.

Наконец, пятый принцип также связан с уточнением специфики лингвострановедения: лингвострановедческий аспект преподавания реализует в учебном процессе филологический способ вторичного познания действительности.

Предметом филологии, согласно устойчивой научной традиции, является культура, прежде всего духовная. Филология — это совокупность наук, изучающих культуру разных народов, прежде всего в том виде, в каком она выражена в языке, в письменности, в художественной литературе. Очень интересна точка зрения И. А. Бодуэна де Куртенэ: филология «является своего рода энциклопедией, в которой найдется место и для истории общих понятий, т. е. истории философии; и для истории литературного творчества и умственного движения, т. е. истории литературы; и для истории общества и политико-социальной борьбы, т. е. так называемой всеобщей истории; и для истории правовой организации, для истории обычного права и законодательства» [1974, с. 201]. Ученый перечисляет еще немало областей знания, однако он настоятельно подчеркивает, что филология не рассеивается по отдельным наукам, а постоянно остается внутренне цельной: «Будучи слепком с разных наук, филология соединяется в одно целое единством изучаемого предмета, т. е. единством народа, духовная и общественная жизнь которого поставляет ей материал» [Там же, с. 202].

Если задачу филологии видеть в извлечении всех знаний, которые заключены в текстах и в языке, а задачу лингвострановедения усматривать в демонстрации лишь тех сведений, которые относятся к стране изучаемого языка, то филология и лингвострановедение находятся между собой в отношении рода и вида. Скажем, наряду с анализом национальной культуры, скрытой в тексте, филологу интересуют еще композиция, фабула, внешние приемы организации художественного произведения (ритмика, аллитерация и т. д.) и многое другое, в то время как для непосредственных целей лингвострановедения достаточно остановиться только на использовании текста как носителя национально-культурных сведений. К вопросам филологизации учебного процесса мы еще вернемся (см. гл. 4).

Таковы пять методологических принципов, которые определяют излагаемый далее конкретный анализ как языковых и текстовых носителей страноведческой информации, так и методику их использования в языковом учебном процессе.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ЯЗЫКА: ИЗ ИСТОРИИ ВЗГЛЯДОВ ЛИНГВИСТОВ И ЛИНГВОДИДАКТОВ

Любая научная концепция, в том числе и лингвострановедческая, может и должна быть помещена в систему предшествующего и современного знания. Знание истории предмета позволяет понять настоящее, поскольку любая отрасль науки приобретает свое богатство лишь путем развития; более того, такое знание, и только оно одно, дает возможность правильно определить перспективы будущего развития. Известный афоризм Н. Г. Чернышевского «Без истории предмета нет теории предмета» как нельзя лучше подытоживает сказанное.

### ФИЛОСОФЫ И ЛИНГВИСТЫ О СОЦИАЛЬНОЙ ПРИРОДЕ ЯЗЫКА

Будучи сложным и многоаспектным явлением, язык может изучаться с самых разных точек зрения.

В частности, вполне допустимо сосредоточиться на так называемой внутренней структуре языка, т. е. рассматривать исключительно совокупность релятивных (обусловленных друг другом) средств выражения. Иное дело абсолютизировать релятивизм и выводить всю прочую проблематику за пределы лингвистики. Именно так поступил Ф. де Соссюр, который заявил, что «единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [1960, с. 359], т. е. в отрыве от внеязыковой действительности.

Не возражая против временного (обусловленного конкретными научными задачами) ограничения поля исследовательской работы, со всей решительностью укажем на невозможность свести язык к его релятивным свойствам, не исказив при этом его природу.

Противоположный подход состоит в признании тесной связи языка с действительностью, обществом, цивилизацией, и такая точка зрения присутствует в филологии и в философии едва ли не с момента их возникновения.

Уже Гераклит Эфесский (VI—V века до н. э.), греческий философ-материалист, один из основоположников диалектики, считал язык, в частности слово, «седалищем»,местилищем знания. Линия Гераклита была продолжена Платоном, который в своем известном диалоге «Кратил, или о правильности имен» обсуждает вопрос, являются ли слова («имена») орудиями познания и связаны ли они (если да, то как) с внеязыковой действительностью. Впоследствии Аристотель совершенно определенно выводил значение слова за пределы языка. Обсуждение социальной природы языка философами, причем решения принимают различные формы признания тесного взаимодействия языка и действительности, продолжается непрерывно вплоть до настоящего времени

(Т. Гоббс, Д. Локк, Р. Декарт, К. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, И. Гердер, И. Кант, Г. Гегель, Ч. Пирс, Л. Витгенштейн и др.).

Материалистическое и всеобъемлющее обоснование социальной природы языка принадлежит классикам марксизма-ленинизма. Данное понимание языка лежит в основе советского языкознания, советской социолингвистики (В. И. Абаев, В. А. Аврорин, И. К. Белодед, Р. А. Будагов, В. В. Виноградов, К. Н. Державин, Ю. Д. Дешериев, В. М. Жирмунский, А. М. Иванов, С. Д. Кацнельсон, Б. А. Ларин, И. И. Мещанинов, Е. Д. Поливанов, А. М. Селищев, М. В. Сергиевский, Ф. П. Филин, Н. С. Чемоданов, Р. О. Шор, Л. П. Якубинский и др.).

Что касается зарубежных лингвистов, то эксплицитные суждения о тесной взаимопереплетенности языка и действительности и попытки на практике рассмотреть его социальный план находим у Г. Шухардта и особенно у А. Мейе. Значительным событием стала написанная с марксистских позиций книга П. Лафарга «Язык и революция» (в русском переводе опубликована в 1930 г.). В дальнейшем роль социальных факторов в языке исследовали А. Sommerfelt, члены Пражского лингвистического кружка, Ж. Вандриес, К. Л. Пайк, Э. Косериу, Ж. Мунен, Дж. Герцлер, Дж. Фишман и др.

Приоритет советских ученых в области социального подхода к языку совершенно бесспорен. В американской науке (по свидетельству, например, У. Брайта) подобный подход берет свое начало только в 50-е годы нашего столетия.

Не ставя перед собой задачу изложить социолингвистическую теорию даже с минимальной степенью полноты, рассмотрим те ее выводы и построения, которые существенны для лингвострановедения.

Тезис социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полностью и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, вообще любых перемен в языке является в конечном счете общество, коллектив членов национально-культурной и языковой общности. Однако одновременно допустимо говорить и об определенном воздействии языка на развитие культуры (например, в области фольклора, художественной литературы). В такой взаимозависимости наблюдаются известные конфликты и даже неполные соответствия, поэтому единство языка и культуры, о котором мы говорим, на самом деле является диалектическим, а любые попытки установить механическую привязку языка к культуре или культуры к языку искажают сложное и многоплановое явление.

Предметом социолингвистики являются описание и анализ взаимоотношений языка и общества, языка и культуры. Социолингвисты в своей деятельности никогда не ограничиваются рассмотрением исключительно внутриязыковых единиц, а регулярно

и систематически обращаются к так называемым экстралингвистическим фактам, т. е. к тем явлениям действительности, которые отражаются языком, испытывают воздействие языка или влияют на изменение языка.

Из многочисленных социолингвистических проблем мы оставимся лишь на одной (по причине ее особой важности для темы книги). Основная функция языка — быть средством общения между людьми. Однако столь же существенно назначение языка быть средством познания мира. Иными словами, язык участвует не только в передаче мысли о чем-то уже познанном (другому человеку), но и в формировании самой этой мысли (для себя самого). Свою роль в акте познания язык исполняет двойко.

Д и с к у р с и в н а я (точнее, дискурсивно-логическая) функция языка соответствует процессуальному плану познавательной деятельности человека, т. е. мышлению, динамическому (проходящему во времени) формированию и сцеплению мыслей. Благодаря этой своей функции язык является материальной базой мышления каждого человека, которое всегда протекает в вербальных формах, даже если оно достигает чрезвычайно высокого уровня абстракции. Грамматические и логические категории, границы языка и границы мышления, языковая форма внеязыкового содержания — эти и многие остальные «вечные» лингвистические, логические, психологические и, конечно, философские вопросы, связанные с возникновением и языковой оболочкой мысли, остаются нами за пределами дальнейшего изложения.

Предметом своего изложения мы ставим кумулятивную функцию языка. Она соответствует статичному плану познания, не мышлению в собственном смысле, а сознанию, тому запасу знаний и отношений, который и делает мышление возможным. Кумулятивная функция языка — это отражение, фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности.

С одной стороны, язык — общественное явление, и если его взять в коллективном плане, то он выступает хранителем информации о мире, которая добыта всеми членами определенной этнолингвистической, культурно-языковой общности людей. Язык, рассматриваемый как достояние всех говорящих на нем, в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры.

С другой стороны, будучи достоянием отдельной личности, усвоенный человеком язык индивидуален. Он, конечно, может быть хранителем уникального (неповторимого для другого) жизненного опыта. Тем не менее, и это следует подчеркнуть, индивидуальное сознание — это подлинное сознание, совместное знание (отдельного человека и всей культурно-языковой общности). «Личное» сознание представляет собой продукт «социализации» человека, т. е. усвоения им хранимого языком общественного опыта. Знания, значения и смыслы, сохраняемые в языке, направляют и дифференцируют чувства человека, его

волно, внимание и другие психические акты, объединяя их в единое сознание. Иными словами, по отношению к индивиду язык в его кумулятивной функции оказывается настоящим «педагогом», потому что он сообщает ребенку, осваивающему язык, хранимые языком сведения, накопленные на протяжении длинного ряда поколений.

Кумулятивная функция языка и создает реальную основу для лингвострановедческого преподавания. В самом деле: язык — это хранитель национальной культуры народа, следовательно, языковые единицы объективно могут стать источниками страноведческой информации, надо только научиться извлекать ее из них; для учащегося язык способен быть, в свою очередь, хранителем страноведческой информации, но теперь уже не в общественном, а в индивидуальном сознании, следовательно, в учебном процессе изучаемый иностранцами русский язык может быть не только источником информации, но и средством ее предъявления и дальнейшего хранения.

На изложенных социолингвистических воззрениях прочно основана стержневая линия лингвострановедения.

Лингвострановедение представляет собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики. Социолингвистика изучает экстралингвистический план языка как таковой с сугубо познавательными целями. Лингвострановедение занимается экстралингвистическим планом языка с точки зрения учебного процесса, т. е. с прикладными целями. При всем их различии социолингвистика и лингвострановедение стоят на одной и той же объективной базе, так что лингвострановедение реализует в учебном процессе не мнимые или иллюзорные, а вполне объективные культуроносные потенции языка.

Призывая включить в преподавание кумулятивную функцию языка (наряду с коммуникативной функцией, ни в коем случае не в ущерб ей, а именно на пользу), мы имеем в виду совсем не общее изложение позиции, не декларацию. Хотя научное значение аргументированных деклараций нельзя отрицать, все же для преподавателя-практика в первую очередь важна конкретная система повседневной работы.

## **ЛИНГВОДИДАКТЫ О СОЦИАЛЬНОЙ ПРИРОДЕ ЯЗЫКА**

Среди преподавателей языков тезис о неразрывном единстве языка и национальной культуры вызывал (пожалуй, кое-где и до сих пор вызывает) известное противодействие. Довольно долго бытовало мнение, согласно которому изучение иностранного языка — это просто усвоение еще одного способа выражения, нового кода.

Отсюда легко понять, почему акценты ставились на внутренней стороне языка, особенно на грамматике, что вольно или невольно сказывалось — отрицательно — на содержательной, национально-культурной стороне учебного процесса.

В какой-то мере такой подход был обусловлен материалом. В средние века изучался и преподавался латинский язык, которому уже не соответствовала отдельная национальная культура. Взгляд на изучение иностранного языка как на усвоение грамматической системы (и только) прослеживается вплоть до самого последнего времени. Даже в 60-е годы нашего века еще издавались учебники русского языка для иностранцев, в которых совсем не было, например, учебных текстов, а все обучение сводилось к механическому затверживанию парадигм глагола и имен. Как остроумно заметил один из методистов, ученикам удавалось познакомиться с лексикой изучаемого языка только при зазубривании грамматических исключений.

Самодостаточность грамматики была решительно отвергнута великим педагогом Я. А. Коменским, по мысли которого изучение языков (и родного, и иностранного) должно идти одновременно с освоением мира вещей, — отсюда, кстати, его общедидактический принцип наглядности. По Коменскому, овладение языком без обращения к внеязыковой действительности приводит к тому, что ученик или студент пользуется словами, не вкладывая в них адекватного смысла. Это явление называется вербализмом. Против вербализма резко высказывались и другие мыслители и педагоги — Эразм Роттердамский, Ж.-Ж. Руссо, Г. Лейбниц. Правда, они считали мир вещей единым для человечества и не замечали качественного своеобразия национальных культур. С учетом этого своеобразия построены позднейшие педагогические системы И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского.

Когда грамматико-дискурсивный (переводной) метод, разработанный для преподавания мертвых языков, был перенесен на живые языки, его основной недостаток (отказ от ориентации на подлинную коммуникацию) стал нетерпимым. Решительный протест против гнета грамматизма положил начало периоду Реформы преподавания живых иностранных языков (ее инициатором явился В. Фиетор, и к нему присоединились выдающиеся методисты М. Берлиц, Ф. Гуэн, П. Пасси, Г. Суит, Г. Лангеншейдт, М. Вальтер, О. Есперсен, М. Палмгрен и др.).

Реформа сопровождалась возрастанием интереса к культурам, которые обслуживаются изучаемыми иностранными языками, однако преимущественное внимание направлялось на формы выражения и особенно на фонетику. Интерес к культуре народа носителя изучаемого языка — в пореформенной методике был скорее декларирован, чем претворен в жизнь. Единственным следствием Реформы в этом отношении можно считать, пожалуй, проведение так называемых культуроведческих курсов лекций, сопровождавших процесс изучения языка. Эти курсы именно сопровождали процесс освоения языка, но не входили в него, поскольку обычно читались на родных языках слушателей.

Положение изменилось к лучшему в 50-е годы нашего столетия. Методисты многих стран выступили с заявлениями о том, что учебник языка следует строить как одновременный курс



национальной культуры, цивилизации. Например, французский методист Ж. Ласера справедливо утверждал: «Каким бы ни был учебник или метод преподавания, именно сведения о культуре прежде всего составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений. Конечно, необходимо уделять большое внимание усвоению именно речевых механизмов и тренировке речевых моделей, но преподаватель не должен забывать золотого правила: незачем учиться говорить, если нечего сказать» [1974, с. 218].

Рассмотрим некоторые лингводидактические суждения о роли культуры в преподавании языка, которые были высказаны в ходе развития лингводидактики как науки и практики и которые сохраняют свое значение.

Прежде всего о терминологии. Аспект преподавания национальной культуры одновременно с преподаванием иностранного языка назывался и до сих пор называется по-разному. Например, в одной только немецкой методической традиции как синонимы использовались термины: *Kulturkunde* (буквально: культуроведение), *Völkercunde* (народоведение, т. е. этнография), *Realienkunde* (изучение реалий, т. е. специфических особенностей культуры) и *Landeskunde* (буквально: наука о стране, познание страны). Этот последний термин вышел по употребительности на первое место и оттеснил остальные. Весьма вероятно, что от него путем словосложения-кальки был произведен и русский термин «страноведение».

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ**

До сих пор мы говорили о теоретических построениях и взглядах лингвистов и лингводидактов. А как обстояло дело с практикой, с конкретными учебными материалами, с повседневным преподаванием русского языка?

Первый учебник русского языка, специально рассчитанный на нужды иностранцев,—мы имеем в виду знаменитую «Русскую грамматику» Г. В. Лудольфа, которая на латинском языке была издана в Оксфорде в 1696 году,—открыл собой многочисленную серию грамматик, разговорников, учебных словарей, хрестоматий и других пособий, поэтому можно говорить о почти 300-летней традиции создания учебников и соответственно организованного преподавания «русского языка» «иноземцам». Жизнь, практика значительно обогнала лингводидактическую теорию!

Верно, что в некоторых учебниках отчетливо видна тенденция обойтись в преподавании русского языка без одновременного показа действительности России. Такие учебники не выходили за пределы грамматических упражнений, пустяковых и далеких от

реальности текстов и в определенной степени искажали язык, потому что содержали в себе попытки «подравнять» его под мерки западноевропейских грамматических систем.

Одновременно также верно, что в учебниках видны попытки сочетать преподавание языка с презентацией страноведческого материала, и эта тенденция шире, глубже и уж, конечно, значительно интересней первой.

Так, Г. В. Лудольф отказался от построения своей книги — вопреки ее названию — как свода морфологических парадигм, правил и исключений. Он отказался от традиционных представлений о задачах грамматики и, в частности, поместил в своей работе разговорник («разговоры»), построенный тематически: приветствия, приглашения, благопожелания; еда, напитки, застолье; отношения между хозяином и слугой, приказания, задания; путешествия и т. д. Разговорник Лудольфа вполне отвечает современному требованию естественности (узуальности) разговорных фраз и их точной соотнесенности с обстоятельствами говорения, т. е. (в современных терминах) с речевыми ситуациями. В страноведческом отношении важно и другое: «разговоры» дают возможность представить, как русские люди общались между собой, какие обычаи соблюдались, какие правила гигиены были приняты, как строились социальные отношения, как подобало себя вести в дороге, и т. д. Короче говоря, на базе «Граматики» Лудольфа иностранец мог познакомиться не только с русским языком (точнее, с двумя языками — разговорным русским и письменным славянским), но и с действительностью Руси XVII века.

В XIX веке интерес к русскому языку в Западной Европе принимает массовые масштабы, захватывает (благодаря популярности художественной литературы) широкую публику, и его изучение иностранцами становится регулярным. Открываются кафедры славистики в университетах, где русский язык и литература всегда занимали центральное место. Соответственно наблюдается резкое увеличение числа учебников. Конечно, среди них было немало серых, нетворческих, подражательных, и такие книги безнадежно устарели. Тем не менее можно отметить и подлинные вершины методической мысли и преподавательского опыта, и эти учебники остаются актуальными для наших дней.

Так, редкими достоинствами в страноведческом плане отличается хрестоматия «Россия и русские» В. Р. Циллиакуса и К. А. Вогака, опубликованная в Финляндии. Сначала авторы в составленных ими самими текстах (с возрастанием языковых трудностей) систематически излагают данные из истории, географии, экономики, культуры России, причем сведения приводятся комплексно, перемежаясь, и отнюдь не имеют формально-статистического, справочного характера. Затем в хрестоматии помещен литературный раздел, в котором подобраны отрывки из русских классических произведений, содержащие страноведческую информацию. Потребность в аналогичной хрестоматии настоятельно ощущается и в настоящее время.

Отметим также «Книгу русско-чешских разговоров» Б. В. Морковина, увидевшую свет в Праге. Пособие построено по принципу возрастания языковых трудностей: после систематического курса русской грамматики помещается «читанка», подборка несложных текстов, а затем приводятся «разговоры» и «образцы писем»; завершается учебник систематическими сведениями о России. «Разговоры» подобраны так, чтобы «чех», который готовится к путешествию по России, мог постепенно выяснить у «русского», что его ждет на границе, как остановиться в гостинице, какая одежда подходит для разных случаев, как поступить в случае болезни, и т. д. Замечательно, что Б. В. Морковин дает русский речевой этикет примерно по тем же темам и рубрикам, которым следуют современные методисты. Принципиально важно также, что на протяжении всей книги выдержана ориентация на национальную культуру адресата: не только учитываются потребности «чеха» в России, но и предусмотрено, что ему придется по-русски рассказывать о своей родине, ради чего сообщается соответствующая лексика.

Со стороны методической организации страноведческие учебники русского языка «Россия и русские» и «Книга русско-чешских разговоров» вполне могли бы послужить образцами для создания современных аналогичных пособий.

Несколько слов еще об одном замечательном учебнике, составленном на страноведческих принципах. Знаменитый французский славист П. Буайе, почитатель гворчества Л. Толстого, дважды побывал в Ясной Поляне и обсудил с писателем план создания учебника русского языка. Учебник опирался исключительно на небольшие рассказы Толстого, и осенью 1903 года, подготавливая свою книгу к печати, Буайе обратился к писателю с письмом, прося сообщить некоторые факты, необходимые для комментария к рассказам. На вопросы Буайе ответила, по поручению Льва Николаевича, О. К. Толстая. Свой учебник П. Буайе издал (совместно с Н. Сперанским) в 1905 году.

Методическая позиция авторов такова: язык лучше всего изучать с помощью чтения; тексты предпочтительно брать у признанных писателей, в частности у «великого писателя русской земли» Л. Толстого; знакомство с естественными текстами (в учебник вошло 29 рассказов) позволяет освоить язык и одновременно познать культуру говорящего на нем народа. Учебник снабжен интересным методическим аппаратом, в котором имеются и просто пояснения реалий (их нужно запомнить), и задания по наблюдениям за скрытой в текстах страноведческой информацией (ее нужно выявить). Учебник пользовался большим успехом и не раз переиздавался вплоть до 50-х годов.

Особого внимания достойны учебники, подготовленные после Великой Октябрьской социалистической революции. Выработанные в первые послереволюционные годы принципы преподавания иностранных языков, в том числе и в интересующем нас аспекте

(ср. высказывания Н. К. Крупской), и в настоящее время целиком определяют концептуальную систему советской методики.

В 20—30-е годы отмечается последовательная идеологизация всей содержательной стороны учебников, она коснулась и текстов, и лексической работы, и даже грамматических упражнений. Составители учебников старались не пропустить ни единой возможности показать иностранцам новую жизнь в СССР. Так, определяя цели своего курса «Русский язык для немецких рабочих» (1932—1934), методист В. Н. Ключева (всю свою жизнь она посвятила обучению иностранцев) указывала, что этот курс отражает наиболее актуальные вопросы строительства в Советском Союзе и иностранные рабочие получают возможность познакомиться с повседневной жизнью в СССР, которая основывается на совершенно новых социалистических принципах. Действительно, уже самые первые тексты, имевшие целью только отработку произношения, содержали информацию о коллективизации, о серпе и молоте, пятилетке, хозрасчете, промфинплане, о Москве и Ленинграде, о комсомоле, кооперативах, столовых и т. д. Русский язык отражает новые социальные явления и одновременно представляет их: ударничество, культпоходы, заводские ячейки, встречный план, социалистическое соревнование, заводской клуб, женотделы, рабфаки, ленинские уголки — одно только перечисление тематики учебных текстов немедленно переносит нас в кипучую атмосферу первых пятилеток и дает почувствовать основное содержание и ритм жизни того периода.

Учебная литература по русскому языку для иностранцев 50—70-х годов — это уже наша современность. Учебники, составленные такими методистами, как Н. Ф. Погапова, И. М. Пулькина, содержали немало преподавательских находок, что и обеспечило им долгую жизнь. Правда, в конце 40-х — начале 50-х годов советская лингводидактика проходит период возврата к грамматико-переводному методу преподавания, что сказалось и на работе с иностранцами. Когда же в середине 50-х годов вновь на первое место вышла цель — развитие навыков разговорной речи, первоначально новую постановку задачи воспринимали довольно формально: важно, чтобы школьник или студент говорил, а о чем он будет говорить — не столь важно. В 60-е годы положение полностью выправилось, и учебники наших дней ставят страноведческо-ознакомительные цели учебного процесса вровень с языковыми.

Какие выводы, важные для современности, можно сделать на основании анализа страноведческих материалов учебников прошлых лет? Мы думаем, что подобный анализ способен существенно пополнить запас эффективных методических приемов, относящихся к включению информации о стране в языковой учебный процесс (ниже используются материалы Т. Н. Чернявской).

Так, в качестве приема презентации материалов, отражающих русскую культуру, эффективно обратиться к учебному диалогу двух персонажей — «иностранца» и «русского»: читатель получает

много полезных сведений о стране в виде ответов на разнообразные вопросы «инострнца». Подобный тип диалога был использован в учебнике Шарпентье, составленном на основе грамматики М. В. Ломоносова и предназначенном для французов (Петербург, 1768). Он хорош тем, что содержит очевидную для каждого мотивацию содержания учебных текстов.

Еще один прием — включение страноведческих сведений в разговорную речь. Некоторые методисты считают, что при построении диалогов не следует выходить из круга представлений, хорошо известных адресату из родной культуры. Поэтому с лингвострановедческой точки зрения интересна противоположная тенденция: отработка повседневно-бытовых тем на материалах новой для адресата национальной культуры. Эта тенденция прослеживается, например, в двух учебниках русского языка для немцев — А. Гарбелля (Петербург, 1901 — 1903), а также И. Васенонова и Т. Гельмгорста (Лейпциг, б. г.).

Назовем также прием включения страноведческих сведений в грамматические упражнения. В период господства грамматико-переводного метода преподавания главным направлением работы являлось усвоение морфологической системы языка, поэтому ни текстов, ни диалогов, ни иллюстраций, ни других компонентов, способных нести страноведческую нагрузку, в учебниках просто не было. Часто единственным каналом презентации культуры страны оставался лишь содержательный план грамматических упражнений, которые, конечно, могут выполнять функцию показа культуры лишь в ограниченной степени. Например, известный чешский ученый-славист и просветитель В. Ганка в своем начальном курсе русского языка (Прага, 1857) дал немало статистических сведений о России, о ее двух столицах в упражнениях, в которых отрабатывались русские числительные. Тренируя прилагательные, Н. Форбес, автор «Первой русской книги», учебника для англичан (Оксфорд, 1917), также сообщает развернутую информацию, скажем, о российских реках и о преобразовательной деятельности Петра Великого. К сожалению, однако, придется отметить, что страноведчески ценные фразы в грамматических заданиях не были правилом, они соседствовали с предложениями, не несущими никакой полезной информации.

Можно продолжить перечисление методических приемов, извлеченных из учебников прошлого, но пригодных и для учебников настоящего: введение страноведческих сведений через семантику фразеологии и языковой афористики; истолкование русских слов с национально-культурным компонентом в семантике; создание специальных страноведческих приложений; использование страноведческого плана иллюстраций; обращение к художественной литературе как к зеркалу действительности и т. д.

Как видим, для разработки эффективных способов презентации культуры в учебниках большое значение имеет анализ

практических достижений предшествующих поколений преподавателей и методистов.

М. Горький высказал замечательную мысль: надо хорошо знать прошлое, чтобы смотреть на настоящее из будущего. Знакомство с воззрениями лингвистов и лингводидактов на всем протяжении развития соответствующих концепций, изучение практики создания учебников позволяют не только увидеть масштабы пройденного пути и тем самым адекватно оценить состояние современной науки и учебного процесса, но и уверенно обрисовать перспективу их дальнейшего развития.

### 3

#### НЕОБХОДИМЫЕ СВЕДЕНИЯ ИЗ ТЕОРИИ КУЛЬТУРЫ

Число определений понятия «культура» в одной только научной литературе по самым скромным подсчетам достигло двухсот. Надо еще учесть губкообразный характер употребления соответствующего обиходного слова в языке повседневной жизни. В газетах и журналах можно прочитать о культуре социалистической и культуре буржуазной, материальной и духовной, музыкальной и шахматной, о культуре производства, торговли, поведения, даже о культуре сахарной свеклы и культуре вирусов. Заметим к тому же, что и сам термин не является устойчивым: нередко «культура» и «цивилизация» употребляются как синонимы.

Чтобы отделить научную интерпретацию культуры от одноименного обиходного понятия, нужно отказать от аксиологических (оценочных) суждений. В обиходной речи слово *культура* понимается как раз аксиологически и содержит в своем значении оценочный критерий: ср. выражения *культурный человек* (хорошо) и *некультурный человек* (плохо). Культура противопоставляется бескультурью, дикости, варварству. В научном понимании культурой называют совокупность результатов и процессов любой социальной деятельности человека (далее мы уточним это предварительное определение) и противопоставляют ее природе, т. е. совокупности внешних, не зависящих от человека условий его существования. Таким образом, окружающая человека действительность дана в виде природы и культуры.

В науке об обществе культура всегда рассматривается не глобально, а расчлененно, в ее материальных и духовных аспектах. Материальной культурой называется совокупность вещественных, зримых, наблюдаемых произведений труда человека, как созданных предшествующими поколениями, так и создаваемых в настоящее время. Духовная культура есть производство, распределение и потребление духовных ценностей; она является единым процессом созидания и освоения всего духовного богатства общества.

Какие критерии в содержании анализируемого понятия являются общепризнанными? Во-первых, культура понимается как продукт социальной (а не биологической) активности человека. Во-вторых, все исследователи признают ее исторический генезис, причем подчеркивается, что каждое новое поколение вносит свой вклад, так что культура накапливает, аккумулирует ценности. В-третьих, культура очень важна для становления человеческой личности. Необходимо подчеркнуть, что человек складывается всегда как член определенной общности людей, так что становление человека, если отвлечься от биологических особенностей личности, это всегда социализация, т. е. формирование его внутреннего мира под воздействием норм и ценностей, свойственных определенному социальному коллективу.

Выделим еще один аспект в характеристике культуры — ее объективную неустрашимость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива. Об этом, как известно, многократно говорил В. И. Ленин. В то время, когда на практике был поставлен вопрос о сохранении материальных основ развития культуры, он писал: «...каковы бы ни были разрушения культуры — ее вычеркнуть из исторической жизни нельзя, ее будет трудно возобновить, но никогда никакое разрушение не доведет до того, чтобы эта культура исчезла совершенно. В той или иной своей части, в тех или иных материальных остатках эта культура неустраима, трудности лишь будут в ее возобновлении» (Полн. собр. соч. Т. 36. С. 46.). Приведенная мысль В. И. Ленина содержит в себе ряд основополагающих выводов, без знания которых невозможно понять проблему преемственности культуры.

Культурные ценности не «изнашиваются», не стареют, а постоянно умножают духовное богатство общества.

Большую роль в объективной неустрашимости культуры и в ее актуальном присутствии в духовной жизни общества и отдельного человека играет специальный механизм наследования культуры от поколения к поколению. Этот механизм называется традицией.

Таким образом, культура как общественное явление — это совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей. Культура — это продукт социальной активности человеческих коллективов, она имеет исторический генезис и играет определяющую роль в становлении отдельной человеческой личности.

Какими бы ни были размеры человеческого коллектива, он всегда вырабатывает некоторые материальные и духовные ценности. Например, исследуя малые социальные группы в социалистическом обществе (семья, товарищи, соседи, школьные коллективы, пионерский отряд и комсомольская группа, трудовой и воинский коллективы и т. д.), специалисты показали, что применительно к каждой из них вполне возможно и правильно говорить



о своеобразной культуре и собственной совокупности ценностей. Обычно по отношению к подобным социальным группам используется термин «субкультура».

Этот термин не случаен: его внутренняя форма показывает, что субкультуры малых социальных групп тесно зависят от некоторой культуры более высокого порядка и являются в известной мере ее производными. Здесь мы говорим в первую очередь не о соподчинении субкультур, а о всеобъемлющей, т. е. национальной, культуре.

В заключение несколько замечаний о соотношении национальной культуры и личности. Длительное время личность человека рассматривалась учеными как продукт самостоятельного развития ее внутренней сущности, «души», неповторимого единичного начала.

Известный ученый Л. С. Выготский одним из первых поставил проблему социальности психического. Им были заложены основы теории «культурно-исторического развития» психики человека, в разработке которой принимали участие и другие видные ученые.

Сущность взглядов этих исследователей в кратком изложении сводится к следующему. Человек становится личностью в процессе воспитания. Конечно, у новорожденного есть генетические предпосылки для появления речи, интеллекта, прямохождения и т. д. Но без воздействия человеческого коллектива эти предпосылки не получают своего развития; кроме того, примат воспитания по отношению к биологически наследуемому поведению виден из того, что у людей разных рас, воспитанных в одних и тех же культурных условиях, развиваются одинаковые взгляды, стремления, способы мышления и деятельности. Именно поэтому правильнее было бы сказать: человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей.

Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди. Этот процесс социализации заключается, говоря упрощенно, в том, что взрослые желали бы видеть будущего члена своего коллектива таким, какими они являются сами, поэтому воспитание — это процесс уподобления. Он состоит в формировании личности ребенка и приспособлении его к жизни в данном обществе, в результате чего ребенок постигает культуру, в рамки которой он поставлен, и научается действовать, не нарушая общепринятых правил поведения.

Формирование внутреннего мира человека, т. е. формирование личности, не есть, конечно, механическое восприятие и усвоение внешних воздействий. Мы должны принимать во внимание физиологические особенности человека, его темперамент, скорость реакции, его способности, так как эти характеристики весьма серьезно влияют на результаты социализации. Следовательно, нужно учитывать диалектику внешнего и внутреннего

психического и социального и помнить о том, что внешние социальные причины действуют через посредство внутренних индивидуальных условий.

Таким образом, выясняя соотношение личности и культуры, мы приходим к выводу, что невозможно понять генезис, становление личности в отрыве от культуры социальной общности (малой социальной группы и в конечном итоге нации). Желая понять внутренний мир русского или немца, монгола или француза, следует изучить русскую или соответственно немецкую, монгольскую, французскую культуру. Советскому психологу Б. Г. Ананьеву принадлежит афоризм, которым можно подытожить все сказанное раньше: «Личность — это продукт культуры».

**Аккультурация.** Усвоение национальной культуры имеет место не только при социализации ребенка. Оно происходит и в том случае, когда уже сложившийся человек по той или иной причине порывает с этнической или национальной общностью, в которой он вырос. В этом случае социологи и этнографы используют термин «аккультурация».

Под аккультурацией понимается процесс усвоения личностью, выросшей в культуре **а**, элементов культуры **б**. Не следует полагать, что, усваивая новую культуру, человек с неизбежностью должен отказаться от своей собственной. Так, например, исследования показали, что иммигранты (по крайней мере два поколения) сохраняют национальную культуру.

Ассимиляция, т. е. забвение родного языка и принятие одной, и только одной, культуры, наступает не ранее третьего поколения, но при использовании противодействующих мер может вообще не иметь места как угодно долго.

Человек, владеющий культурами **а** и **б**, в социологии называется личностью на рубеже культур.

Вопрос аккультурации имеет непосредственное отношение к методике преподавания иностранного языка: единственной и максимальной целью преподавания культуры в связи с языком является формирование личности на рубеже культур, а отсюда вытекает, что методисты и преподаватели должны ознакомиться с закономерностями и результатами процесса усвоения человеком новой культуры. В тесной связи с указанной проблемой стоит еще один комплекс методических вопросов.

**Межкультурная коммуникация.** Этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

Американский лингвист Ч. Фриз вспоминает, например, как, придя на лекцию в группу студентов-испанцев (Фриз читал небольшой курс в Мадриде), был встречен звуком «ш-ш-ш». Он воспринял это действие как неодобрение своего курса, а студенты просто призывали к тишине (в США этот звук — «шиканье»,

а в Испании, да, кстати, и у нас,— требование тишины). Здесь межкультурная коммуникация не состоялась, хотя не встретилось чисто языковых преград для взаимопонимания; препятствием был культурный барьер между участниками акта общения.

Именно поэтому лингвострановедческое направление в преподавании иностранных языков в первую очередь преследует цель обеспечить межкультурное общение и взаимопонимание между партнерами.

Таковы краткие сведения о культуре, без которых нельзя правильно понять ни взаимоотношения между языком и культурой, ни лингвострановедческой проблематики.

## 4

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРЕДМЕТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ**

В данном ранее предварительном определении мы отмечали: лингвострановедение исследует язык с целью выявления в нем национально-культурной семантики, следовательно, ему свойственна лингвистическая (точнее, социолингвистическая) природа; в лингвострановедении разрабатываются методические приемы и способы закрепления этой семантики на языковых занятиях, следовательно, для него характерна также и лингводидактическая принадлежность. Тем не менее лингвострановедение нельзя понимать как простое, механическое объединение двух исследовательских предметов — языковедческого и методического. Дело в том, что анализ национально-культурной семантики в лингвострановедении проводится ради ее включения в учебный процесс, а не с самодостаточными познавательными задачами. Эта конечная цель и заставляет отнести лингвострановедение к сфере лингводидактики. Поэтому как определение лингвострановедения, так и уточнение его предмета последовательно проводятся в терминах методики преподавания языков.

### **РЕЛЯЦИОННО-ПЕРЕВОДНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКА**

Лингвострановедение, как и любой другой аспект лингводидактики, зависит от своего общелингвистического обоснования. Поэтому важно соотнести позиции преподавателей и методистов по отношению к роли страноведения в языковом учебном процессе с языковедческими концепциями, которые обосновывают эти позиции. Начнем с разбора лингводидактической системы, отрицающей необходимость лингвострановедческого аспекта преподавания.

Поскольку в лингвистике представлены концепции, не признающие социальности языка, лингводидакты были правомочно настаивать на том, что язык допустимо изучать без какого-либо обращения к обслуживаемой им культуре.

Во-первых, такова концепция универсализма (рационализма, или логицизма) XVII века, по которой действительность и логика считались едиными для всех народов, а языки понимались просто как различные коды по отношению друг к другу.

Во-вторых, отрицание социальности языка характерно и для позднейших концепций релятивизма младограмматиков и последовательных структуралистов. Их представители исследуют одну внутреннюю языковую систему, довольствуются только формами выражения (парадигмами склонения и спряжения или синтаксическими конструкциями) и реляционной семантикой (например, теми значениями падежей, которые следуют из анализа падежной парадигмы).

Обе концепции отразились и в лингводидактике. Методисты периода Реформы, заявляя о важности обращения к культуре, все же исходили из представления о самодостаточности языка. Сторонники прямого метода, скажем, демонстрировали дом или мячик совсем не для того, чтобы вскрыть своеобразие новой для аудитории культуры, а для того, чтобы образовалась непосредственная ассоциация понятия и иностранного слова. Поэтому, несмотря на стремление изгнать из преподавательской практики родной язык обучающихся, «прямысты» верят в возможность и незатрудненность перевода, который будто бы всегда спонтанно имеет место в сознании школьников.

Реляционно-переводное преподавание удерживается и в методике преподавания русского языка иностранцам. Нередко оно вполне оправданно. Например, нет необходимости семантизировать понятия, выраженные такими словами, как *мать, нос, стол, ночь, вода, холодильник*, потому что эти понятия у студентов уже сложились. Достаточно указать на иноязычный эквивалент или иным образом актуализировать понятие, чтобы семантизация тотчас состоялась.

Перенос языковых единиц из родного языка в иностранный допустим не только на уровне лексики, но и на других уровнях: если в немецкой аудитории изучается русский падеж, то можно ограничиться указанием на соответствующее явление в родном языке обучающихся и не формировать данную грамматическую категорию заново.

Таким образом, в области совпадения, пересечения двух культур допустимо практиковать подход к иностранному языку как к новому коду: некоторое заранее известное содержание должно быть выражено новыми средствами (конечно, мы имеем в виду лишь прямые, предметные, а не переносные и фразеологические значения). В этом случае не требуется комментария со стороны преподавателя, но вся собственно языковая (относящаяся к внутренней системе языка) методическая работа остается, потому что надо отработать произношение единицы, закрепить ее, указать на ее формальные грамматические свойства и на закономерности сочетаемости.

Реляционное преподавание возможно и тогда, когда семанти-

ка является для аудитории новой. Например, семантика видов глагола усваивается именно реляционно, т. е. через последовательное противопоставление друг другу совершенного и несовершенного видов; равным образом в системе преподаются приставки глаголов и т. д. Иными словами, исключение страноведческих сведений из процесса преподавания в принципе не влечет за собой вреда в сфере пересечения двух культур или когда семантика выявляется (и достаточно полно) реляционным путем. Реляционно-переводное преподавание можно считать собственно языковым, чисто лингвистическим.

### **ОБЩЕСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ КУРСЫ В СВЯЗИ С ПРЕПОДАВАНИЕМ ЯЗЫКА**

Если первый элемент нашего рассмотрения — язык — описывается в лингвистике, то второй — культура — обычно изучается не в одной-единственной науке, а в целом ряде научных дисциплин. Природные условия образуют неперемный естественный фон культуры, а они описываются в географии. Производственные и торговые отношения — исследовательский предмет экономики. Идеология, общественная мораль, общественное устройство отражаются в обществоведении. Культурное наследие («связь времен») в событийном аспекте анализируется исторической наукой, а материальные и духовные ценности прошлого — этнографией и фольклористикой. Художественное творчество в различных своих планах попадает в сферу литературоведения, музыковедения и искусствоведения. Можно спорить о количестве и точном составе наук, исследующих культуру, но в противоположность языку ее комплексный и чрезвычайно обширный по объему характер очевиден.

Таким образом, культура является исследовательским предметом многих научных дисциплин, однако в лингводидактике им соответствует одна и единая область знания, в которой все сведения о культуре представлены обобщенно и комплексно: это так называемое общее страноведение. Применительно к преподаванию конкретного языка название общестрановедческого курса уточняется: страноведение СССР, страноведение Великобритании, страноведение США и т. д.

Курсы страноведения читаются для тех людей, которым предстоит работа или встреча с представителями иной культуры, — для дипломатов, внешнеторговых служащих, туристов и т. д. Для восприятия страноведческих сведений нет необходимости обязательно осваивать новый язык. Изучающие иностранные языки также нередко слушают страноведческие лекции на родных языках, поскольку их читают не специалисты-филологи, а преподаватели географии, истории или других общественных дисциплин, да и учебные планы предписывают прохождение таких курсов чуть ли не в первый год обучения.

В практике преподавания русского языка иностранным студен-

там в нашей стране ознакомительная работа начинается очень рано (со второго месяца их пребывания в стране), поэтому в ряде вузов на подготовительных факультетах курс «Советский Союз» читают на родном для слушателей языке или на языке-посреднике. Такую форму знакомства со страноведением СССР можно только одобрить.

Если говорить о методике, которая практикуется при проведении общестрановедческих курсов, то в процессе презентации географических сведений используется методика преподавания географии, при сообщении исторической информации — истории, в работе над философскими категориями — философии и т. д. Иными словами, общестрановедческие курсы, лекции и семинары проводятся на базе целого ряда частных методик. Тем не менее их можно объединить между собой, поскольку объединяются и соответствующие научные дисциплины. Пусть в таком случае методика преподавания общего страноведения (в том числе и страноведения СССР) называется — в соответствии с принадлежностью предмета преподавания — обществоведческой.

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА**

Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, — это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными, поэтому, когда речь идет об их выявлении, всегда имеется в виду относительность полученного списка, зависимость его состава от результатов конкретного сравнения.

Как мы говорили, в области совпадения двух культур при преподавании языка допустимо применять реляционно-переводную методику, но она неприменима в области несовпадения: здесь прибегать к переводу, к указанию на соответствие из родной культуры бесполезно. Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо выработать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящихся аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием.

Для наглядности все сказанное изобразим в графической

форме. Пусть круг представляет совокупность элементов, составляющих культуру (рис. 1).

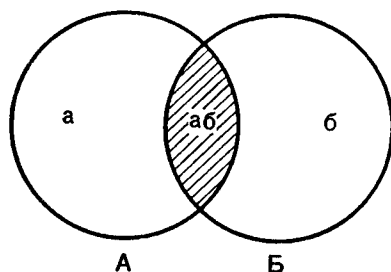


Рис. 1

На этой схеме области, обозначенные литерами **а** и **б**, отражают частные культурные элементы (национальное в культуре), а область, помеченная сочетаниями литер **аб**, символизирует общие элементы в двух культурах (интернациональное в культуре). Если говорить о генезисе интернациональных элементов, то они возникают или спонтанно, просто путем конвергентного (направленного в одну сторону) самостоятельного развития культур, или — чаще — в результате воздействия одной культуры на другую, т. е. как следствие культурных контактов.

Поскольку между языком и культурой имеется параллелизм, следует говорить о национальных и интернациональных элементах не только в культурах **а** и **б**, но и в языках **А** и **Б**, их обслуживающих.

Обозначив таким образом сферу применения лингвострановедческого преподавания, обратимся теперь к лингводидактической терминологии. Что такое аспект преподавания языка? Это, во-первых, языковой материал, который должен быть включен в учебный процесс. Например, для обеспечения фонетического аспекта нужно из общего описания русских фонем, звуко-типов и интонационных конструкций отобрать те, которые требуется усвоить для достижения известного уровня владения языком. Возможно, что при этом некоторые языковые единицы окажутся исключенными из преподавания. Такова первая лингводидактическая процедура — отбор, или минимизация, языкового материала. Вторая заключается в учете возможностей учащихся: здесь устанавливается, сколько учебных единиц может быть «пройдено» за одно занятие и в каком порядке данные единицы должны следовать друг за другом. Эта процедура называется распределением, или градуированием, языкового материала.

Во-вторых, языковой аспект включает в себя запас (номенклатуру) приемов преподавания, которые избирательно пригодны для данного языкового материала (например, аутокоррекция артикуляции при помощи зеркала — это методический



прием фонетического аспекта). Приемы преподавания различны в зависимости от поставленных целей. Обычно они своеобразны для каждого из трех этапов работы: презентации, или первоначального ознакомления учащихся с новым для них материалом; закрепления (меморизации), или перевода первоначальных знаний, умений и навыков из кратковременной в долговременную память, индивидуальное сознание человека; активизации, или выведения усвоенного материала в деятельность на изучаемом языке.

Таким образом, чтобы ответить на вопрос, является лингвострановедение аспектом в преподавании языка или перед нами какая-либо иная методическая категория, нужно предварительно дать себе отчет в том, имеется ли самостоятельный лингвострановедческий материал и можно ли говорить о качественно своеобразных лингвострановедческих приемах преподавания.

Самостоятельный, не входящий в другие аспекты учебный материал здесь, безусловно, имеется. Речь идет о материале именно лингвострановедческой природы: его специфика (по сравнению с содержанием других аспектов) и его однородность (внутри самого себя) состоят в том, что он отражает не реляционно-языковую, а экстралингвистическую, внеязыковую семантику, т. е. особую информацию, хотя и хранимую языком, но сложившуюся за его пределами. Соответственно усвоение этой информации, которая производна от национальной культуры, невозможно путем презентации одних лишь языковых единиц, поскольку непременно потребуется знакомство с самой национальной культурой.

Подобно положению дел в любом другом аспекте преподавания языка, в лингвострановедении решаются проблемы отбора и градуирования учебного материала. Так, из общего лексического или фразеологического запаса и из лексических и фразеологических минимумов выбираются единицы, наделенные национально-культурной семантикой. Фонетический или грамматический строй обследуется с целью выявления в нем потенциальных носителей сведений о культуре. Градуирование отобранного материала предполагает не только учет критериев сложности учебных единиц и их логического следования друг за другом, но и согласованность с общеязыковыми возможностями учащихся.

Безусловно, имеются также и самостоятельные лингвострановедческие приемы преподавания (далее мы будем обстоятельно их разбирать): изъяснение лексического фона, дополнительность зрительного и вербального рядов, выявление проективного страноведческого содержания художественного текста (см. гл. 12), системное и комплексное комментирование и т. д. Лингвострановедческие приемы распределяются по трем этапам работы (презентация, закрепление и активизация) и охватывают также контроль применительно к каждому этапу.

Из сказанного следует, что лингвострановедение представляет собой подлинный и самостоятельный аспект в преподавании

языка. К выделяемым традиционно фонетическому, лексическому, грамматическому и стилистическому аспектам в преподавании иностранных языков прибавляется еще один — лингвострановедческий. Разумеется, этот аспект всегда был представлен в практике работы, однако (скажем еще раз) он не обсуждался в явном виде, не осознавался и не выделялся как самостоятельная методическая категория.

Думается, что в преподавании языка совсем не обязательны специализированные (аспектные) занятия. На практике мы такую специализацию в наши дни наблюдаем: преподаватели причисляют себя к фонетистам, или к грамматистам, или к текстовикам и т. д. На наш взгляд, однако, преподавание сопровождается большим эффектом, если оно безаспектно, комплексно: благодаря смене занятий на том же уроке сохраняется интерес аудитории и не спадает ее активность. Тем не менее выделение аспектов работы преподавателем для самого себя — непреложное требование, вытекающее из природы его профессии. Оно необходимо в первую очередь потому, что аспектизация соответствует реальной структуре языка; следовательно, аспекты можно изгнать из какой-либо методической системы, но не из жизни. Кроме того, аспектизация заставляет варьировать преподавательские приемы: например, правильное произношение слова и адекватное его употребление сопряжены с совершенно различными речевыми механизмами, так что преподаватель, активно воздействующий на становление этих механизмов, должен использовать в том или другом случае разные методические приемы.

Итак, лингвострановедение — это пятый аспект в преподавании русского языка иностранцам, вообще в методике преподавания иностранных языков.

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ УТОЧНЕНИЯ И ИТОВОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ

**Страноведение, общее страноведение, лингвострановедение: в чем они сходны и в чем различны?** Термин — это принадлежность специального (например, научного, технического, промыслового) языка, средство названия, номинации специальных (свойственных науке, технике, промыслу) понятий и предметов. Поскольку термин принадлежит не всеобщему, а «групповому» языку, его семантика относительно открыта для сознательных, целенаправленных, регулирующих модификаций. Группа ученых (предположим, лингводидактов) может «договориться» вкладывать в тот или иной термин определенное содержание.

Надо отметить также ведущую роль индивида в терминотворчестве. Если слова всеобщего языка и в плане внешней формы, и в плане содержания «принудительны» для каждого члена культурно-языковой общности, то термины могут формироваться и изменяться по воле отдельного человека. Обычно группа выделяет из своей среды лидеров (например, авторитетных изобрета-

телей, мастеров, признанных ученых — основателей школ), а эти последние вносят свой осязаемый вклад в терминологический багаж группы.

Следовательно, если общеязыковые слова понятны безо всяких пояснений, то групповые термины для новичков нужно пояснять, определять. Кроме того, любая научная дискуссия должна вестись в единых терминах, иначе не будет взаимопонимания. А это, в свою очередь, означает, что корректно определенные термины нельзя оспаривать, — иначе будет спор о словах, — их надо воспринять, и тогда можно говорить о деле.

Сейчас мы хотели бы уточнить смысловой объем трех терминов, которые часто употребляются в практике обучения иностранцев в СССР, но или смешиваются (т. е. используются как синонимы, что для терминологии нежелательно), или просто не соотносятся с каким-либо точным содержанием (а это ведет к наукообразию высказывания с «пустым» смыслом).

Пусть термин «страноведение» обозначает содержание учебной дисциплины, предметом которой является страна изучаемого языка (в нашем случае Советский Союз). Раньше мы сказали, что эта учебная дисциплина является комплексной: в ней есть место и для истории, и для литературоведения, и для географии, и для экономики, и для искусствознания и т. д. Встречаются интерпретации страноведения в качестве не учебной, а научной дисциплины: известные советские географы Н. Н. Баранский и В. А. Анучин в рамках географии выделяют особую отрасль знания, которую они называли страноведением, и именно так термин «страноведение» определяется, например, в Большой Советской Энциклопедии (т. 24). Мы, однако, остаемся в пределах лингводидактики, в которой страноведение понимается как учебная дисциплина.

После нашего уточнения объем понятия «страноведение» несколько сокращается: исторические, литературные, географические, экономические и многие другие сведения, относящиеся к познанию СССР, называются страноведческими, если они составляют содержание цельной и единой учебной дисциплины (за ее пределами науки история, литературоведение, география, экономика и т. д., каждая сохраняют свою отдельность). Иными словами, страноведение — это совокупный учебный материал о Советском Союзе.

Теперь разграничим методики преподавания, с помощью которых преподаются, закрепляется и активизируется данный учебный материал.

Первая методика — обществоведческая — уже была кратко рассмотрена: к ней прибегают историки, географы, экономисты, философы и другие (по базовому образованию) обществоведы, которым приходится вести курс страноведческих лекций и семинарских занятий. Пусть сочетание в преподавании 1) страноведческого материала и 2) обществоведческой методики называется двусловным термином — общее страноведение. Препода-

вание страноведческого материала с помощью обществоведческой методики — это общестрановедческий учебный процесс.

Вторая методика — филологическая. Ею пользуются те преподаватели, которые по своему основному образованию являются учителями языка и литературы. Эта методика, конечно, может практиковаться и в курсе лекций, однако гораздо чаще — в типичном случае — она употребляется на уроках языка. О филологическом способе вторичного познания действительности выше упоминалось, причем среди методологических, стало быть важнейших, принципов, и мы еще вернемся к роли филологии не один раз (см. гл. 8, 21).

Пусть сочетание в преподавании 1) страноведческого материала и 2) филологической методики называется лингвострановедением. Преподавание страноведческого материала с помощью филологической методики — это лингвострановедческий учебный процесс.

Итак, учебный материал в страноведении и лингвострановедении совпадает. Различия касаются приемов и способов преподавания, закрепления и активизации этого материала. Надо сразу же заметить, что обществоведы и филологи часто по-разному подходят к отбору содержания своих занятий (в силу различной профессиональной установки), и все же в сфере страноведения они занимаются одним и тем же делом: знакомят изучающего русский язык с современной советской действительностью, с социалистическим образом жизни.

Мы указали на то, что объединяет преподавателей — обществоведов и филологов. Обратимся теперь к анализу различий между ними. Обсудить это особенно важно для того, чтобы увидеть специфику как общестрановедческого, так и лингвострановедческого подходов и тем самым убедиться, что между ними нет ненужного дублирования.

Во-первых, учебные тексты, с помощью которых передается общестрановедческий материал, принадлежат, как правило, к справочно-энциклопедическому жанру научной литературы и к специально-научному стилю речи, типичному, например, для любого учебника истории, географии, экономики. Лингвострановедческие учебные тексты являются публицистическими и художественными и принадлежат к общелитературному, публицистическому и разговорному стилям речи, которые типичны для художественного произведения, газеты или журнала, — как раз над этими текстовыми источниками страноведческой информации работают преподаватели-русисты. Если общестрановедческие материалы прежде всего информируют читателя, т. е. воздействуют на его интеллект и рациональную память, то лингвострановедческие стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, наряду с передачей «деловой» информации оказывают воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память.

Во-вторых, общестрановедческие занятия меньше связаны с изучаемым языком, чем лингвострановедческие, и могут проводиться на родном языке аудитории, они в принципе возможны для лиц, которые вообще не изучают русского языка. Лингвострановедческие материалы от изучаемого языка неотделимы: в них сам язык выступает источником сведений об истории и культуре России, Советского Союза. Даже если в лингвострановедческих материалах для пояснений привлекается родной язык аудитории, то и в этом случае подлежащая усвоению информация «привязывается» именно к русскому языку (см. гл. 8).

В-третьих, преподаватель-обществовед работает преимущественно в сфере терминологии — географической, экономической, искусствоведческой, формирует в сознании аудитории обществоведческие категории. Преподаватель-филолог чаще обращается к страноведческому потенциалу не категорий и терминов, а общеупотребительных, самых распространенных слов.

В-четвертых, общестрановедческие курсы отделены от языкового учебного процесса, они проводятся в специально отведенные для них часы, и не в форме уроков, а в форме лекций и семинаров. Хотя и возможны профильные лингвострановедческие уроки (как возможны аспектные занятия по фонетике, грамматике или стилистике), все же в типичном случае лингвострановедение составной частью входит в урок языка.

В-пятых, учебные пособия общестрановедческого типа создаются отдельно от языковых учебников и пособий. Лингвострановедческий аспект органически включается в учебники языка. Конечно, возможны и известны профильные лингвострановедческие учебные пособия, но все они, одновременно с соизучением культуры, обучают языку и остаются в пределах филологии.

Вероятно, перечисление различающих признаков можно и продолжить, однако вряд ли это целесообразно: разделение общего страноведения и лингвострановедения потребовалось совсем не для того, чтобы воздвигнуть непроходимую стену между специалистами, делающими по существу одно и то же дело. Видеть специфику обществоведческого и филологического подходов важно для другого: мы должны различать сферы, в которых в силу профессиональной подготовки и компетенции успешно действуют то обществоведы, то филологи, и эта дифференциация позволяет избегать дублирования.

Итак, лингвострановедение — это презентация, закрепление и активизация сведений о Советском Союзе, проводимая с помощью филологической методики преподавания.

**Итоговое определение лингвострановедения.** Термин «лингвострановедение» употребляется нами с первой страницы пособия, и ему постоянно приписывается все новая информация. Прием нашего изложения состоит в использовании центрального, ключевого термина с самого начала на основе нескольких предварительных и неполных описаний. Как известно, в определении

любого понятия перечисляются в исчерпывающей полноте классифицирующие признаки. По отношению к предмету нашего анализа эти признаки заранее не были известны. Более того, не было известно, сколько признаков необходимо для полного определения. Сейчас, когда классифицирующие признаки выявлены и обсуждены, стало возможным подлинное определение лингвострановедения.

*Лингвострановедением называется аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения.*

Почему так настойчиво говорится, что лингвострановедение действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения? Эти два ограничения способствуют сохранению гомогенности лингвострановедческого аспекта. Лингвострановедение имеет свой канал подачи информации — русский язык, который осваивается, но еще не освоен полностью. Следовательно, многочисленные другие каналы аккультурации иностранца — например, благодаря родному для него языку или когда он достиг полного совершенства в русском языке — целиком сохраняют свое самостоятельное значение.

Таковы результаты рассмотрения лингвострановедческого аспекта в теоретическом плане. Все дальнейшие части и главы книги посвящены выявлению лингвострановедческого учебного материала и описанию приемов и способов включения его в учебный процесс.

# НОМИНАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЬ КА КАК НОСИТЕЛИ И ИСТОЧНИКИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Все языковые единицы, в том числе фонемы и синтаксические модели, обладают планом выражения (т. е. формой) и планом значения (т. е. содержанием). Известно, однако, что семантика флексии (например, *-ами* в слове *книгами*) качественно отлична от значения деривационного суффикса (например, *-ник* в слове *книжник*) или что абстрактный смысл синтаксической конструкции (скажем, конструкции принадлежности, реализованной в словосочетании *книга брата*) совсем не равен лексическим значениям входящих в нее слов (*книга*, *брат*). Именно поэтому лингвистический термин «значение» обычно употребляется с уточняющими определениями: фонетическое, деривационное, грамматическое (морфологическое и синтаксическое), лексическое, фразеологическое, стилистическое и т. д. Каждая языковая единица имеет свое собственное означаемое, находящееся на определенном уровне абстракции.

Однако все языковые единицы в зависимости от природы свойственного им означаемого разделяются на две большие группы. Это деление, кстати, обнаруживает и разнородные функции двух типов единиц.

Во-первых, для языковых единиц трех уровней характерно номинативное значение, т. е. такое, которое (определение из «Словаря лингвистических терминов» О. С. Ахмановой) непосредственно направлено на предметы, явления, действия и качества действительности, включая и внутреннюю жизнь человека, и отражает их общественное понимание. Так, если перед вами «вещь», которую можно определить как ‘произведение печати в виде переплетенных листов бумаги с каким-нибудь текстом’ (толкование из «Словаря русского языка» С. И. Ожегова), — такая «вещь» сейчас действительно находится перед вами, — то этот реальный предмет по-русски называется *книгой*. Номинативное значение слова *книга* как раз и состоит в том, что с его помощью во многообразии окружающих нас предметов и явлений мы выделяем определенный вид «произведений печати», не смешивая его с альбомом, брошюрой и т. д. В некоторых случаях для правильного наименования факта действительности требуется

предварительное знание: по внешнему виду человека не скажешь, что он чей-то *брат*, т. е., по С. И. Ожегову, «сын в отношении к другим детям одних родителей»; для адекватной номинации, следовательно, нужны и некоторые неявные признаки. \*

Мы только что назвали языковую единицу, обладающую номинативным значением,—это слово. Этим же значением обладают и словосочетания различной степени устойчивости — важно, чтобы их семантика была нераздельной, цельной, направленной на внутренне единый предмет или на единое явление (так, значение выражения *Красная книга* ‘запись исчезающих видов растений и животных’ отвечает этим критериям; ср. *красная книга*, т. е. книга в красном переплете). Напомним, что некоторые устойчивые словосочетания, те, что «воспроизводимы в речи» и обладают к тому же «целостным значением», называются фразеологизмами. Мы сейчас указали два признака, объединяющих фразеологизмы со словами (которые тоже «воспроизводимы» и семантически «целостны»).

Эта близость слов и фразеологизмов особенно заметна, когда членимость словосочетания уже не распознается (почему *бить баклуши* означает ‘ничего не делать’?) или когда словосочетание имеет однословный синоним (*бить баклуши* = *бездельничать*). Получается, что фразеологизмы — это словосочетания по своей синтаксической форме, но по своей спаянной семантике — это слова.

Итак, направленная на непосредственную внеязыковую действительность, т. е. номинативная, семантика свойственна словам и фразеологизмам.

Она же присуща так называемым языковым афоризмам — фразам, столь же массово воспроизводимым, как слова и фразеологизмы, но, в отличие от них, означающим не предметы или явления, а типичные, повторяющиеся жизненные ситуации. Например, пословица *Москва не сразу строилась* (‘всякое дело начинается с малого, постепенно приобретая размах’) применяется в ситуации, когда нужно оправдать медленное развитие событий, особенно если какой-то торопыга беспричинно погоняет работающих. Следовательно, имеющие форму фразы пословицы, поговорки и крылатые выражения, безусловно, номинативны: их означаемое — типичные жизненные ситуации.

Во-вторых, для языковых единиц четырех уровней — фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического — характерно реляционное значение, т. е. такое, которое (по О. С. Ахмановой) указывает отношения (реляции) между номинативными языковыми единицами. Каждому уровню языка свойственны своя степень и свое качество абстракции.

Так, отношение деятеля может быть выражено средствами словопроизводства (*охот-ник*) и средствами синтаксиса (во фразе *Мать любит дочь* агент определяется порядком слов). Отношение обладания на грамматическом уровне абстракции в русском



языке легко выражается только флексиями (ср.: *парадоксы друга* и *парадоксов друг*). Отношение иногда выражается даже отсутствием формы, например: *лингвист* (деятель означен суффиксально) и *языковед* (деятель означен «нулевым» суффиксом). О значении фонем и звукотипов говорят несколько условно, подчеркивая скорее не их семантику, а их функцию — назначение различать формы всех других языковых единиц.

Номинативность и реляционность единиц языка неотделимы от их роли в речи, хотя эта роль, конечно, не может оцениваться в житейских категориях важности или подчиненности. Реляционные единицы «обслуживают» номинативную, вещественную языковую единицу, определяя ее формально-грамматическую принадлежность и затем включая ее в пространственные отношения словосочетания и, далее, фразы.

Однако для наших задач важно выделить еще одну черту реляционных языковых единиц. Обычно количество таких единиц невелико, вполне перечислимо, а для их внутренней природы характерны системные отношения. Когда языковые единицы входят в систему, то их частная семантика оказывается производной от общей семантики всей системы. Так, спектр грамматических падежно-предложных значений в русском языке распределен по шести падежам, а в немецком — по четырем, и значение каждого русского или немецкого падежа вполне можно освоить, изучая ту или иную совокупность и отнюдь не выходя за рамки первой или второй систем. Более того: реляционные отношения — это абстракция особого рода, и ее можно осознать, только оставаясь среди однородных языковых единиц, а переступить за их пределы — значит менять уровень абстракции.

Следовательно, реляционная семантика обусловлена противопоставленностью элементов в закрытой системе однородных единиц. Короче говоря, семантика реляционных единиц порождена самим языком, и она не только по происхождению, но и по современному статусу является внутриязыковой. А из этого надо сделать вывод: реляционная семантика лишь слабо связана с внеязыковой действительностью.

В этом смысле реляционные языковые единицы существенно отличаются от номинативных, которые, напротив, целиком и полностью ориентированы на предметы, явления, действия и качества действительности. Отсюда вытекает: национально-культурную семантику надо искать преимущественно у слов, фразеологизмов и афоризмов.

В дальнейшем нам предстоит показать, что и реляционные единицы не лишены национально-культурной семантики (см. гл. 14, 15). Ее обнаружение, однако, требует опытности, она не столь очевидна, как в номинативных единицах. По этой причине первоначально рассматриваются последние.

Заключительное замечание. Выше мы распределили по двум группам единицы семи уровней: фонетико-интонационного, дери-

вационного, лексического, фразеологического, морфологического, синтаксического и афористического. О стилистике, однако, ничего не сказали. Дело в том, что, по нашему мнению, стилистический уровень языка особый, своеобразный, ему не соответствует какая-либо определенная языковая единица: будучи непосредственно связан с национальной культурой, он выводит обширную семантику из форм языка. Иными словами, стилистика занимает промежуточное положение между двумя группами уровней. Поэтому стилистическая проблематика рассматривается нами во всех разделах книги.

Установив различие между номинативными и реляционными единицами языка, во второй части пособия анализируем только первую группу. План изложения таков: сначала (гл. 5—7) последовательно обсуждаем слово, фразеологизм и языковой афоризм с точки зрения их связи с национальной культурой русского народа, т. е. они характеризуются как носители культуры; затем (гл. 8) все три единицы комплексно характеризуются как источники национально-культурной информации, т. е. нам предстоит выяснить, как можно на уроке использовать номинативные единицы для приобщения иностранцев к действительности нашей страны. Если перевести сказанное в план научной принадлежности материала, то главы с 5 по 7 являются лингвистическими, а глава 8—лингводидактической; поскольку же лингвистические главы написаны ради лингводидактической, изложение (и это отличительная черта всего пособия) остается единым—лингвострановедческим.

## 5

### **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА РУССКОГО СЛОВА**

#### **ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ И ПОНЯТИЙНАЯ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ**

Мы уже раньше сказали, что все языковые единицы обладают двумя планами—формой и содержанием. Означающее слова (его звуковая оболочка) называется лексемой. Означаемое слова—это не предмет или явление, как можно было бы подумать, а лексическое понятие, т. е. набор признаков, с помощью которых люди определяют, можно ли назвать данный предмет данным словом. Благодаря лексическому понятию слово является (по происхождению) продуктом и (по функции) инструментом одной из важнейших познавательных способностей человека—классифицирующей.

Признаки, критерии, по которым предмет включается или не включается в объем лексического понятия, называются семантическими долями. Так, семантическими долями понятия

«книга» являются: 1) произведение (стало быть, продукт человеческой деятельности, а не природное явление) 2) печати в виде 3) бумажных листов 4) с печатным текстом (иначе получился бы альбом для рисования) 5) в переплете. Семантические доли (далее СД), обеспечивающие правильное название предмета или явления, в совокупности и образуют лексическое понятие.

Лексическое понятие может быть межъязыковым. В самом деле: предмет, отвечающий пяти СД, перечисленным ранее, «позволяет» себя назвать не только русским словом *книга*, но и английским словом *book*, и немецким *Buch*, и французским *livre* и т. д. Межъязыковое лексическое понятие — это такое понятие, которое присутствует в двух (трех и т. д.) этнокультурных и языковых общностях (скажем, в русской и английской) и без потерь информации, адекватно передается на двух (трех и т. д.) языках.

Самостоятельность лексического понятия, его относительная независимость от лексемы видны в том, что человек, изучающий, предположим, английский язык, совсем не должен вырабатывать в своем сознании новое понятие, чтобы адекватно пользоваться словом *book*. Слова, лексические понятия которых являются межъязыковыми, называются эквивалентными: они легко переводятся, и при их усвоении вполне допустим семантический перенос.

Напротив, слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями, называются безэквивалентными. Такие слова в строгом смысле непереводимы.

Безэквивалентная лексика обычно заимствуется из языка в язык. Например, для английского языка безэквивалентными являются русские ключевые слова актуальной социальной тематики *советский*, *большевик*, *колхоз* и т. д., поэтому их пришлось в свое время заимствовать: *soviet*, *bolshevik*, *kolkhos*. В. И. Ленин еще в 1920 году подчеркивал в этой связи: «Наше русское слово „Совет“ — одно из самых распространенных, оно даже не переводится на другие языки, а везде произносится по-русски» (Полн. собр. соч. Т. 40. С. 204—205).

Если же безэквивалентное слово не заимствовано (например, из той же социальной сферы: *исполком*, *субботник*, *дружинник*), то его ни в коем случае нельзя выразить на иностранном языке с помощью точного соответствия, однословного перевода. В этом случае лексическое понятие приходится описывать, — примерно так, как это делается в толковых словарях. В учебном процессе над безэквивалентными словами приходится тщательно работать. «Поскольку системы понятий в разных языках не совпадают... постольку при изучении иностранного языка приходится усваивать себе не только новую звуковую форму слов, но и новую систему понятий, лежащую в их основе» [Щерба, 1947, с. 67].

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ ФОН И ФОНОВАЯ НЕПОЛНОЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ

Семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием. Лексическое понятие восходит к классифицирующей и номинативной функциям языка, однако в слове имеется и семантический компонент, который соответствует кумулятивной, накопительной функции.

Собственно, совокупность СД, образующих лексическое понятие, — это некоторое знание, т. е. и в понятийном плане назначение языка быть хранителем знаний проступает достаточно отчетливо. Однако вокруг каждого слова, особенно центрального, ключевого, складывается целый ореол всевозможных сведений. Например, слово *книга* сопряжено отнюдь не с пятью СД, которые мы раньше указали. Так, мы даже без усилия припоминаем крылатые выражения, пословицы и загадки, связанные с книгой: *Любите книгу — источник знаний; Ему и книги в руки; Уж коли зло пресечь: забрать все книги бы, да сжечь; Книги имеют свою судьбу; Сшита, да не рубашка, с листьями, да не дерево, без языка, а рассказывает*. Цепь ассоциаций напоминает нам о том, что мы знаем: и как издается книга, и где ее можно купить или взять почитать, и как она выглядит, и для чего и когда употребляется, и где хранится, и кем пишется, и кто издал первую русскую книгу и т. д. Ср. бесконечный список языковых носителей «книжной» информации: *книжное издательство, книготорговля, книжный магазин/киоск, книгообмен, книголюб, общество книголюбов, книжный знак (экслибрис), подписка, подписное издание, библиотека (районная, домашняя, научная), букинист, антикварная книга, книжный голод, первопечатник (Иван Федоров), «Книжное обозрение», «Книжная летопись», «В мире книг»* и т. д. Если сюда прибавить еще и другие значения слова *книга*, то объем стоящих за словом знаний разрастается еще больше: *бухгалтерские книги; родословная, метрическая, адресная, домовая книга; Книга почета; книга жалоб и предложений* и т. д. Все эти сведения всплывают в сознании человека не сразу (понятийные уже присутствуют при номинации), а постепенно, благодаря проходящему во времени процессу ассоциаций, как спонтанных, так и сознательно направляемых.

Пусть вся совокупность непонятных СД, относящихся к слову, называется его лексическим фоном. Термин является производным от «фоновые знания» (т. е. знания, потенциально присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит) и хорошо подчеркивает существо дела: знания, о которых мы говорим, хранятся в памяти человека и соответственно коллектива, но их актуализация зависит от потребности, нужды в них и протекает не одновременно, а последовательно.

Не следует думать, что лексический фон — это индивидуальное достояние отдельного человека. Конечно, какие-то сведения могут быть сугубо личными, но все же лексический фон, как и лексическое понятие, как и само слово в двух своих планах, —

это принадлежность языка, явление массового, общественного, т. е. языкового, сознания.

Подобно тому как слово обладает свойством массовой воспроизводимости, повсеместной известности, так и лексический фон в его основных, стержневых СД устойчиво известен всем членам национально-культурной и языковой общности людей. Справедливость этого утверждения вытекает из двух наблюдений. Во-первых, от лексического фона, а не от лексического понятия производны тематические связи слова (например, *книга* — *писатель, читатель, подписчик, букинист, библиотекарь, переплетчик, издатель, хранитель, любитель* и т. д.). Во-вторых, именно лексический фон ответствен за синтаксическую сочетаемость слова: *написать, создать, переделать, иллюстрировать, редактировать, рецензировать, обсуждать, критиковать, издать, напечатать, опубликовать, выпустить (в свет), переплести, просмотреть, пролистать, прочитать, перечитать, раскрыть, послать, заказать* — *книгу*.

Ранее мы показали, что слова *книга* и *book* понятийно эквивалентны. Можно ли говорить и об их фоновой эквивалентности?

На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Так, например, *книги* и *books* и у нас, и в Англии печатаются, переплетаются в мягкую или в твердую обложку, продаются, покупаются, хранятся в библиотеках, читаются и перечитываются, дарятся, критикуются, исчезают с книжных прилавков и т. д. Однако у нас нет устойчивой традиции издания книг в мягких переплетах (*paperbacks*) как самостоятельного и наиболее массового выпуска книжной продукции; соответственно нет и устойчивого перевода номинативного словосочетания а *paperback book*. В общем нет также традиции серийной публикации так называемых карманных книг (*pocket book*). Конечно, книги малого формата издаются, но специального расчета, что книга должна уместиться во внутреннем кармане пиджака (следовательно, она не может быть толще известного предела), кажется, не бывает, или он бывает лишь спорадически.

Поскольку книги настольного формата и в твердых переплетах стоят в Англии в десять и более раз дороже «карманных» и в мягких переплетах, практика издания книг (область, которая, казалось бы, находится на периферии социальных отношений) отражает социальную стратификацию английского общества, например наличие в нем состоятельной и претенциозной элиты рядом с не имеющей лишних денег «массой».

Наши книги по сравнению с английскими в свою очередь имеют специфику: например, они издаются преимущественно государственными издательствами; они любому доступны по цене, особенно учебная литература; они выходят огромными тиражами, потому что советские люди, по крылатому выражению, — «читающий народ»; в книгах не может быть проповеди войны, расовой ненависти или порнографии. В этих характери-

стиках опять-таки явственно просвечивают особенности советского образа жизни. Получается, что фоновая эквивалентность слов *книга* и *book* не безгранична, не полна.

Таким образом, вопрос, эквивалентны ли фоны слов, которые полностью эквивалентны в понятийном плане, не допускает альтернативного ответа. Некоторые СД фонов двух слов совпадают, а некоторые расходятся.

Этот случай частичного наложения и частичного расхождения фонов понятийно эквивалентных слов является типичным, распространенным. Поэтому мы не можем говорить ни о полной эквивалентности, ни о полной безэквивалентности лексических фонов; допустимо говорить лишь о неполноэквивалентности фонов. Термин кажется несколько громоздким, что объясняется его непривычностью, но в целом он не противоречит духу языка, в частности лингвистической терминологии (ср. «неполногласие»). Введем и еще один термин. Пусть слова с неполноэквивалентностью фонов называются **фоновыми** и.

Подчеркнем в заключение, что как безэквивалентные слова, так и фоновые — не абсолютная категория, а относительная. Судить о том, можно ли определенное слово назвать безэквивалентным, допустимо лишь по отношению к какому-либо языку. При этом нередко случается, что слово, являющееся безэквивалентным по сравнению с лексикой языка **Б**, оказывается полностью эквивалентным применительно к языку **В**. Это же справедливо, если иметь в виду фоновые слова.

Безэквивалентные и фоновые слова русского языка потому-то и отличаются от соответствующих иноязычных слов, что отражают специфику национальной культуры русского народа, особенности многонациональной культуры Советского Союза. Следовательно, они являются хранителями национально-культурной семантики.

### **КЛАССИФИКАЦИЯ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ И ФОНОВОЙ ЛЕКСИКИ**

Безэквивалентные и фоновые слова, подобно вехам, отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем русского народа, все его достижения на многовековом пути развития, его взгляды, оценки, суждения. Язык, по крылатому выражению, не склад, а сито: мелкое, проходящее, незначительное просеивается, а остается только то, что заслуживает хранения. Следовательно, если определенная информация закрепились в языке, то она молчаливым, но непререкаемым общественным мнением признается важной.

Чтобы убедиться в этом, предложим классификацию безэквивалентной и фоновой лексики. За критерий отсчета взяты западноевропейские языки. Классификация может быть синхронной и исторической, однако ниже мы предлагаем смешанный вид разделения лексики — генетические основания классификации сочетаются с тематическими.

Не преследуя цели хотя бы в каком-то приближении охватить словарный запас русского языка, мы выделили и кратко прокомментировали семь групп слов, наделенных национально-культурной семантикой.

1. Советизмы, т. е. слова, выражающие те понятия, которые появились в результате коренной перестройки общественной жизни в нашей стране после Октябрьской революции. Советизмы могут рассказать о многом.

Они повествуют об общественно-политическом устройстве нашего государства: *Верховный Совет, Совет Союза, Совет Национальностей, Президиум Верховного Совета, Советы народных депутатов, депутат, агитпункт, наказ избирателей* и т. д.

Лингвострановедческая работа над советизмами способствует ознакомлению изучающих язык с системой социального обеспечения в Советском Союзе: *соцстраховская путевка, дом отдыха, профилакторий, очередной отпуск, декретный отпуск, общественные фонды, заводская поликлиника, детский дом, детский сад* и т. д.

Советизмы это своеобразный рассказ о трудовых буднях советского народа: *производственное обучение, производственное собрание, передовик, ударник, рабочая династия, пятилетка, выполнение плана, заводской треугольник* и т. д. Они же говорят о наших праздниках: *праздник Великого Октября, Первое мая, Восьмое марта, День учителя* и т. д. Советизмы могут рассказать о труде и отдыхе советского крестьянства: *колхоз, совхоз, правление колхоза, бригадный подряд, приусадебный участок, сельский клуб* и т. д.

Советизмы это наименования советских, партийных, общественных организаций и их функций: *исполком, райсовет, сельсовет, партия, партсобрание, партактив, райком, ДСО, выборная должность, первичная организация, комсомол, комсомольская путевка, Общество охраны природы, Советский комитет защиты мира* и т. д.

О памятных событиях недавнего прошлого повествуют советизмы *большевик, гражданская война, индустриализация, Великая Отечественная война, «Молодая гвардия», движение станавцев* и т. д.

2. Слова нового быта тесно примыкают к советизмам. Разделение их несколько условно — всегда есть такие слова, которые с равным успехом можно было бы отнести к обеим группам сразу. Приведем примеры: *парк культуры и отдыха, зона отдыха; самодеятельность, смотр художественной самодеятельности; ордер на квартиру, жилищно-строительный кооператив; толстый журнал, многотиражка, «Вечерка», «Комсомолка»; газик, «Волга», «Жигули», ГАИ, маршрутное такси, КамАЗ; вечер вопросов и ответов, устный выпуск журнала, концерт-загадка, лекция-концерт; зачетка, неуд, третий семестр; выходной день; субботник, воскресник, массовка; Дворец бракосочетания, загс,*

комсомольская свадьба и т. д. Сюда же можно отнести слова *стенгазета, кинопередвижка, рабфак, совхоз*.

Интересно связанное с новым бытом переосмысление старых слов: *заведующий, звеньевой, пионер, возжатый, актив, староста, ясли (детские), клуб, сознательный, передовой, маяк, прослойка, смычка, общественная нагрузка, сигнал, самодеятельность, участок (работы), отставание, перегиб, неотложка, товарищ, ударник, знатный, треугольник (например, заводской), обыватель, мешанин, гражданин*.

Весьма любопытно и поучительно для понимания существа процессов словообразования в наше время проследить за расширением или, напротив, сужением сферы применения «старых» деривационных моделей и за проявлением «новых» моделей словопроизводства. Ср., например, высокую активность деривационного суффикса *-к(а)*: *электричка, времянка, читалка, курилка, подсобка, обезличка, зажигалка, расческа, ушанка, дежурка, тушенка, сезонка* и т. д. (часть этих слов относится к просторечно-разговорному стилю речи). Ср. и прочие словообразовательные неологизмы, связанные с новым бытом: *самодовод, массовые, общественник, администрирование, плановость, снабженец, оперативность, целинник, допризывник, дояр, шефствовать, перевыполнять* и т. д.

Среди новых слов, отражающих современный быт, немало всевозможных сокращений: *спецкор, прораб, главк, сельпо, райфо, стройматериалы, агитпункт, горсовет, медсестра, хозрасчет, редколлегия, зарплата*.

Советизмы и слова нового быта принадлежат к подвижной части словарного состава русского языка: одни лексемы постепенно выходят из употребления, как бы ветшают и, наконец, переходят в пассивный запас; другие, напротив, или изобретаются заново, или извлекаются из пассива, начинают упогребляться все чаще и чаще, пока не достигают пика активности. В таком случае даже весьма старое, коренное слово, сначала попавшее в пассив и затем возвращенное к жизни, приобретает тесную ассоциативную связь с современностью, становится советизмом или новейшей номинацией общественного бытия.

Скажем, ключевые слова после апреля 1985 г. *перестройка* и *гласность*, которые уже успели войти как заимствования в иностранные языки. Оба слова, собственно говоря, принадлежат к исконной русской лексике (ср. гнездо: *глас, гласный, гласность, (не)согласие, разногласия, разногласица, единогласие, оглашение, глашатая, голосование*); в произведениях В. И. Ленина слово *гласность* употреблено целых 46 раз. И тем не менее ни о *перестройке*, ни о *гласности* не говорили даже в начале 80-х годов; соответственно когда произошел подлинный взрыв их употребительности, слова зазвучали обновленно, и их теперь никак нельзя включить в разряд архаизмов. Напротив, любое возвращение слова, побывавшего в пассивном словарном запасе, делает его неологизмом. В этом отношении характерна обновленная судьба



традиционнейшего пласта лексики, выражающего возвращаемые ныне нравственные понятия: *милосердие, благотворительность, покаяние, духовность...*

Одновременно необходимо обратить внимание и на те лексические номинации нового, новейшего времени, которые отражают явления, не украшающие ни советской действительности, ни нового быта. Ср.: *застой, торможение, догматизм, коррупция, начетничество, комчванство, приписки, аппаратчики, протекционизм, кумовство, землячество, дефицит, уравниловка, починотворчество, вседозволенность*, а также словосочетания: *зоны вне критики, трибунное лицемерие, потребительский образ жизни, личная преданность, злоупотребление служебным положением* и т. д. Если в период застоя эта и подобная лексика, отражающая теневые аспекты жизни, безусловно изгонялась из лингвострановедческой работы преподавателя-русиста, то ныне ее нельзя игнорировать. *Лакировка, приукрашивание действительности* не могут быть терпимы и в учебной деятельности. Более подробное об учете уроков перестройки см. ниже, гл. 22—24. Одновременно хотелось бы предостеречь против возможного уклона в преподавание, называемое «проблемным» и по сути близкое к очернительству прошлого и настоящего. В любой стране преподавание национального языка иностранцам, при прокламируемом и реализуемом проблемном подходе, все же всегда сопряжено с демонстрацией вклада этой страны в общечеловеческую культуру и соответственно светлых сторон истории и современности народа — носителя языка. Забывать об этой специфике преподавания любого иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, едва ли правильно, какие бы аргументы здесь ни приводились.

Указанному пласту «отрицательной» лексики противостоит, уравновешивая его, совокупность «положительных» неологизмов: *трудовой коллектив, социальная справедливость, хозрасчет, самофинансирование, бригадный подряд, человеческий фактор, новое мышление, неформальные объединения* и т. д.

Советизмы и слова нового быта — интереснейшая совокупность лексики и словосочетаемости русского языка. Их отбор в целях включения в учебный процесс не может быть постоянным, определенным на все времена. Как раз напротив, он должен (пусть и при стабильном ядре) производиться заново для каждого очередного этапа общественной жизни.

3. Наименования предметов и явлений традиционного быта: *щи, рассольник, окрошка, борщ, каша, кисель, ряженка, блины, бублик, баранка, черный хлеб, квас, оладьи, тирожки, холодец; папирасы; косоворотка, сорочка, передник, сарафан, шапка-ушанка, валенки, варежки; городки, русские шашки, лапта, салочки, жмурки; баян, гусли, балалайка, гармошки; барыня (танец), трепак, хоровод, частушки; чайная, закусовая; изба, форточка, сени, хомут, попона, подвода, коса, сноп, оглобли, тройка, розвальни* и т. д.

4. Историзмы, т. е. слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов, например: *сажень, аршин, верста, золотник, фунт, пуд; лапти, кафтан, кушак, армяк, соха; волость, уезд, губерния, земство* и т. д.

Многие историзмы относятся к исчезнувшим общественным институтам, к устаревшим традициям, реалиям: *оброк, барщина, помещик, крепостной, купчая крепость; бурлак, извозчик, коробыйник; боярин, дума, дворянин, местничество, терем, усадьба; стрелец, ополченец, дружина, воевода; кириллица, глаголица, уставное письмо; городничий, предводитель дворянства, попечитель учебных заведений, пристав, городской; вече, челобитная; разночинец, народоволец; военный коммунизм, нэп, кулак, раскулачивание* и т. д.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (19-е изд., стереотип. М., 1987) приводятся и другие историзмы: *варяг, вотчина, государь, кабала, опричина, посад, скоморох, холоп, откуп, слобода, обыватель, богадельня, маевка, приют, сословие, дешик, прислуга, бесприданница, булава, табор, дань, община* и т. д. Как известно, данный словарь предназначен для массового читателя и отражает общеупотребительный словарный состав современного русского языка. В этом можно усмотреть еще один аргумент в пользу того, что лексика не исчезает с ушедшими понятиями, а продолжает жить (часто в переносном смысле). Например, слова *мещанин, мещанство, мещанский*, утратив характер сословных терминов, закрепились в качестве морально-оценочных обозначений. Слово *местничество* в переосмысленном значении можно определить как 'соблюдение лишь узкоместных интересов в ущерб данному делу'.

Историзмы, однако, употребляются не только в переносном значении. В пословицах, поговорках, во фразеологических единицах речи они выступают в своем прямом значении.

5. Лексика фразеологических единиц: *узнать всю подноготную, турусы на колесах, коломенская верста, бить челом, бить в набат* и т. д. (см. гл. 6).

С фразеологической сходна лексика афористики (см. гл. 7).

6. Слова из фольклора, например: *добрый молодец, красна девица; не по дням, а по часам; суженый, суженая; судьбина; кудесник; Снегурочка, чудо-юдо, русалка, баба-яга, Кощей (Бесмертный), жар-птица, сивка-бурка (вещая каурка); в тридцатьм царстве, в тридцатом государстве; молочные реки, кисельные берега; нечистая сила; домовый, леший, водяной, оборотень* и т. д. Каждый русский знает некоторые фольклорные формулы: *Вот и сказке конец, а кто слушал — молодец; Я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало; Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается* и т. д.

Интересны в фольклорной лексике единицы, образующие пары к общеупотребительным словам благодаря противопоставлению русского полногласия церковнославянскому неполногласию: *ворота — врата, город — град, золото — злато, голос — глас,*

*ворог* — *враг*, *холод* — *хлад*, *молод* — *млад*, *берег* — *брег* и т. д. Ср. также прочие русские и славянские противопоставления: *шело* — *шлем*, *палец* — *перст*, *глаз* — *око*, *лоб* — *чело*, *щеки* — *ланиты*, *грудь* — *перси*, *губы* — *уста* и т. д.

Фольклорные слова в противоположность словам прочих тематических групп, рассматриваемых здесь, как правило, имеют нейтральные соответствия (вместо *кручина* можно сказать *тоска*, вместо *суженый* — *жених*, вместо *кудесник* — *волшебник*), но насколько неэмоционально звучат эти нейтральные синонимы! Имея в виду методические задачи, укажем, что фольклорная лексика едва ли пригодна для активного усвоения. Важно, однако, чтобы изучающий русский язык имел представление о его неисчерпаемых богатствах и удивительной выразительности.

7. Слова нерусского происхождения, так называемые тюркизмы, монголизмы, украинизмы и т. д.: *тайга*, *базар*, *аркан*, *буран*, *тибетейка*, *халат*, *папах*, *кубанка*, *изюм*, *вареники*, *брыза*, *балык*, *шжир*, *морошка*, *пельмени*, *плов*, *шашлык*, *харчо*, *арба*, *чайхана*, *минарет*, *мечеть*, *кишлак*, *аул*, *аксакал*, *караван*, *чалма*, *бай*, *кошма*, *арык*, *акыш*, *кетмень*, *тиала*, *саксаул*, *ишак*, *зурна*, *сакля*, *калым*, *саман*, *чадра*, *орда*, *парубок*, *гетман*, *кумыс* и т. д. Наша страна представляет собой содружество больших и малых народов. Процесс взаимного обмена и обогащения культур этих народов начался в глубокой древности, а в настоящее время он проходит со все возрастающей интенсивностью. Слова, о которых мы говорим, можно было бы назвать дважды безэквивалентными: сначала они не имели эквивалентов с точки зрения русского языка, и это обусловило их заимствование; теперь они не имеют эквивалентов уже с точки зрения иностранных языков по отношению к русскому. Нерусские по происхождению слова в русском языке принадлежат двум большим пластам лексики: во-первых, они относятся к заимствованным русским культурным элементам, а во-вторых, они отражают характерные черты национальных культур ряда народов нашей страны (ср., например, «обрусевший» *сарафан* и оставшуюся «кавказской» *бурку*).

Широкому проникновению нерусских слов в русскую речь способствовали отражавшие национальную тематику произведения русских советских писателей (например, о Средней Азии писали Л. Леонов, Н. Тихонов, К. Паустовский и др.) и писателей — представителей различных национальностей (Ч. Айтматов, М. Ауэзов, С. Айни, Ю. Рытхэу и др.).

Итак, мы рассмотрели только семь генетических пластов: советизмы; слова, относящиеся к новому быту; наименования предметов и явлений традиционного быта; историзмы; лексика фразеологизмов и афоризмов; фольклорная лексика; слова нерусского происхождения. Этим безэквивалентная и фоновая лексика современного русского языка, конечно, не исчерпывается.

Нами было установлено, что безэквивалентная лексика (фоновая не учитывалась) составляет 6—7% от общего количества активно употребляемых русских слов. Казалось бы, число таких слов не очень велико, однако они (особенно советизмы и наименования предметов и явлений нового быта) отражают самое существенное, самое важное в нашей социалистической культуре и показывают глубокие корни отечественной истории и общественной жизни.

Что касается фоновой лексики, то с большей долей вероятности можно утверждать: каждое второе русское слово отличается своим лексическим фоном от ближайшего иноязычного соответствия, поэтому составление лексических списков исходя из языка (как в случае с безэквивалентной лексикой) практически невозможно. Фоновая лексика в учебных целях отбирается на основании не лингвистических, а методических критериев.

### ФОНОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Категории «лексическое понятие» и «лексический фон» относятся не только к нарицательным словам (т. е. к так называемым апеллятивам). Они приложимы также и к терминам, и к именам собственным, однако эти группы лексики имеют определенные особенности.

**Лексический и научный фоны термина как носители национально-культурной семантики.** Некоторые термины — например, *арахнология* (раздел зоологии, изучающий паукообразных), *импеданс* (реактивное сопротивление, которое живая ткань оказывает электроду) или *стратопauза* (переходный слой между стратосферой и мезосферой, расположенный на высоте 50—55 км) — встречаются только в языке определенной отрасли знания, и мы их из дальнейшего анализа исключаем. Однако огромное число терминов (*металл, нитроглицерин, партитура, соль, ткань* и т. д.) одновременно являются обычными словами общенародного языка: они известны каждому говорящему, почему их можно найти не только в специальных справочниках, но и в филологических (например, толковых) словарях.

Так, согласно толкованию «Словаря русского языка» С. И. Ожегова, металл — это «химически простое вещество (а также сплав), обладающее особым *блеском, ковкостью, хорошей теплопроводностью и электропроводностью*» (курсивом нами выделены понятийные СД.— *Е. В., В. К.*). Кроме того, все знают, что металлы — это прежде всего *железо, медь, серебро, золото, сталь, алюминий*; что металлы бывают *черные, цветные, драгоценные*; что они используются, например, для изготовления разменной *монеты*; что металлы различаются по *весу* (скажем, алюминий легче свинца); что они тонут в воде; что некоторые металлы окисляются и ржавеют; что они бывают мягкие, хотя, как правило, они твердые. Многие люди (совсем не специалисты)

могут рассказать о том, какое значение для человеческой цивилизации имело открытие обработки металлов (*век железа*), а также о том, что центрами производства металлов в нашей стране являются *Донбасс* и *Урал*, что после Октябрьской революции металлургия получила у нас преимущественное развитие (*Магнитогорский металлургический комбинат строила вся страна*) и что именно металлургия вместе с энергетикой легли в основу *индустриализации* страны, что *Тула* особенно славится производством оружия, а также самоваров.

Рядовой носитель языка, отнюдь не причастный к металлургии, мог бы вспомнить и о *Курской* магнитной аномалии, и о заводчиках *Демидовых*, и о *Кузбассе*, и о *плавке* железной руды, о *металле* в голосе, о *железной (стальной) воле и дисциплине*, о *русском булате* (г. Златоуст), о *железном потоке* и, конечно, о том, как *закалялась сталь*. Нет границы, которая прекратила бы подобный поток ассоциаций, и важно подчеркнуть, что сейчас мы перечисляли сведения, которые обладают свойством «взвешенности», т. е. были указаны всем известные сведения.

Эти фоновые СД действительно присутствуют в сознании русского человека, и именно они обуславливают осмысленное употребление слова в речи. Например, в толкование слова *металл* (по С. И. Ожегову) не включено упоминание о его специфическом *звоне*, но СД «металлы звенят» присутствует в привычных словосочетаниях *металлический голос* (или *с металлом в голосе*), *звон монет*, *звонкий колокол*, *бренчание колокольчиков*, *звяканье кастрюль* и т. д.

Итак, в общеязыковом употреблении *металл* имеет как лексический фон, так и лексическое понятие, т. е. ведет себя как обычное слово из словарного запаса языка. Обратимся теперь к термину *металл* и посмотрим, как он понимается в специальной отрасли знания. Мы взяли «Краткую химическую энциклопедию» (М., 1964. Т. 3. С. 157) и выписали из нее дефиницию металлов: «...это вещества, основной отличительной особенностью которых в конденсированном состоянии является наличие свободных электронов, способных перемещаться по всему объему тела». Здесь указан тот признак, на основании которого, с точки зрения химика, металлы отличаются, например, от солей, кислот, щелочей, органических соединений и вообще от неметаллов. Заметим, что этого признака нет в толковании слова *металл*, да он и невразумителен для неспециалистов. В химической дефиниции ничего не говорится ни о ковкости, ни о теплопроводности и, конечно, не упоминается о блеске—все эти СД для специалиста-химика являются несущественными по сравнению с основной характеристикой (наличие перемещающихся свободных электронов).

Далее в энциклопедической статье говорится о свойствах металлов, перечисляются химические реакции, в которые вступают металлы, указывается на зависимость между удельным весом

металла и его свойствами, самым подробным образом рассказывается о применении металлов в химической промышленности, называются имена ученых, внесших вклад в металлообработку химическими способами.

При совершенно очевидном различии между «взвешенными» знаниями, относящимися к слову, и знаниями специалиста, объективированными в термине, между содержаниями как слова, так и термина имеется значительное сходство (и в общеязыковом словаре, и в отраслевой энциклопедии упоминается о ковкости, теплопроводности, электропроводности металлов, их способности участвовать в реакциях и т. д.).

Таким образом, с точки зрения семантической структуры слово и термин равны между собой: они оба обладают понятием и фоном. Однако содержание понятия и фона слова существенно отличается от содержания понятия и фона термина, поэтому дальше мы не можем говорить об этих элементах без должной дифференциации, т. е. без атрибута лексический или научный.

Лексическое и научное понятия, лексический и научный фоны накладываются друг на друга: «...обыденное и научное понятия, сложно взаимодействуя, сосуществуют в значении одного и того же слова... Слова *масса*, *форма*, *узел*, *кора* принадлежат к общему языку, но в языке науки употреблены в особом, более узком, остранинном терминологическом значении» [Митрофанова, 1976, с. 31, 37].

На основании изложенного легко разграничиваются сферы приложения сил преподавателя-русиста и преподавателя-предметника в обучении иностранных студентов терминологической лексики (если она восходит к словам естественного языка): первый, семантизируя слово *металл*, не должен рассуждать, скажем, о перемещении свободных электронов в конденсированном состоянии вещества по всему объему тела (более того, в силу своего базового образования он не имеет права заниматься этим); второй, работая над семантикой термина, обычно не касается чисто лексической семантики.

**Два типа лексики: терминологическая и терминологического происхождения.** Преподавателю русского языка в работе над лексикой, которая одновременно используется терминологически, по нашему мнению, следует исходить из того, что общеязыковая семантика должна быть усвоена в полном объеме.

Различаем два типа такой лексики (в зависимости от ее генезиса): терминируемую (перешедшую из общего языка в терминологию) и терминологического происхождения (перешедшую из терминологии в общий язык).

Терминируемая лексика, как правило, не теряет своей живой внутренней формы, не лишается образности, не «порывает» с теми культурно-историческими ассоциациями, которые имеют с исходного слова. А. Н. Васильева [1976, с. 66—67] убедил

тельно показала, что химический термин *соль* полностью сохраняет ассоциации общеязыкового слова *соль* «в нейтральном употреблении»: *подсыпать соли в разговор* («здесь *соль* понимается как нечто острое, может быть, неприятное на вкус, и метафорически переосмысливается как ‘острое, остроумное, насмешливое; неприятно задевающая кого-то речь’»); *соль земли* («здесь метафорический перенос осуществляется по признаку, отражающему человеческий опыт прошлого и дважды преломленному, — сначала в призме церковной риторики, затем — в призме гражданской патетики»).

Если подвергнуть анализу терминологизованную лексику, которую изучают иностранцы, получающие образование в нашей стране, для этой цели мы рассмотрели «Учебный словарь общетехнической лексики» (сост.: И. Ф. Рудакова, Ю. Г. Берг, Г. Ф. Гилянова. М., 1976), — го выявляется значительный пласт слов, лексические фоны которых обладают национально-культурной семантикой:

*белок, большинство, ведущий, величина, вершина, вес, ветвь, вещество, взаимосвязь, взрыв, вклад, вода, воздух, волна, волчок, время, выбор, выход, глина, гнездо, грани, давление, движение, деление, длина, дно, доклад, доля, допущение, дуга, единица, закон, запас, запах, игла, исключение, испытание, качество, клетка, колебания, колесо, кольцо, кора, круг, крыло, лампа, лента, луч, медь, мел, множество, мощность, набор, нагрузка, назначение, наличие, напор, направление, начало, нить, область, обогащение, обработка, образец, определение, осадок, освещать, ось, ответ, отвод, отзыв, отличие, отметка, отрасль, отчет, охрана, оценка, очистка, падежи, пара, переход, плечо, поверхность, подъем, покой, поле, полимота, порох, порошок, правило, прибор, прочность, работа, размах, ребро, резьба, рычаг, свет, свойство, связь, сетка, сеть, сила, сито, сачок, скорость, след, слой, смесь, соль, сопротивление, сосуд, сохранение, спица, среда, суть, сушка, твердость, тело, толщина, точка, трещина, тяжесть, угол, удельный, условие, цепь, частица, часть, число, цель, ядро.*

Национально-культурную семантику имеет также лексика терминологического происхождения. Конечно, большое количество терминов, сложившись в «языке» определенной науки, за его пределы не выходит. Тем не менее (в связи с повышением уровня образованности носителей языка) многие из них попадают в общий язык и, не отрываясь от «терминологической» семантики, развивают вторичные, уже собственно лексические значения.

Преподаватель-русист должен помочь иностранцу увидеть и освоить эту общеязыковую семантику лексики терминологического происхождения; при этом, как справедливо пишет Л. Л. Кутина, «существенной будет фиксация тех точек смысла, от которых пойдут ассоциации в общий язык. Эти ассоциации служат отправным пунктом в развитии новых (уже не специальных) знаний». Она же разбирает показательный пример: «В научном анализе *атмосферы* уже давно были выделены такие ее признаки, как состав (воздух и пары), положение (оболочка земного шара), высота, строение (слои в атмосфере), давление атмосферы, рефракция света, метеорологические явления, „переме-

ны“ в атмосфере. На основании этих „точек смысла“ одноименное исходному термину общезыковое слово развило ряд переносных употреблений и соответственно сочетаний: *давление, тяжесть, гнетение атмосфер/ы; густая, редкая, легкая, холодная, спокойная, мрачная, нечистая* ~-а, ~-а *нагревается, очищается, освежается; ~-а в комнате; дышать одной ~-ой с кем-либо; это не его ~-а; ~-а давит, гнетет, отсюда гнетающая, мрачная, невыносимая или, напротив, спокойная, радостная* ~-а» [1976, с. 29].

Лексика терминологического происхождения участвует в становлении общезыковой фразеологии: *заложить фундамент, спустить на тормозах, на холостом ходу, открыть шлюзы, ставить на новые рельсы, взять на буксир, шлифовать форму, цементировать союз, испытывать на прочность, жить в вакууме, вирус безразличия/бешенства, стартовая площадка, запрограммированное действие, инкубационный период, иметь/вызвать резонанс, установить контакт, поставить диагноз, определить параметры, выбрать оптимальный режим, придать необратимый характер* и т. д. (материалы Л. А. Капанадзе).

Для лингвострановедения, естественно, важно выделить из семантики лексики терминологического происхождения национально-культурный компонент, подчеркнуть связь слова с культурой. Так, если слово *орбита* до конца 50-х годов развило лишь фразеологизмы, тесно связанные с исходным значением термина (*орбита влияния, быть в орбите чего-л.*), то в связи с запуском искусственных спутников Земли и космических кораблей слово это получило новую жизнь. Изменилась его лексико-семантическая сочетаемость, появились и широко распространились фразеологизмы *вывести/выйти на орбиту, на орбите, по орбите, запустить на орбиту*. Очень частотны и переносные значения слова *орбита* в атрибутивных сочетаниях. Все это содействовало образованию и укреплению нового переносного значения термина *орбита*.

Если дефиницией термина *вахта* подчеркивается связь с производственной деятельностью, то одноименное слово скорее акцентирует творческий, добровольный, почетный характер труда (*стахановская вахта, встать на вахту в честь годовщины Великого Октября, нести почетную вахту, быть на вахте пятилетки* и т. д.). Совершенно аналогично термин *закалка* интерпретируется просто как ‘придание какому-л. слову твердости’, а технология достижения повышенной твердости (нагрев и последующее быстрое охлаждение металла с целью фиксации его высокотемпературного состояния) входит не в понятие, а в фон термина; в одноименном слове на первый план выходит как раз СД «перемена условий, подверженность физическим и моральным трудностям» (ср.: *в борьбе революционеры получили хорошую закалку*). Несомненно, что активности слова сильно содействовало название романа Н. Островского «Как закалялась сталь».



С опорой на «Учебный словарь общетехнической лексики» (М., 1976) приведем список слов терминологического происхождения, имеющих, по нашему мнению, страноведческую ценность: *аксиома, анализ, аргумент, график, закалять(-ся), залежи, замыкание, запуск, каркас, касательная, клапан, комплект, масса, масти-таб, молекула, напряжение, непроницаемость, обойма, однородность, остаток, отливка, пары, плавка, план, проблема, пропорция, процесс, разность, реакция, руда, сборка, сердечник, система, степень, съёмка, сырьё, теория, уравнение, функция, электрон, эффект.*

Итак, мы рассмотрели вопросы наличия лексического фона у терминологической лексики. Как кажется, действительно можно говорить о том, что по крайней мере некоторые термины (особенно те, которые или перешли из общего языка в терминологические системы, или ушли из них в общий язык) обладают общезыковой кумулятивной функцией, существенной для национальной культуры; следовательно, подобная специальная лексика также интересна с лингвострановедческой точки зрения.

### ФОНОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Ономастическая лексика (антропонимы, зоонимы, топонимы), казалось бы, должна обладать только номинативной функцией (вот *Петр*, а вот *Яков*), будучи совершенно лишена функции кумулятивной (ведь фактически ничего не известно о носителе имени, кроме того, что его зовут *Яковом*). Тем не менее национально-культурный компонент свойствен именам собственным, пожалуй, даже в большей степени, чем апеллятивам.

Имя собственное обладает лексическим фоном. Оно, может быть, действительно лишено лексического понятия, но его лексический фон оказывается обширным и качественно сложным. СД фона имени собственного, с одной стороны, относят его к совокупности однородных имен и, с другой, придают конкретному имени неповторимый облик, индивидуализируют его.

**Имя собственное как член группы.** Каждое имя сигнализирует о своей принадлежности к соположенным именам, так что весь именник (т. е. состав русских имен) распадается на отдельные, противопоставленные друг другу совокупности.

Ярким и для всех русских ясным критерием классификации является возраст имени (1): *Октябрина, Майя, Владлен, Нинель, Алла, Римма* и т. д.— новые имена, противопоставленные традиционным *Игорь, Олег, Владислав*, а также *Петр, Павел, Анастасия, Варвара, Елизавета* и т. д.

Носители языка осознают, далее, происхождение имени (2): *Альберт, Герман, Эдуард, Альбина, Белла, Вероника* и т. д. относятся к числу иностранных имен и противопоставляются таким именам, как *Владимир, Вячеслав, Мстислав, Всеволод, Вера, Надежда, Любовь* и т. д., которые осознаются как славянские

или прямо русские. Заметим, что весьма многие по происхождению греческие и еврейские имена, попавшие в именник с принятием христианства, в обыденном сознании воспринимаются как чисто русские *Иван, Михаил, Екатерина, Ирина, Татьяна, Анна* и т. д.

Имена различаются, кроме того, теперь устаревшей, но все еще ощущаемой социальной окраской (3): *Иван, Сидор, Емельян, Лукерья, Федосья* и т. д. ассоциируются с крестьянскими именами, а *Евгений, Вера, Тамара, Роберт, Вадим, Марина*, так же как и все ощущаемые иноязычные имена, соотносятся с именами городскими. Возможно и более дробное (пережиточное) социальное деление: *Олег, Ярослав, Игорь, Владимир, Ольга, Всеволод* — княжеские имена; *Иона, Исаакий, Никон, Пимен* (например, летописец у Пушкина), *Зосима* — монашеские; *Гордей, Фома, Савва* (наследственное имя купцов Морозовых), *Олимпиада, Васса* (имя купчихи Железновой у М. Горького) — купеческие; *Илья, Никита* (ср. «Детство Никиты» А. Н. Толстого) — имена интеллигенции и т. д.

Имена оцениваются также с точки зрения их стилевой принадлежности (4): например, *Гаврила, Михайло, Данила, Пантелей, Прасковья* — просторечные, «простонародные» имена по сравнению с «официальными» формами *Гавриил, Михаил, Даниил, Пантелеймон, Параскева; Алексей, Сергей, Власий, Климентий, Иоанн, Иаков, Матфей* — имена высокого, «полного» стиля в противоположность стилистически нейтральным формам *Алексей, Сергей, Влас, Климент, Иван, Яков, Матвей* и т. д.

Имена несут, далее, информацию об их употребительности (5): сейчас популярны, «модны» имена *Александр, Алексей, Денис, Анатолий, Андрей* и т. д., а имена *Аввакум, Акакий, Варлаам, Василиса, Герасим, Глафира* и т. д., хотя достаточно известны, принадлежат тем не менее к категории редких. Имена могут быть локализованы и территориально (6): *Оксана, Тарас, Остап, Трофим* сопологаются с югом России, может быть, с Украиной.

Наконец, имена с живой внутренней формой (7) противопоставляются именам с «темпой» внутренней формой; ср.: *Владимир, Лев, Владлен, Вера, Любовь, Людмила* в противоположность *Геннадий, Даниил, Петр, Фома, Глеб, Борис, Виталий, Сергей* и т. д.

В заключение надо сказать, что одно и то же имя может входить в несколько смысловых групп, например: *Всеволод* — старое (1), русское (2), социально высокое (3), стилистически полное (4), невысокой употребительности (5) имя, не лишенное, пожалуй, живой внутренней формы (7).

**Индивидуальная семантика имени собственного.** Если групповая информация присуща семантике любого имени собственного, то лишь некоторые из них обладают еще и индивидуальной

информацией (и она тоже имеет несомненный внеязыковой характер).

Имена могут встречаться в (1) пословицах, поговорках, загадках, и благодаря этому они становятся значимыми. Например, *Макар* представляется неудачником, нерасторопным человеком, потому что в пословице *На бедного Макара все шишки валяются* он показан совсем безответным; *Емеля* это болтун, пустомеля, вероятно потому, что именно так его характеризует пословица *Мели, Емеля, твоя неделя*. Ср. другие пословицы и поговорки, содержащие антропонимы: *Я ему про Фому, а он про Ерему; По Сеньке и шапка; Велика Федора, да дура; Любопытной Варваре на базаре нос оторвали*.

Имена собственные часто встречаются и в составе фразеологизмов: *куда Макар телят не гонял, коидрашка хватил, как сидорову козу, шемякин суд, при царе Горохе* и т. д. Они же непременно присутствуют в составе загадок: *Стоит Антошка на одной ножке; Сидит Марья в избе, а косы на улице*. Наконец, антропонимы активны в былинах, сказках, народных песнях и в других фольклорных жанрах: *Василиса Прекрасная, Вольга, Добрыня Никитич, Илья Муромец, Алеша Попович*. Таким образом, можно говорить о некоторых именах собственных, которые избирательно ассоциируются с жанрами или персонажами фольклора и тем самым приобретают индивидуальную информацию.

Далее, ряд личных имен получил (2) репрезентативный, почти нарицательный смысл. Например, *Иван* это символическое имя русского, *Иван Иванович* и *Иван Никифорович* (персонажи повести Н. Гоголя) — двое друзей, рассорившихся из-за пустяка, *дядя Степа* (герой известного стихотворения С. Михалкова) — высокий человек и т. п.

Некоторые имена устойчиво сопоставляются с (3) героями, персонажами литературных произведений (и поэтому «тянут за собой» отчество, фамилию, прозвище): *Евгений* — Онегин, *Татьяна* Ларина (у А. Пушкина), *Василий* — Теркин (герой поэмы А. Твардовского) и т. д.

Антропонимы ассоциируются со знаменитыми государственными, политическими деятелями, полководцами, художниками, композиторами, писателями и другими (4) известными людьми. Например, *Александр* — Невский, Радищев, Грибоедов, Пушкин, Герцен, Ульянов, Матросов и т. д.

Наконец, личные имена (и опять-таки избирательно) становятся (5) кличками животных: *Михайло Потопыч* или *Мишка* — медведь, *Васька* — кот, *Петька* — петух и т. д.

Мы не перечислили всех видов индивидуальной информации, передаваемой личными именами. Нам было важно показать, что практически любое имя может быть отягощено индивидуальной информацией, но эта возможность реализуется только в зависимости от неязыковых обстоятельств: от того, какое имя войдет в пословицу или как писатель назовет своего героя, а также от

того, получит поговорка или художественное произведение достаточное распространение.

Итак, групповая информация свойственна любому имени, а индивидуальная — только тем из них, которые «чем-то отличились». Свои групповые характеристики «отличившееся» имя может смелить: например, *Татьяна* из-за отождествления имени с героиней пушкинского стихотворного романа с течением времени перешла из группы крестьянских, «простонародных» в число имен городских, дворянских и стилистически высоких.

Сказанное по поводу личных имен, безусловно, справедливо и по отношению к русским отчествам и фамилиям, т. е. оно относится ко всем антропонимам.

Таким образом, имена собственные обладают яркой национально-культурной семантикой, поскольку их групповое и индивидуальное значение прямо производно от истории и культуры народа — носителя языка.

До сих пор мы рассматривали материал из сферы антропонимики. Однако изложенное выше в той же мере относится и к другим группам ономастической лексики.

**Национально-культурная семантика топонимики.** Топонимы не являются просгыми терминами географической науки, они обладают яркими культурными компонентами в своей семантике. Иногда эти компоненты могут быть выведены из формы наименования (скажем, *Новгород* — новый город, *Ленинград* — город Ленина), но гораздо чаще наблюдается коннотация историко-социального плана (например, *Киев* — мать городов русских, *Хиросима* — не просто японский город в одном ряду с иными, а символ бедствий ядерного взрыва). Вскрыть второй, собственно языковой, план топонима — в этом и состоит лингвострановедческая задача.

Топонимы, подобно антропонимам, обладают групповой информацией. Например, одно из возможных объединений общеизвестные «исторические» русские города: *Ростов Великий, Суздаль, Владимир, Муром, Арзамас, Архангельск, Новгород, Нижний Новгород, Ярославль, Смоленск, Тверь, Полтава, Галич, Елец, Калуга, Коломна, Кострома, Курск, Можайск, Рязань, Серпухов, Севастополь, Тобольск, Томск, Тула, Углич...* В этом списке можно выделить подгруппы: города, названные по именам древнерусских князей (*Ярославль, Юрьев, Владимир*); топонимы, связанные с воинской славой русского оружия (*Полтава, Нарва, Березина, Бородино*). Мы, естественно, далеко не исчерпали «исторического списка».

При внимательном прочтении карта СССР — это летопись революции, гражданской и Великой Отечественной войн, всей истории Советского государства: *Ленинград, Волгоград, Горький, Дзержинск, Днепропетровский, Жуковский, Киров, Комсомольск-на-Амуре, Краснодар, Куйбышев, Орджоникидзе, Свердловск, Ульяновск, Фрунзе, Фурманов* и т. д. На карте СССР столько

городов, поселков, сел, деревень, названных именем Ленина, что вполне можно говорить о географической Лениниане.

Групповой подход возможен также по отношению к топонимам крупных строек первых пятилеток и нашего времени: *Запорожье, Игарка, Магнитогорск, Ангарск, Братск, Тольятти, Набережные Челны* и т. д. Его можно применить также к коннотативно окрашенным гидронимам (наименованиям рек, озер): *Волга, Дон, Ока, Енисей, Иртыш, Обь* и др.

В заключение повторим, что ономастическая лексика является важным носителем страноведческой информации. Если ей и не свойственны лексические понятия, которые можно было бы отождествить с лексическими понятиями имен нарицательных, то для нее вполне характерны те самые лексические фоны, которые по отношению к апеллиативам рассматривались выше.

### СВОЙСТВА И ФУНКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ФОНА

Итак, семантика слова не исчерпывается лексическим понятием, но включает в себя также компонент, называемый лексическим фоном.

В толковых словарях обычно описывается только лексическое понятие. В них можно найти, например, что *вечер*— это «время суток перед наступлением ночи» (С. И. Ожегов) или «пора между концом дня и началом ночи, время около заката солнца» (В. И. Даль); здесь перечислены СД, благодаря которым определенное время суток можно назвать *вечером*. Однако в сознании носителей языка со словом сопрягается, кроме того, значительный объем информации. *Вечер*— это пора завершения работы; время, когда вся семья собирается вместе; свободное время (отсюда *вечер отдыха*); пора, когда готовятся к ночлегу; часть суток, когда начинаются занятия для студентов, обучающихся без отрыва от производства (*вечерники*), и т. д.

Лексические понятия, как мы уже отмечали, очень часто бывают межъязыковыми, понятийно эквивалентными для двух, трех и более языков, особенно если языки обслуживают коллективы людей, сложившиеся на одной и той же культурной традиции и в пределах единого географического региона. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова слово *дом* семантизируется как «жилое (или для учреждения) здание, а также люди, живущие в нем» и как «квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство». Оба толкования производны от представления о месте для укрытия человека (от непогоды), которое он создает себе сам, о месте для его обитания. Англ. *house* и нем. *Haus* или фр. *maison* в соответствующих словарях определяются так же, как эквивалентное русское слово.

Однако в сфере лексических фонов регулярно наблюдается неполноэквивалентность. Например, естественные для нас производные слова или словосочетания *домууправление, кооперативный дом, детский дом, Дом пионеров, Дом союзов* и т. д. выражают

определенные и каждому русскому (нашему соотечественнику и современнику) вполне знакомые явления жизни, которые, однако, уже не имеют соответствий в отдельных иностранных культурах и которые устойчивыми эквивалентами не переводятся. В то же время некоторые ассоциации английского слова, которые присущи «среднему» англичанину, могут не иметь соответствий ни в нашей действительности, ни в русском языке.

**Межъязыковые и национально-культурные СД.** Ассоциаты по отношению к слову *дом* типа *деревянный, кирпичный, высотный (блочный, панельный и т. д.)* вполне сопоставимы с ассоциатами типа Holz-Ziegel-, Hochhaus; перед нами межъязыковые СД. Однако СД, которые описывают традиционное жилище, его устройство, как правило, оказываются национально-культурными, т. е. свойственными лишь определенной национальной культуре и отсутствующими в другой. Скажем, *стены (дома), окна, крыша* это межъязыковые СД, *но крыльцо, сени, порог, ставни, карниз, подоконник* — национально-культурные СД, хотя бы по той причине, что они весьма насыщены эмоционально. Примечательно, что даже если в двух языках ассоциаты совпадают, то это не значит, что их качество одинаково. Так, *окно* — элемент жилища и в нашей стране, и на Кубе, и в Индии, но у нас окно хранит тепло, а на Кубе или в Индии оно только защищает внутренность жилища от дождя, но что касается тепла, то окно как раз должно выпускать как можно больше тепла, поэтому дома строятся таким образом, чтобы они лучше продувались. Традиционный «русский» дом имеет *скатную* крышу, а восточный — *плоскую*, поэтому в ряде стран Востока можно *сидеть* или *спать на крыше дома*.

**Роль лексического фона в коммуникации.** Слова, которыми говорящий пользуется для выражения собственной мысли, принадлежат не ему одному, а всем членам языковой общности людей. Сочетание слов является, казалось бы, сугубо личным. Слова *мальчик, идти, дом* — это социальные средства общения, но что именно будет сказано (*мальчик идет в дом, мальчик не идет в дом, мальчик идет из дома* и т. д.), зависит от мысли, которую хочет высказать отдельный человек. Тем не менее и сочетаемость слов в конечном итоге не является индивидуальной.

Лексический фон устанавливает границы осмысленной сочетаемости слов: личный выбор действует только в их пределах. Так, поскольку любой дом прочно стоит на земле, ни в коем случае (разве что в сказке или в шутку) нельзя сказать: *мальчик идет из-под дома*. С точки зрения материала дом может быть *деревянным, глинобитным, кирпичным, каменным, даже соломенным или карточным*, — в зависимости от конкретного дома говорящий выбирает для номинации тот или другой атрибут. Если же дом назван *ледяным*, то нарушением границ возможного выбора достигается не прагматический, а художественный эффект (в сказке

у лисы была избушка *ледяная*; на «потешном празднике» императрица Анна Иоанновна приказала построить на Неве *ледяной* дом). Между прочим, подобные экспрессивные «неправильные» словосочетания, как любое исключение, только подтверждают правило: индивидуальный выбор коммуникант совершает лишь в границах, очерченных лексическим фоном.

Лексический фон устанавливает не только границы осмысленной коммуникации, но и ее языковую форму. Так, прилагательные *домашний* и *домовый* означают, казалось бы, одно и то же, но в фоне слова *кухня* оба слова противопоставляются друг другу (*домовая кухня*—это небольшой магазин в доме, там продаются пищевые полуфабрикаты, а *домашняя кухня* это пища, приготовленная в семье, дома). Ср. далее: с одной стороны, лишь *домашняя аптечка*, *домашние задания*, *домашнее воспитание*, *домашние животные*, а с другой только *домовая мышь*, *домовый сверчок*, *домовая книга*.

**Лексический фон динамичнее лексического понятия.** Лексическое понятие может оставаться подобным себе на протяжении весьма длительных периодов: во времена великого князя Владимира *домом* называли жилое здание и людей, живущих в нем; никаких перемен с номинативной точки зрения слово не претерпело. Однако лексический фон значительно динамичнее: одни СД выходят из него, а другие входят.

Например, из художественной литературы XIX века нам известны словосочетания *работный дом* и *страшнопримный дом*. Однако что стоит за ними? *Работный дом*, по толкованию словаря Брокгауза и Ефрона, «доставлял неумудим прокормление» и привлекал «праздношатающихся» к принудительным работам; *страшнопримный дом*—это собирательное название для богадельни и больницы, расположенных в одном здании. Хотя мы еще помним сами словосочетания, сопряженная с ними внеязыковая информация уже вышла из актуального общественного сознания (ср. и другие аналогичные словосочетания: *казенный*, *воспитательный*, *ночлежный*, *вдовый*, *инвалидный*, *питейный дом*...). Правда, состав лексического фона обладает немалой инерцией, которая поддерживается широко читаемыми произведениями художественной литературы прошлого. Так, о существовании *ночлежных домов* мы помним, несомненно, под влиянием творчества М. Горького или знаем о *мертвом доме* благодаря Ф. Достоевскому.

Одновременно фон слова *дом* постоянно обогащается по сравнению с предшествующими периодами все новыми и новыми СД. Например, лишь после Октябрьской революции появились словосочетания *дом отдыха*, *государственный/ведомственный дом*, *Дом пионеров*, *Дом архитектора*, *Дом литераторов*, *Дом политического просвещения*, *Дом детской книги*, *Дом ученых*, *Дом техники* и т. д.

Итак, понятийная семантика слова весьма стабильна, а лек-

сические фоны значительно модифицируются даже на протяжении жизни одного поколения. Так, пожилой человек, герой повести И. Грековой «Кафедра», правильно замечает: «Как трансформировались за мой долгий век реалии быта, исчезли одни, появились другие. Нынешние дети не до конца понимают, скажем „Мойдодыра“ Чуковского: „Я за свечку, свечка в печку“; „Я хочу выпить чаю, к самовару подбегаю“; „Вдруг из маминной из спальни, кривоногий и хромой, выбегает умывальник...“ Упразднены не только самовар и умывальник, но и спальня (да еще мамина). Неужели через полвека дети так же не будут понимать, что такое телевизор?»

Эта выписка интересна и поучительна также тем, что она подчеркивает ведущую роль изменений в культуре по отношению к изменениям лексического фона. Именно культура задает темпы и направления перемен в лексическом фоне, который лишь отражает и фиксирует эти изменения. Однако нельзя думать, что фон является механическим фиксатором или складом, в котором хранится то, что в него поставлено. Во-первых, язык воспринимает далеко не все из того, что имеет место в жизни: преходящие, случайные, периферийные явления появляются и исчезают без следа в языке. Во-вторых, лексический фон, как мы видели, не лишен собственной инерции: явление может исчезнуть в актуальной действительности, но язык помогает ему сохраниться в коллективной памяти членов языковой общности. Следовательно, лексический фон является не пассивным, а активным инструментом просеивания, отбора и хранения коллективного опыта.

Динамичность лексического фона весьма высока. По предположению, которое является предварительным и подлежит проверке, в течение десяти лет фоны большинства ключевых слов претерпевают существенные изменения.

## 6

### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

#### УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМА

Фразеологизм — это такое словосочетание, общее значение которого не выводится из самостоятельных значений каждого слова, в него входящего. Например, если о ком-то сказано, что он *работает плохо*, то смысл словосочетания складывается из отдельных смыслов слов *работать* и *плохо*. Если же перед нами фраза *Петр работает спустя рукава*, то смысл 'плохо, небрежно' не вытекает из значений глагола *спустить* и существительного *рукава*. Получается, что заранее нельзя предвидеть, какая семан-



тика возникнет в особом, фразеологическом словосочетании при сложении самостоятельных слов. В самом деле: почему *отложит в долгий ящик* означает 'затянуть какое-нибудь дело'? Почему *очертя голову* означает 'безрассудно, не думая о последствиях'? Разве в выражении *бить баклуши* содержится хоть какой-либо намек на безделье?

Итак, слова во фразеологическом сочетании не прибавляют свои смыслы один к другому, а производят своеобразный, непредсказуемый, даже причудливый общий смысл всего высказывания. Это свойство фразеологизма — невыводимость его семантики из значений слов его состава называется идиоматичностью. Фразеологизм — это идиоматичное словосочетание.

Фразеологизм имеет и некоторые другие важные свойства. Так, он является воспроизводимым словосочетанием. Некоторые сочетания слов говорящий сам строит в речи. Например, о чрезвычайно умном человеке вы по своему выбору можете сказать: *чрезвычайно умен, весьма разумен, великоленно мыслит, умная голова* и т. д. Однако если вы скажете *семи пядей во лбу*, то это выражение не создано в момент речи путем комбинирования самостоятельных слов, а извлечено из памяти. И подобных воспроизводимых словосочетаний в языке очень много.

Воспроизводимость — это свойство языковых (а не речевых) единиц. Языковые единицы человек в процессе изучения языка запоминает как нечто цельное, а во время речи извлекает их из памяти. Названной своей характеристикой — воспроизводимостью — фразеологизмы объединяются с другими номинативными единицами языка, т. е. со словами и языковыми афоризмами, и, следовательно, должны усваиваться в языковом учебном процессе (в изучении русского языка иностранцами) на тех же основаниях.

Остановимся теперь на отличиях фразеологизмов от слов и языковых афоризмов. Языковые афоризмы (пословицы, крылатые выражения) имеют синтаксическую форму фразы: *Заварил кашу сам и расхлебывай* (пословица). Фразеологизмы имеют синтаксическую форму словосочетания: *заварить кашу* 'затянуть какое-нибудь хлопотное или неприятное дело'; *расхлебывать кашу* 'распутывать какое-нибудь хлопотное или неприятное дело'. Что же касается слов, (точнее, словоформ), то они синтаксические формы, т. е. членности на самостоятельные морфологические единицы, вообще не имеют; слова обладают лишь морфологической формой: *заварить, каша, сам, расхлебывать*. Итак, в отличие от слов фразеологизмы синтаксически членимы.

Теперь о качестве значения фразеологизмов. Синтаксическая членность фразеологизма не препятствует ему выполнять в составе фразы функции, аналогичные фразовой роли отдельных словоформ. Если сказать проще, фразеологизмы — это всегда самые обычные члены предложения. Например, обстоятельство образа действия может быть выражено как одним словом (*рабо-*

*та продвигается успешно*), так и фразеологическим словосочетанием (*работа продвигается без сучка без задоринки*). Что же касается не синтаксической, а собственной семантики фразеологизмов, то она практически совпадает с семантикой слов и противопоставляется семантике языковых афоризмов.

## **НОМИНАТИВНАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМА. ИТОГОВОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ**

Выше уже было сказано, что фразеологизм, как и слово, обладает номинативным значением, т. е. непосредственной направленностью на предметы, явления, действия и качества действительности. Классифицирующая и соответственно номинативная природа слова практически равна природе фразеологизма, хотя последний обычно стилистически и эмоционально более экспрессивен. Именно поэтому возможны синонимические замены типа *бить баклуши = бездельничать*, *бразды правления = власть*, *скалить зубы = насмехаться*, *как курица лапой = неразборчиво*, *благим матом = громко*, *вставлять палки в колеса = мешать* и т. д. Если же и не находится однословной замены, то все равно фразеологизм означает отдельный предмет или отдельное явление, и свойственная ему номинация совпадает с лексической. Например, *оказаться у разбитого корыта* значит 'потерять все то, что имел, приобрел', причем еще нужно уточнить: говорится по поводу резко и неожиданно изменившегося материального или социального положения, когда, казалось, ничто не предвещало таких перемен. Данное многословное толкование, как ясно видно, относится не к совокупности фактов или явлений, а как раз к отдельному явлению.

В этом-то и заключается отличие номинативной семантики фразеологизмов от номинативной семантики языковых афоризмов: если первые называют отдельные предметы или явления, то вторые — отношения между предметами или явлениями, т. е. комплексные ситуации, так что афоризмы обычно являются эквивалентами целых рассказов.

Таким образом, фразеологизм — это самостоятельная (не сводимая ни к словам, ни к языковым афоризмам) номинативная (непосредственно соотношенная с внеязыковой действительностью) языковая (массово воспроизводимая) единица, обладающая синтаксически членимой формой (словосочетание) и исполняющая во фразе цельную синтаксическую функцию (член предложения); номинативность фразеологизма имеет лексический характер, причем речь идет об идиоматичной семантике. Предложенное определение операционно: оно должно помочь читателю отделить фразеологизм от свободных словосочетаний и языковых афоризмов — от близких, но разнородных явлений.

## ДВУПЛАНОВОСТЬ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМА: ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФОН

Идиоматичность фразеологизма приводит к цельности, неделимости его значения. Так, *работать засучив рукава* означает 'с большим усердием'. Собственно, какое отношение имеют рукава к усердной работе? Идиоматичный смысл возникает как бы помимо слов выражения и может даже противоречить им. Так, в газетной корреспонденции было сказано: *Лесорубы трудились засучив рукава*; ее автору и в голову не пришло, что он только что упомянул о работе на морозе и о теплых полушубках, в которые одеты лесорубы. Тем не менее то же самое сочетание слов *засучив рукава* может и не быть фразеологизмом, его допустимо понять и дословно, «буквально», в прямом смысле (например, во фразе *Засучив рукава, Аксишья протирала окна, мыла полы*).

Прямое значение словосочетания всегда предшествует появлению у него идиоматичного смысла. На Руси был принят покррой одежды с длинными рукавами, которые доходили до колен; простейшее дело нельзя было сделать со спущенными рукавами — сначала их засучивали, поднимали на руки складками. Давным-давно исчезла одежда с чрезмерно длинными рукавами (в наши дни вполне возможно работать и не поднимая предварительно рукавов), но выражение *засучив рукава* путем обычного в языке переноса значения с конкретной ситуации на более широкий круг смежных явлений (в данном случае по принципу «от части к целому») стало идиоматичным. Следовательно, фразеологизм возникает, когда словосочетание утрачивает свой прямой смысл.

Итак, имеется группа словосочетаний, которые сейчас, в наши дни могут пониматься как в прямом смысле, так и идиоматически: *мерить на свой аршин, белены объелся, печь как блины, встать на вахту, считать ворон, закручивать гайки, согнуть в дугу, становиться на дыбы, ставить знак равенства* и т. д. Такова синхронная (современная, актуальная) двуплановость некоторых фразеологических словосочетаний.

Однако еще большая группа фразеологизмов обладает двуплановостью семантики только с диахронной точки зрения (т. е. в историко-временной перспективе). Это значит, что прямой смысл словосочетания, который лежит в основе фразеологизма, рядовой носитель языка (не лингвист по профессии или по интересам) уже не воспринимает и использует только идиоматичное значение.

Такое происходит по двум причинам. Иногда устаревают, выходят из употребления слова (или их формы) в составе фразеологизма: *еле мозгаху, как зеницу ока, как лунь седой, тшун тебе на язык, турусы на колесах, паче чаяния* и т. д. Чаще же забывается явление (обычай, примета, ремесло, быт), которое легло в основу некогда свободного словосочетания. Например, сейчас забылось, что можно *гадать на бобах*, а выражение *остаться на*

*ботах* живет и из активного употребления не выходит. Нужно поэтому различать сам фразеологизм и генетический его прототип — свободное словосочетание с прямым смыслом. Это различие является важным для подхода к фразеологии как к хранителю и источнику страноведческой информации.

Если прототип фразеологизма еще воспринимается с синхронной точки зрения, то его семантика присутствует в актуальном сознании говорящих наряду и одновременно с идиоматичным смыслом. Семантика фразеологизма, как и слово, не сводится к одной лишь понятийной части, а содержит и некоторый непонятный остаток.

В непонятную часть семантики фразеологизма входят также значения слов, его составляющих, что, как мы знаем (см. гл. 5), влечет за собой целые комплексы всевозможных фоновых знаний. Например, фразеологизм *на большой палец* означает 'отлично, великолепно' или 'отличный, великолепный'. Одновременно каждый помнит о жесте, лежащем в основе этой идиомы (выражая восхищение чем-либо, поднимают большой палец руки вверх, остальные сжаты в кулак); следовательно, ощущается семантика прототипа фразеологизма. Кроме того, оба слова (*большой, палец*) сохраняют свою семантику, как понятийную, так и фоновую. Даже если какое-либо из слов уже лишено лексического значения, другое слово сочетания или другие слова обычно остаются для носителей языка вполне внятными, т. е. сохраняющими свою отнесенность с действительностью.

Таким образом, если иметь в виду «полный случай» (когда и прототип жив, и значения сочетающихся слов живы), то во фразеологизме рядом с идиоматичным значением присутствует еще обширная семантическая сфера. Идиоматичное значение, как мы говорили, обеспечивает номинацию. Таким образом, оно ничем не отличается от лексического понятия, представляя собой воплощение классифицирующей способности человечества. При отвлечении от эмоциональных обертонов можно утверждать, что одно и то же понятие обеспечивает наименование, например, определенного поведения человека (*бездельничает = бьет баклуши*). Итак, фразеологизму присуще лексическое понятие, которое и объединяет эту языковую единицу со словом.

Однако фразеологизму присущ и аналог лексического фона. В самом деле: *мамаево побоище* — это не только обозначение, скажем, домашнего беспорядка, но и напоминание о длительном периоде истории России, связанном с освобождением от монголо-татарского ига; *путевка в жизнь* — не просто 'напутствие, оказание поддержки в начале какой-либо деятельности', но и указание на одноименный популярный советский фильм; *получить прокол* — не только означает 'сделать промах и получить за него наказание', но и отсылает к известным обстоятельствам вожделения автомобиля в нашей стране.

Однако если идиоматичное значение фразеологизма мы можем прямо приравнять к лексическому понятию, то его непоня-

тийную информацию (в силу своеобразной ее природы — связь с прототипом, сопряженность со словами-членами) нельзя отождествить с лексическим фоном: она лишь аналогична ему. Поэтому предлагается называть фразеологическим фоном все те непонятные СД, которые свойственны фразеологизму. Фоновые доли фразеологизма, согласно этому определению, легко отделить от номинативных (или, что то же самое, понятных): они не входят в идиоматичное значение фразеологизма, но, напротив, всегда помещаются за пределами такого значения.

В заключение подчеркнем изоморфизм слова и фразеологизма. Изоморфизмом в лингвистике называется признание одинакового строения языковых единиц разных уровней. С интересующей нас точки зрения слово и фразеологизм изоморфны друг другу, поскольку их означаемое членимо и разделяется на классифицирующую и номинативную часть (понятие) и на кумулятивную часть (фон).

### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНА

Страноведческая ценность фразеологизмов складывается из трех составляющих.

Во-первых, они отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, т. е. своими идиоматичными значениями. Некоторые фразеологизмы называют также явления прошлого и настоящего нашей страны, которые не имеют прямых аналогов в зарубежных национальных культурах. Например, традиция, согласно которой советские люди в ознаменовании какого-либо общественного события выполняют повышенные обязательства, называется *трудо вой вахтой* (*встать на почетную/трудо вой вахту, нести вахту*). См. также: *похвальная грамота, бить в набат, казанская сирота, красный угол(ок), сбрасывать со счетов, чувство локтя* и т. д.

Во-вторых, русские фразеологизмы отражают национальную культуру расчлененно, единицами своего состава. Некоторые из таких слов принадлежат к числу безэквивалентных. Например слово *ферт*: во фразеологизме *ходить фертом* 'держат руки в боки, принимать самоуверенную, вызывающую позу' (так в старину называлась буква *ф*, напоминающая подбоченившегося человека). Ср. далее: *как аршин проглотил, коломенская верста, третий калач, развесистая клюква, лыка не вяжет, семи пядей во лбу, лезть на рожон, косая сажень в плечах, наять* и т. д.

Наконец, в-третьих, фразеологизмы отражают русскую национальную культуру своими прототипами, поскольку генетически свободные словосочетания описывали определенные обычаи, традиции, подробности быта и культуры, исторические события и многое другое. Прототипы фразеологизмов могут, на-

пример, рассказать о традиционной русской грамотности: *начать с азов, не знать ни аза, от доски до доски, от корки до корки, с красной строки, приложить руку* и т. д. Прототипы фразеологизмов могут, далее, рассказать о детских играх (*играть в прятки/в кошки-мышки/в жмурки/в бирюльки, куча мала, нашего полку прибыло*), о денежной системе (*за длинным рублем, ни гроша/ни копейки/ни алтына за душой, гроша ломаного не стоит*), о ремеслах (*вить веревки, бить баклуши*), о традиционном врачевании (*заговаривать зубы, выжигать каленым железом, до свадьбы заживет*), об охоте и рыбной ловле (*забрасывать/закидывать/смаывать удочки/удочку, подцепить на удочку, вывести на чистую воду, ловить рыбу в мутной воде, как рыба в воде, заметить следы, гоняться за двумя зайцами*), о типичной русской флоре (*с бору да с сосенки, елки-палки, через пень-колоду, смотреть в лес; кто в лес кто по дрова; как в темном лесу, наломать дров*) и фауне (*дразнить гусей, как с гуся вода, куры не клюют, брать быка за рога, ни бе ни ме, как баран на новые ворота, жевать жвачку, как корове седло, волком выть, медвежий угол, медведь на ухо наступил, делить шкуру неубитого медведя, Лиса Патрикеевна, дрожать как заяц, глухая тетеря*). Можно выделить фразеологические группы, прототипы которых отражают внешний вид человека, его одежду и обувь (*посмеиваться в бороду, спустя/засучив рукава, заткнуть за пояс, дать по шапке, два сапога пара*).

Жизнь крестьянина, его орудия производства, домашние и трудовые обязанности, печали и радости представлены в прототипах многих фразеологизмов: *огород городить, бросать/кидать камешки в (чей-либо) огород, возжеса/шлея под хвост попала, пятое колесо в телеге, выбиваться из колеи, войти в колею, загубить салазки, как обухом по голове, вбивать клин, дым коромыслом, грести лопатой, хоть кол на голове теши, вилами на воде писано, выносить сор из избы*. Некоторые, казалось бы частные, подробности повседневного быта особенно активны во фразеологизмах: производство лыка (*не лыком шит, не всякое лыко в строку, лыка не вяжет, ободрать как липку*), «культ» русской парной бани (*пристал как банный лист, задать баню/пару/жару*), обычай колокольного звона (*звонить во все колокола, бить тревогу/в набат, во все тяжкие, смотреть со своей колокольни*), обычай молодечества, кулачного боя-игры (*стенка на стенку, брать/взять чью-либо сторону, становится на чью-либо сторону, класть на лопатки, выбивать почву из-под ног*), устройство крестьянского двора (*ни кола ни двора; не ко двору*), наказания детей (*дать/отведать березовой каши, всыпать горячих*), даже портновское (*на один покрой, на одну мерку*) и парикмахерское (*стричь всех под одну гребенку*) дело.

Прототипы фразеологизмов содержат русские имена собственные (*по Сеньке и шапка, куда Макар телят не гонял, показать Кузькину мать, как Сидорову козу*), символику цвета (*красный петух, красная суббота, черный день, белый цвет*),

нравственные представления (*чувство локтя, плечом к плечу, дать честное слово, держать камень за пазухой*), специфику российского исторического развития (*вольный казак, как Мамай прошел, казанская сирота, во всю Ивашковскую*).

Фразеологизмами стали многие привычные, клишированные обороты русского фольклора (из сказок, былии, песен): *ни все четыре стороны, скоро сказка сказывается, либо-дорого смотреть, подобру-поздорову, ни жив ни мертв, за тридевять земель, откуда ни возьмись, провалиться сквозь землю, по щучьему веленью*.

Заметим, кстати, что фразеологизмы обнаруживают тесную связь с пословицами: пословица может просто разделиться на две части, на два фразеологизма, но чаще она усекается (*не в свои сани не садись: садиться не в свои сани; за двумя зайцами погонишься—ни одного не поймаешь: гоняться за двумя зайцами; близок локоть, да не укусишь: кусать себе локти*).

Группа фольклорных фразеологизмов очень интересна не только со страноведческой, но и с эстетической точки зрения. К ней примыкают фразеологизмы, прототипы которых восходят к художественной литературе: *остаться/оказаться у разбитого корыта* (Пушкин), *есть еще порох в пороховницах* (Гоголь), *рыльце в пушку, зелен виноград* (Крылов), *человек в футляре* (Чехов).

Несколько замечаний о фразеологии новейшего времени. Переход от индивидуального словоупотребления к массовому, т. е. преобразование речевого факта в языковую единицу, по природе своей требует весьма длительных промежутков времени, поэтому новых фразеологизмов не так уж много. Тем не менее сразу же после Великой Октябрьской социалистической революции их состав стал быстро пополняться: *равняться на передовиков, брать курс* (на что-л.), *занять первое место, выйти на финишную прямую, получить добро, ставить вопрос ребром, поставить заслон, стоять на платформе, брать на заметку/на карандаш, ставить знак равенства, подвести черту, наклеивать ярлыки* и др. Существенным источником обогащения фразеологии является современная наука и техника: *заложить фундамент, спустить на тормозах, на холостом ходу, цементировать союз, испытывать на прочность, жить в вакууме, иметь/вызвать резонанс, установить контакт, поставить диагноз, выбрать оптимальный режим, определить параметры, придать необратимый характер*. Особенно активна «астрономическая» и «космическая» фразеология: *дышать одной атмосферой* (с кем-л.), *накалять атмосферу, быть на орбите, выйти/вывести/запустить на орбиту* и т. д.

Итак, обширный материал (который здесь, конечно же, не исчерпан) убеждает, что целый ряд фразеологизмов содержит в своей семантике национально-культурный компонент—или синхронно, с позиции современного языкового сознания, или диахронно,

т. е. только по причине сопряженности с национальной культурой словосочетания-прототипа. Из сказанного вытекает, что фразеологизмы способны сыграть ознакомительно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранцам, что они объективно могут познакомить изучающих язык с некоторыми сведениями из нашей отечественной истории и культуры.

## 7

### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ЯЗЫКОВЫХ АФОРИЗМОВ

#### УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЯЗЫКОВОГО АФОРИЗМА

Языковой афоризм — фраза, которая всем известна и поэтому в речи не творится заново, а извлекается из памяти. Что же входит в число языковых афоризмов?

1. Пословицы и поговорки — устные краткие изречения, восходящие к фольклору. Пословица в обобщенном виде констатирует свойства людей или явлений, дает им оценку или предписывает образ действий: *В гостях хорошо, а дома лучше; Век живи, век учись; Дело мастера боится; Не место красит человека, а человек место; Старый друг лучше новых двух; Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Ученье — свет, а неученье — тьма; Один за всех, все за одного* и т. д.

Если пословицы содержат в первую очередь обобщение, конденсируют мудрость народа, то поговорки больше пригодны для выражения чувства или просто для оживления речи, им присущ лишь конкретный и частный смысл, хотя они и соотносятся с типичными ситуациями. Пословицы обычно бытуют в виде устойчивых, завершенных фраз, а поговорки допускают варьирование своего состава и не всегда выражают законченное суждение. Поговорки — это «мост», переход от фразеологизмов к пословицам: *Посмотрит — рублем подарит; Выступает словно пава; Мал, да удал; А он и был таков; Мы сами с усами; Погиб как швед под Полтавой; Из молодых, да ранний; Не в службу, а в дружбу; Ни нашим ни вашим; Час от часу не легче* и т. д.

2. Крылатые слова, т. е. вошедшие в нашу речь из литературных источников краткие цитаты, образные выражения, изречения исторических лиц. Следовательно, крылатые слова отличаются от пословиц, во-первых, своим происхождением и, во-вторых, сферой употребления (крылатые слова — принадлежность литературной речи). Ср. крылатые слова из произведений В. И. Ленина и М. Горького: *Всерьез и надолго; Лучшие меньше, да лучше; Шаг вперед, два шага назад; Кто — кого? Великий почи; Безумству храбрых поем мы песню!; С кем вы, мастера куль-*



туры?; Пусть сильнее грянет буря; Рожденный ползать летать не может; Человек — это звучит гордо и т. д.

3. Призывы, девизы, лозунги и другие крылатые фразы, которые выражают определенные философские, социальные, политические воззрения. Например: *Земля и воля; Вся власть Советам!; Учиться, учиться и учиться; Свобода, равенство, братство; Коммунисты, вперед!; Все для человека, все для блага человека; Мир, труд, май; Любите книгу — источник знания; Даешь Магнитку (Днепрогэс)! и т. д.* Источниками проникновения идеологических крылатых фраз в речь служат сейчас прежде всего средства массовой информации и публицистическая литература.

4. Общественно-научные формулы и естественнонаучные формулировки. С возрастанием уровня образованности населения научные формулы получили широкое распространение: *Народ — творец истории; Практика — критерий истины; Бытие определяет сознание; Труд создал человека; Идея становится материальной силой, как только она овладевает массами; Количество переходит в качество; Язык — первоэлемент литературы; Свобода — это осознанная необходимость и т. д.*

Легко заметить, что воспроизводимые фразы классифицируются и соответственно по-разному называются в зависимости от своего происхождения. Пословицы возникли в фольклоре, крылатые слова восходят к высказываниям исторических лиц, лозунги — к публицистике, а формулы заимствуются из науки.

Итак, афоризмы — это, во-первых, фразы (т. е. синтаксически они являются предложениями) и, во-вторых, мысли (т. е. логически они представляют собой суждения); отличительный признак афоризмов, по которому они противопоставляются обычным фразам, — воспроизводимость.

#### **АФОРИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ЯЗЫКА**

Воспроизводимость (устойчивость) афоризмов свидетельствует прежде всего о том, что перед нами строевые элементы речи, или (это то же самое) элементы языка. В самом деле, в речи единицы языка лишь комбинируются заново, поскольку они известны говорящим заранее. Во фразе *Одежду береги, пока она новая, а честь береги с юности* каждое слово известно, а сама фраза — новая, она построена нами в момент ее написания. Другое дело фраза *Береги платье снову, а честь смолоду*; она была усвоена членами русской языковой общности еще в детстве, одновременно с овладением языком, и мы воспроизводим ее без малейших перемен (даже с архаичными формами — ср. устаревшее наречие *снову*). Поэтому воспроизводимость афоризмов — аргумент в пользу признания их элементами языка. Аргумент необходимый, но недостаточный.

Имеются воспроизводимые фразы, которые никому в голову не придет относить к языку. Например, многие знают на память всю первую строфу пушкинского «Евгения Онегина»; широко

распространены в народе слова популярных песен. Тем не менее во всех этих случаях, хотя и констатируется воспроизводимость фраз, надо говорить о явлениях фольклора или литературы (т. е. искусства слова), а не языка (т. е. коммуникативно-прагматического использования слова).

Чтобы воспроизводимость стала подлинным аргументом в пользу именно языковой принадлежности афоризмов, надо показать ее массовый, а не индивидуальный характер. Если афоризм известен всем посетителям языка так же, как любое слово или любой фразеологизм, то он тоже должен считаться принадлежащим языку.

Здесь-то и кроется серьезная научная проблема. Составители сборников пословиц, собиратели крылатых слов объезжают немало сел и деревень и прочитывают массу художественной и исторической литературы, так что представляемые ими афоризмы исчисляются многими тысячами. Поскольку включаемые в сборники изречения или не выходят за пределы местного бытования, или даже остаются достоянием отдельных лиц, перед нами не более чем фольклорный и литературный материал. Лишь малое число пословиц и крылатых слов (по подсчетам Г. Л. Пермякова, примерно 800—1500 единиц) известны повсеместно и активно употребляются в речи, получая тем самым право называться элементами общенародного языка.

Таким образом, доказательством языкового характера конкретного афоризма (а решать всегда приходится в каждом отдельном случае) служит именно массовая воспроизводимость.

Имеются и другие доводы. Лингвист и фольклорист И. А. Осовецкий [1952, с. 98] писал, что пословицы и поговорки надо рассматривать как единицы, «свойственные языку вообще, а не только языку художественного произведения. И по условиям своего бытования в языке пословицы и поговорки непохожи на фольклор, они никогда не „исполняются“, а существуют в языке и функционируют в нем так же, как и другие фразеологические обороты. Думается, что изучение пословиц и поговорок должно входить составной частью в изучение лексики и фразеологии языка в целом». Примерно такие же аргументы приводят другие авторы.

Аналогию между афоризмами и другими языковыми знаками, т. е. их изоморфность прочим языковым единицам, по мнению Г. Л. Пермякова, можно показать так: если сравнивать слова, фразеологические обороты и афоризмы, то все они представляют собой клише (т. е. воспроизводятся), являются знаками, могут иметь мотивировку своего значения, омонимы, синонимы и антонимы, обладают функциональным сходством, обладают парадигмами.

В то же время афоризмы как знаки языка обладают собственной семантикой, своей спецификой, и поэтому их нельзя прямо отождествить с фразеологизмами. Главный аргумент таков:

«...не являясь эквивалентом слова, а будучи эквивалентом целого рассказа, описания событий, и представляя собой законченную фразу с прямым значением, поговорка не может считаться фразеологизмом в этом узком смысле слова» [Фелицына, 1964, с. 202]. Фразеологизмы выступают как знаки понятий, и поэтому они содержательно эквивалентны словам; афоризмы — это знаки ситуаций или отношений между вещами, и семантически они эквивалентны предложениям. «Вместо того чтобы долго и скучно описывать какую-либо часто встречающуюся ситуацию, например такую, как „Когда у нас нет какой-либо (нужной) вещи, ее может заменить и заменяет другая, не обладающая всеми свойствами первой“, мы просто говорим: „На безрыбье и рак рыба.“» [Пермяков, 1975, с. 251]. Итак, языковыми афоризмами являются лишь те, которые, подобно словам и фразеологизмам, воспроизводятся массово. В дальнейшем мы всегда имеем в виду именно языковые афоризмы, если даже и опускаем в наименовании атрибут-прилагательное.

#### **ДВУПЛАНОВЫЕ СЕМАНТИКИ АФОРИЗМА: АФОРИСТИЧЕСКИЙ ФОН**

Языковой афоризм номинативен, ему свойственна назывная функция, однако ее качество отличается от назывных характеристик слова и фразеологизма.

Означаемым слова является понятие, логическим, мыслительным аналогом афоризма является суждение, т. е. сочетание понятий, из которых одно определяется и раскрывается через другое. Например, фраза *стол большой* выражает единое, цельное суждение, в котором первое понятие (*стол*) определено через второе. Хотя суждение действительно является логическим соответствием афоризма, который по форме ничем не отличается от обычной фразы, означаемым анализируемой единицы следует считать другую сущность — ситуацию.

Например, *лежащего не бьют*, конечно, суждение, однако в отличие от простой фразы афоризм никогда не произносится ради самого себя, как собственная творческая мысль говорящего. Он, как правило, привязан к сложившимся обстоятельствам, которые подпадают под некоторый типичный случай, и афоризм как раз и означает этот типичный случай. Так, если оба говорящих знают о некотором человеке, попавшем в беду, и им известно, что у несчастного могут быть и дополнительные неприятности, один из них, отвлекаясь от конкретных признаков дела и превращая его в уже известный, повторяющийся случай, может произнести: «Лежащего не бьют». Сказанное надо понимать так: он постарается не причинять попавшему в беду дополнительных огорчений и для поддержки своей позиции ссылается на авторитетную народную рекомендацию. Означаемым афоризма являются и все конкретные обстоятельства происшедшего, и его типичные черты, и его оценка, и опора на прецедент и авторитет, и намерение

говорящего. Следовательно, суждение представляет собой лишь часть того массива информации, который несет в себе афоризм. Именно поэтому означаемым афоризма следует считать типовую ситуацию, т. е. совокупность обстоятельств, признаков, оценок, положений, но на известном уровне абстракции — в отвлечении от мелких и несущественных характеристик.

Классифицирующая, номинативная функция языка на афористическом уровне проявляется в вычленении, обособлении и назывании ситуаций. Так, если речь идет о трудностях, с которыми связаны высокое положение, известность, популярность, то можно применить афоризм *Ох, тяжела ты, шапка Мономаха!*

Семантическое пространство этого афоризма не исчерпывается одной лишь номинативной семантикой, и фразу можно понять буквально: шапка на самом деле весит немало. Кроме того, говорящие немедленно вспоминают, что произнесена цитата, более того, известно, кому она принадлежит и в каком произведении употреблена. Далее, русский, наш современник и соотечественник, может припомнить, кто такой Владимир Мономах, по имени которого названа шапка, один из символов царской власти. Наконец, некоторые могут знать и судьбу этой шапки, место ее хранения, ее внешний вид и т. д.

Подобно фразеологизму, афоризм имеет свой прототип. Ясно, что для автора крылатого выражения (например, для Пушкина) в момент его создания соответствующая фраза является творческой и насыщенной конкретным, а не отвлеченным смыслом. Обычно прототип фразеологизма воспринимается не только исторически, но и синхронно. Так, если кто-то мал ростом или еще молод, но имеет много неожиданных достоинств, можно сказать: *мал золотник, да дорог*. Афоризм произойдет не для того, чтобы назвать старую русскую меру драгоценных металлов и охарактеризовать ее как небольшую по весу, однако при желании каждый может понять фразу и в таком смысле.

Семантика прототипа не имеет непосредственного отношения к его номинативной функции. В неноминативную семантику афоризма входят также значения слов, его составляющих. Слова же в свою очередь влекут за собой целые комплексы всевозможных фоновых знаний. Например, *золотник* — мера веса, которая использовалась в России до введения метрической системы мер. *Золотник* (4,266 г) соотносился с другими традиционными мерами веса с *пудом* (16,38 кг) и *фунтом* (409,5 г): в фунте было 96 золотников.

Если номинативное значение афоризма мы можем уподобить лексическому понятию, неноминативную информацию нельзя приравнять к лексическому фону: она ему аналогична, но не тождественна. Пусть та несомая афоризмом информация, которая не связана с его номинативной семантикой, в своей совокупности пазывается афористическим фоном. Всевозможные ассоциации языковой единицы — время и обстоятельства ее создания, ее автор, фоновые знания (насколько они свойственны

словам из ее состава), этические воззрения и многое другое — это и есть афористический фон.

Остается подчеркнуть еще один момент: слово, фразеологизм и языковой афоризм изоморфны друг другу, так как их означаемое является комплексным и разделяется на классифицирующе-номинативную часть (понятие; ситуация) и на кумулятивную часть (фон).

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА АФОРИСТИЧЕСКОГО ФОНА

Сначала остановимся на специфике кумулятивной функции афоризмов, а затем проанализируем использование их в речи с целью воздействия на говорящего.

**Кумулятивная функция.** Любой афоризм (поговорка, крылатое выражение, лозунг, формула) прежде всего фиксирует коллективный опыт людей. «Пословица не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось поговоркой, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и с мыслями множества людей,— такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век» [Аникин, 1966, с. 3]. Если по своим истокам языковой афоризм отражает индивидуальный опыт (по отношению к крылатым выражениям это вполне очевидно), то, как правило, заслуживающий общественного признания.

Приведем краткий список афоризмов, отражающий народную оценку жизни:

*Где тошко, там и рвется; Готовь сани летом, а телегу зимой; Дело мастера боится; За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь; Как аукнется, так и откликнется; Сколько волка ни корми, он все в лес смотрит; Кашу маслом не испортишь; Лучшие силки в руках, чем журавль в небе; Первый блин — комом; После драки кулаками не машут; Своя ноша не тянет; Семеро одного не ждут; Сколько веревочке ни виться, а конец будет; Снявши голову, по волосам не плачут; Старого воробья на мякине не проведешь; Тише едешь — дальше будешь; У семи нянек дитя без глаза; У страха глаза велики; Цыплят по осени считают; Что посеешь, то и пожнешь; Шила в мешке не утаишь; Без труда не вынешь и рыбку из пруда; Все хорошо, что хорошо кончается; Долг платежом красен; Друзья познаются в беде; Жизнь прожить — не поле перейти; Кто не работает, тот не ест; Лучше поздно, чем никогда; Милые бранятся — только тешатся; На вкус и цвет товарищей нет; Насильно мил не будешь; Нет худа без добра; Охота пуще неволи; Повишную голову меч не сечет; Повторенье — мать учения; Поспеешь — людей насмешишь; Слово не воробей, вылетит — не поймаешь; Терпение и труд все перетрут; Уговор дороже денег; Ум — хорошо, а два — лучше; Что написано пером, того не вырубишь топором и т. д.*

Укажем еще несколько афоризмов (на этот раз — только крылатые выражения) с кумулятивной функцией:

*Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник; Блажен, кто смолоду был молод, блажен, кто вовремя созрел; В карете прошлого далеко не*

*уедешь; И дым отечества нам сладок и приятен; Из искры возгорится пламя; Лучше умереть стоя, чем жить на коленях; Любви все возрасты покорны; Науки юношей питают, отраду старым подают и т. д.*

Афоризмы накапливают в своем содержании и хранят не только человеческий опыт: они отражают также условия жизни народа — носителя языка, его историю, культуру, географию страны:

*Язык до Киева доведет; Москва не сразу строилась; Вот тебе, бабушка, и Юрьев день; Тяжела ты, шапка Мономаха; Бойцы вспоминают минувшие дни и битвы, где вместе рубились они; Москва... как много в этом звуке для сердца русского слилось; Москва слезам не верит; Еще одно, последнее сказанье, и летопись окончена моя; Птицы гнезда Петрова; Здесь будет город заложен; Окно в Европу; Было дело под Полтавой; И грянул бой, Полтавский бой; Кто с мечом к нам войдет, от меча и погибнет.*

*Вся власть Советам!; Разворачивайтесь в марше!; Время, вперед!; Размаха шаги сажень; Велика Россия, а отступить некуда: позади Москва и т. д.*

Языковые афоризмы являются выразителями народной мудрости, и в этом видна еще одна сторона свойственной им кумулятивной функции.

Поскольку афоризмы накапливают в своем содержании и коллективный опыт народа, и особенности его национальной культуры, даже в адекватных по смыслу афоризмах разных культурно-языковых общностей обнаруживается местный колорит. Именно поэтому далеко не всегда возможен их прямой перевод с языка на язык. Ср., например, образность русской пословицы *Волков бояться — в лес не ходить* и японского эквивалента *Не войти в нору тигра — не поймать даже тигренка*; локальный колорит русской пословицы *В огороде бузина, а в Киеве дядька* и сирийского эквивалента *Свадьба в Думе, а барабан в Харасте* (Дума и Хараста — деревни недалеко от Дамаска).

Последний аспект кумулятивной функции языковых афоризмов: каждый из них (или во всяком случае большинство) является как бы представителем более широкого контекста. Например, скажите русскому: *Уж сколько раз твердили миру*, или *А ларчик просто открывался*, или *Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать* — и в сознании собеседников всплывает образ И. Крылова, вспоминаются басни, к которым восходят цитаты.

Употребление в речи афоризмов русских и советских писателей говорит о круге чтения советских людей, об их образованности и интересах. Несомненно, что классика отнюдь не мертва и не принадлежность музея: Пушкин, Гоголь, Некрасов, Толстой, Достоевский, Чехов не только близки нам, они — наши современники.

Таким образом, кумулятивная функция афоризмов выступает в двух отношениях. Во-первых, афоризмы отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, т. е. как цельные знаки. Например, как знак ситуации пословица *В Тулу со своим самоваром не*

ездят имеет смысл 'с собой не следует брать то, чем славится место, куда направляются'. Во-вторых, афоризмы отражают национально-культурный компонент языка единицами своего состава: национальны и топоним *Тула*, и реалья *самовар*, а сама фраза в буквальном прочтении покоится на знании всеми русскими того факта, что Тула издавна славится производством самоваров.

Среди страноведчески ценных единиц в составе афоризмов выделяются безэквивалентные и фоновые слова, которые группируются на основе своего происхождения или тематической принадлежности. Выделяются советизмы и наименования реалий нового быта: *великий почин*, *красная суббота*, *путевка* (в санаторий, дом отдыха). Отдельную группу составляют наименования предметов и явлений национального традиционного быта: *каша* (*Кашу маслом не испортишь*), *каравай* (*На чужой каравай рот не разевай*), *лыко* (*Не всякое лыко в строку*), *копейка*, *рубли* (*Копейка рубль бережет*). Велика группа историзмов: *грош*, *алтын* (*Не было ни гроша, да вдруг алтын*), *масленица* (*Не все коту масленица*). Можно выделить группу стилистически окрашенной лексики (славянизмов, архаизмов, диалектизмов): *совет* (*Совет да любовь*), *уста* (*Вашими бы устами да мед пить*), *поल्या* (*Из огня да в поल्या*).

Страноведчески ценными являются также: личные имена собственные — *Емеля* (*Мели, Емеля, твоя педеля*), *Ляпкины-Тяпкины* (*А подать сюда Ляпкина-Тяпкина*); зоонимы, имена-клички животных — *Васька* (*А Васька слушает да ест*), *сивка* (*Укатали сивку крутые горки*); географические названия — *Киев* (*Язык до Киева доведет*), *Полтава* (*Было дело под Полтавой*).

Следует отметить еще одну сторону языковых афоризмов — эстетическую. Среди крылатых выражений, как известно, много стихов. В пословицах регулярно встречается ритмическая речь (*Из песни слова не выкинешь*), полная или приблизительная рифма (*Дружба дружбой, а служба службой; И на старуху бывает проруха*), в том числе и в середине фразы (*За морем телушка полушка, да рубль перевоз*), а также аллитерация (*Береженого и бог бережет*). Художественная выразительность пословиц достигается также с помощью синтаксического параллелизма, т. е. построения фразы из двух синтаксически одинаковых частей (*И волки сыты, и овцы целы; На охоту ехать — собак кормить*).

**Директивная функция.** С кумулятивной функцией афоризмов тесно связана еще одна, вторая — непосредственно управляющая, направляющая, воздействующая, а в отдаленной перспективе и воспитывающая, формирующая личность. Мы назвали ее директивной.

Для чего накапливается опыт? Во-первых, для того, чтобы вызвать, стимулировать или исправить, модифицировать поведение того, к кому обращаются. Например, призывом *Уче-*

ные — свет, а неученье — тьма можно побудить школьника к усердию, а репликой *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь* останавливают поспешное и необдуманное высказывание. Во-вторых, афоризм приводится, чтобы оправдать, мотивировать собственное поведение. Например, резервируя себе время на обдумывание и избегая поспешного решения, говорят: *Утро вечера мудренее*. Следовательно, директивная функция афоризмов может быть направлена как на другого человека, так и на самого себя.

Имеется ряд пословиц и крылатых выражений, у которых директивная функция выступает на первый план. Приведем небольшой список таких единиц:

*Взялся за гуж, не говори, что не дюж; Куй железо, пока горячо; Любишь кататься — люби и саночки возить; Назвался груздем — полезай в кузов; На чужой каравай рот не разевай; Не в свои сани не садись; Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь; Не плюй в колодец: пригодится воды напиться; Век живи — век учись; Делу — время, потехе — час; Кончил дело — гуляй смело; Потом можешь ты не быть, но граждашиюм быть обязан; Жди меня, и я вернусь; Глаголом жги сердца людей; Да здравствует солнце, да скроется тьма!; Пусть сильнее грянет буря!* и т. д.

Если обычные побудительные фразы одного лица, равно как высказанное им суждение на основе собственного опыта, воздействуют на адресата тем сильнее, чем выше авторитет говорящего, то пословица и крылатое слово, выражающие общее мнение, не оспариваются никогда, и, следовательно, они максимально авторитетны (даже когда они передают взаимоисключающие явления).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И МОДИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ АФОРИЗМОВ В РЕЧИ**

Языковые афоризмы используются в речи для достижения по меньшей мере двоякого эффекта.

Во-первых, благодаря афоризмам мысль говорящего выражается не только точнее, но и более информативно, образно и — самое главное — значительно эмоциональнее.

Во-вторых, языковые афоризмы употребляются говорящим для подкрепления собственной мысли, для большей убедительности своих слов. Ссылаясь на общенародную мудрость, говорящий примыкает к ней, а «пословица несудима». Языковыми афоризмами, правда, можно поддержать едва ли не любые суждения, в том числе и противоположные. Например, в сказке Л. Толстого «Два брата» братья спорят о том, стоит ли отправляться на поиски счастья.

Тогда старший сказал:

— И пословица говорит: искать большего счастья — малое потерять; да еще: не сули журавля в небс, а дай синицу в руки.

А меньшей сказал:

— А я слышал: волков бояться, в лес не ходить; да еще: под лежачий камень вода не потечет. По мне надо идти.

Меньшой брат пошел, а старший остался.



Наряду с такой опорой мысли на народную мудрость часто — а в последнее время все чаще — встречаемся с использованием языковых афоризмов «к слову», для украшения, расцветивания речи, привязки ее к определенному стилю. Пословицы и крылатые выражения весьма популярны в заглавиях книг, а также публицистических материалов.

Применение языковых афоризмов «к слову» (примечательно, что обычно только в этой функции) сопровождается модификациями их формы. Пословицы, поговорки, крылатые выражения усекаются, перефразируются — иногда до такой степени, что приобретают противоположное значение. Ср., например, газетный заголовок «Здравствуй, племя младое, но знакомое» (при исходной форме *Здравствуй, племя младое, незнакомое*). Еще несколько трансформированных афоризмов: «Это — журавль в небе» (при основной форме *Лучше синица в руки, чем журавль в небе*); «Его статья — первый ком» (*Первый блин — комом*); «На нашем безрыбье и от нее есть польза» (*На безрыбье и рак рыба*); «Теперь я могу гулять смело» (*Кончил дело — гуляй смело*). Естественно, что для того чтобы заметить в речи афоризм, особенно трансформированный, и воспринять его эстетико-эмоциональный заряд, необходимо заранее знать исходную форму афоризма и владеть его семантикой.

В заключение мы хотели бы упомянуть о группе так называемых описательных выражений среди крылатых слов. Эти выражения иначе называются перифразами, они представляют собой самостоятельно употребляемые логические предикаты из полных предложений. Например, вместо полной фразы *Максим Горький — буреви́стник революции* произносят *буреви́стник революции*, не называя фамилии и рассчитывая на знание собеседника. Эти всем известные определения обычно называют самое существенное в характеристике человека или явления, поэтому знать их очень важно. Например: *генеральная репетиция Октябрьской революции* (революция 1905—1907 годов в России); *атакующий класс* (пролетариат); *серпастый, молоткастый* (советский паспорт); *великий, могучий, правдивый и свободный* (русский язык); *луч света в темном царстве* (Катерина в «Грозе» А. Н. Островского); *молодая гвардия* (комсомольцы) и т. д. В процессе изучения иностранными студентами истории и культуры Советской страны подобные краткие и авторитетные характеристики могут выступить в качестве определенных резюме пройденного материала. Достоинство описательных выражений состоит прежде всего в сочетании рациональной и образной информации, а также в их авторитетности.

## ЛЕКСИКА, ФРАЗЕОЛОГИЯ, АФОРИСТИКА КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА

### СТРУКТУРА СЕМАНТИКИ НОМИНАТИВНОЙ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА

Ранее нами было сказано, что слова, фразеологизмы и афоризмы изоморфны друг другу, т. е. одинаково «устроены». В чем же заключается их изоморфизм?

Во-первых, все они имеют материальное, вполне произносимое означающее. Нет сомнения в том, что, предположим, синтаксическая модель лингвистически реальна, но ее можно получить лишь в отвлечении от конкретных однотипных фраз (поэтому ее обычно и записывают с помощью символов), а в противоположность реляционным языковым единицам лексика, фразеология и афористика доступны непосредственному восприятию в своей звучащей форме.

Во-вторых, семантическая сфера этих трех языковых единиц делится на СД, т. е. элементарные (далее неделимые) смысловые единицы, или компоненты, или семантические множители, или признаки.

В-третьих, некоторая — количественно небольшая — часть СД обеспечивает их использование для классификации предметов, явлений и ситуаций окружающего нас мира. Слова и фразеологизмы классифицируют предметы и явления, а афоризмы — ситуации.

В-четвертых, классифицирующая функция рассматриваемых языковых единиц неразрывно связана с их номинативной функцией.

Предмет или ситуация могут быть названы, если отнесены к какому-либо типу, следовательно, когда в конкретном выявлено существенное, повторяющееся. Если сказать точнее, то означающее называет не сами конкретные предметы и ситуации, а лексические понятия и суждения, поэтому наименование единственного и в полном объеме неповторимого всегда имеет место через посредство классифицирующей, типизирующей способности человеческого сознания.

Наконец, в-пятых, слова, фразеологизмы и афоризмы имеют, наряду с номинативной, еще и кумулятивную функцию — фиксации, хранения и передачи немалого объема информации о постигнутой обществом действительности. Те СД, которые не касаются прямо номинации, но благодаря которым люди удерживают в памяти знания о мире, в своей совокупности называются фоном слова, фразеологизма или афоризма.

Такое обобщение позволяет не просто еще раз повторить и тем самым систематизировать сказанное ранее (см. гл. 5—7), — мы всячески стремились подчеркнуть аналогичное строение

всех трех номинативных единиц языка. Теперь вниманию читателя предлагается графическое резюме содержания второй части нашего пособия (рис. 2).

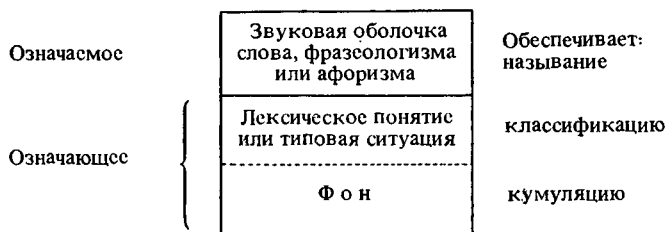


Рис. 2. Структура семантики и функции номинативной единицы

Изоморфизм семантической структуры номинативных единиц языка позволяет подойти к ним как к внутренне однородному источнику страноведческих сведений. Роль слов, фразеологизмов и афоризмов в учебном процессе и способы их применения для приобщения иностранца к отечественной культуре могут изучаться не отдельно по отношению к каждой номинативной языковой единице, а комплексно, совокупно. В результате, конечно, повышается экономность изложения, хотя гораздо важнее другое: лингвострановедческая работа как при создании профильных учебных пособий, так и в учебной аудитории является единой, цельной, гомогенной.

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ ФОНОВ

Семантизацией в лингвистике называется любая процедура описания, направленная на выявление смысла, значения некоторой языковой единицы. Особенно часто это понятие используется в лексикографии, в теории и практике создания словарей. Поскольку нам предстоит говорить о лингвострановедческой лексикографии, введем несколько лексикографических терминов.

Та языковая единица, которая подлежит семантизации в словаре, называется заголовочной единицей (или с уточнением: заголовочным словом, заголовочным фразеологизмом и т. д.). Совокупность всех заголовочных единиц, которые включаются в словарь, называется **словником**. Прежде чем составляется любой словарь, решается принципиально важная проблема отбора заголовочных единиц в словник. Вся информация, которая приписывается заголовочной единице, включая и саму эту единицу, называется **словарной статьей**. В зависимости от типа словаря такая статья имеет самое различное наполнение, но два компонента присутствуют в ней обязательно. Заголовочная единица со вспомогательными данными (напри-

мер, указанием рода имени существительного или вида глагола) составляет компонент, который называется левой частью словарной статьи. Левая часть — это то, что подлeжит семантизации в словаре, данное. Те сведения, которые приписываются заголовочной единице, называются правой частью словарной статьи. Правая часть — это сам текст семантизации, то новое, ради чего и создается словарь определенного жанра.

Понятие семантизации используется не только в лингвистике, но и в лингводидактике. В преподавании языков семантизацией называют сведения и приемы их презентации, благодаря которым учащийся может воспринять и усвоить значение языковой единицы или единицы текста, если они по каким-то причинам затруднительны для понимания. Лингводидактическая семантизация весьма близка к лексикографической, поскольку в обоих случаях учитывается специфика аудитории и ищутся возможности эффективно сообщить некоторый смысл. Если же словарь специально рассчитан на изучающих язык (а не на носителей языка), то прямо говорят об учебной лексикографии; в этой области создания словарей по содержанию практикуется лингводидактическая семантизация, а по форме — лексикографическая.

Далее мы постоянно говорим именно об учебной лексикографии, об одном из разделов этой науки — о лингвострановедческой лексикографии.

В лексикографии известно несколько способов семантизации заголовочных единиц. Сейчас мы будем рассматривать только вопросы семантизации лексики, но основные результаты, которые достигаются на материале слов, могут быть перенесены как на фразеологию, так и на афористику.

В теории создания словарей хорошо изучена разница между филологическим толкованием слова и энциклопедическим определением одноименного термина. Л. В. Щерба [1974, с. 280] так писал по этому поводу: «Много есть и таких терминов, которые входят и в литературный язык. Однако очень часто они будут иметь разные значения в общелитературном и в специальных языках. Слово *золотник* (в машине) всем хорошо известно, но кто из нас, не получивших элементарного технического образования, знает как следует, в чем тут дело? Кто может сказать, что вот это *золотник*, а вот это нет? Поэтому в общем словаре приходится так определять слово *золотник*: 'одна из частей паровой машины'. *Прямая* (линия) определяется в геометрии как 'крайчайшее расстояние между двумя точками'. Но в литературном языке это, очевидно, не так. Я думаю, что *прямой* мы называем в быту 'линию, которая не уклоняется ни вправо, ни влево (а также ни вверх, ни вниз)'. Л. В. Щерба прямо предостерегает против смешения семантики слов с семантикой терминов: «...нужно помнить, что нет никаких оснований навязывать общему языку понятия, которые ему вовсе не свойственны» [Там же].

На приведенном примере видны содержательные различия между филологическим толкованием и энциклопедическим определением. В филологии слово семантизируется с позиций обиходного, обыденного, бытового сознания — таковы толковые словари (например, В. И. Даля, С. И. Ожегова). В энциклопедических словарях термины семантизируются с позиций строгого научного знания.

Толковые словари одними толкованиями заголовочных единиц и исчерпываются. Но в энциклопедии за определением следуют — в зависимости от ее размера — более или менее развернутые научные сведения, которые сопряжены с термином. Например, в толковом «Словаре русского языка» (В 4 т. М., 1957—1961) под словом *класс* сказано: «комната в школе, в которой происходят учебные занятия». В специализированных же словарных изданиях (в «Педагогическом словаре» и в «Педагогической энциклопедии») определение сформулировано совсем иначе: «основное учебное помещение в школе, оборудованное специальной мебелью и удовлетворяющее установленным санитарно-гигиеническим требованиям (освещение, площадь, кубатура, вентиляция и др.)», причем после определения термина содержатся многочисленные сведения о нормах вместимости класса, об оптимальной площади классной комнаты в расчете на одного ученика, о кубатуре, вентиляции и освещенности классов, о сквозном проветривании, об инсоляции (освещенности солнцем) и т. д.

С одной стороны, это описание значительно шире обыденного сознания: носитель языка, конечно, не знает, например, как вычисляется и какой должна быть норма «световой площади». С другой же стороны, семантизация термина оказывается уже обиходного понятия: так, все носители языка знают, что в классе стоят *столы* или (реже) *парты*, что на стене висит школьная *доска*, а также *стенгазета* класса, что бывают *дежурные* по классу, что классы закрепляются, как правило, за малышами, а в старших классах принята *кабинетная система* обучения, и т. д.

Итак, в энциклопедиях, наряду с определением научного понятия, имеется еще описание непонятных сведений, т. е. научного фона. Таким образом, структура правой части энциклопедической словарной статьи разделяется на две составляющие. Не так обстоит дело с филологическими словарями: в них есть т о л к о в а н и е лексического понятия, но нет никакого аналога семантизации лексического фона. Фон слова, таким образом, не бывает предметом филологической фиксации в словарях.

Почему сложилось такое положение, нетрудно понять. Зачем включать в словарь русского языка, адресованный русским, сведения о *партах* или о классной *доске*, если любой наш современник и соотечественник и так об этом знает? Словари пишутся, чтобы сообщить адресату что-то новое, поэтому помещение в них обиходных сведений было бы нечем оправдать.

Иное дело, если адресатом оказывается иностранец. В некоторых зарубежных школах ученики сидят не за партами, а за

особыми пультами, учитель занимает свое место не за столом, а на возвышении за кафедрой, что же касается стенгазеты, то ничего даже отдаленно подобного не бывает. Следовательно, иностранцу рассказ об устройстве класса советской школы отнюдь не покажется банальным; напротив, такой рассказ вызовет интерес.

Исходя из этих соображений, мы и предложили разработать лингвострановедческую семантизацию лексического фона, которая была бы аналогична описаниям энциклопедий по месту в структуре словарной статьи, но которая отличалась бы от них по направленности не на профессиональные, групповые знания, а на знания общераспространенные, фоновые.

Тогда же был предложен новый лексикографический термин. Пусть изъяснением называется семантизация лексического фона — моделирование, описание всех тех сведений, которые стоят за словом и которые являются общераспространенными. Этот прием изъяснения оказалось возможным распространить также и на фразеологические и афористические словари, поэтому нужно дать его общее определение. *Изъяснение — это характерная для лингвострановедческой лексикографии семантизация фоновой части номинативной языковой единицы.*

Так как обиходные знания семантизируются в филологических словарях, изъяснение — это также филологический прием. Таким образом, аналогию между филологическими и энциклопедическими словарями можно выразить пропорцией:

$$\frac{\text{определение}}{\text{толкование}} = \frac{\text{описание}}{\text{изъяснение}}$$

Для примера приведем образец изъяснительной статьи. Она заимствована из лингвострановедческого словаря «Народное образование в СССР» (2-е изд. М., 1983).

**КЛАСС. 3.** Одно из учебных помещений в школе, в котором проходят уроки.

Младшие школьники всегда занимаются в одном и том же классе. Уроки у учащихся средних и старших классов проходят, как правило, в учебных кабинетах (кабинет русского языка, кабинет физики, кабинет географии и т. д.).

На двери класса висит табличка: например, 2 «А». В классе стоит школьная мебель: парты или ученические столы, стол учителя. На стене висит школьная доска. Развешаны портреты замечательных людей: политических деятелей, писателей, учёных. Специальное место отводится уголку **октябрят \***, **пионеров \***, **комсомольцев \***. В классе вывешивается также список **актива \*** класса, график дежурства, стенгазета.

Таким образом, в лингвострановедческой лексикографии семантизируются как лексические понятия, так и лексические фоны. Если же иметь в виду еще и фразеологизмы с афоризмами, то можно дать следующее общее определение. *Лингвострановедческий словарь — это такой учебный словарь, в котором в качестве средств семантизации применяются как толкование номинативной сферы языковой единицы, так и изъяснение ее фоновой семантики.*

## ВНЕШНЯЯ ФОРМА ИЗЪЯСНЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОТДАЧИ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

Филологическая природа изъяснения фона проявляется в том, что правые части словарных статей по-особому размечены. С помощью шрифтовых выделений внимание читателя в них привлекается к визуальным способам выражения внеязыкового содержания.

Во-первых, фон слова определяет тематические (или идеографические) связи. Например, слово *школа* связано с целым рядом атрибутивных словосочетаний: *общеобразовательная, средняя, девятилетняя, одиннадцатилетняя, дневная, вечерняя, смешная, городская, сельская, национальная, спортивная, художественная, музыкальная, лесная* и т. д. Это же слово входит в устойчивые номинативно-именные словосочетания: *школа с углубленным изучением учебных предметов, школа с продленным днем*. Наконец, оно соплагается — ассоциативным путем — с другими словами той же тематической сферы: *техникум, училище, учебный год, класс, урок, учитель* и т. д. Заголовочное слово выступает, таким образом, как бы центром относящейся к нему лексики, и эти тематические слова и словосочетания номинативной природы выделяются полужирным строчным шрифтом (см. выше). Если в словаре имеются отдельные статьи, посвященные тематически сопряженным словам, то с помощью знака звездочки при полужирном слове или словосочетании указывается отсылка: *октябрята\**, *актив\** класса.

Во-вторых, фон слова определяет также его глагольную, предикативную сочетаемость. Словосочетания предикативной природы выделяются разрядкой: *поступить в школу, учиться в школе*. (В некоторых словарях предикативные словосочетания выделяются светлым курсивом: *участвовать в конкурсе, побывать на концерте*; см. словарь «Художественная культура СССР».)

Если в состав глагольного словосочетания входит номинативное слово или словосочетание, то последнее выделяется полужирной разрядкой: *отличники награждаются Похвальным листом*. (И, соответственно, в некоторых словарях — полужирным курсивом: *поют в хоре, награждаются грамотами*.)

Перечисленные шрифтовые выделения показывают, что перед читателем языковой, пригодный к дальнейшему творческому использованию материал, который стоит взять на заметку.

Следовательно, лингвострановедческий словарь как бы содержит в себе идеографический (тематический) словарь и словарь сочетаемости слов. Однако если словари указанных жанров обычно включают в себя только заготовки для построения фраз (если читатель не владеет фонами этих слов, заготовки трудно использовать), то лингвострановедческий словарь позволяет непосредственно строить фразы. Таким образом, иностранец, изучающий русский язык, одновременно овладевает как планом содержания, так и планом выражения; он узнает, что сказать и как сказать.

Приведем для иллюстрации еще одну из словарных статей лингвострановедческого словаря «Народное образование в СССР».

**ЮННА́Т**, -а, м.; *поли.* ю́ный натурали́ст, натурали́ста, м.

Школьник, участник **кружка\*** по изучению природы.

Первые кружки юннатов были созданы в 1918 г., когда в Москве была открыта Биологическая станция юных любителей природы. Сейчас юннаты за-нимаются на **станциях юных натуралистов**, в **кружках юннатов при школах\***, **Домах (Дворцах) пионеров\*** и других учреждениях.

Юннаты изучают природу родного края, города, села. Юные ботаники ведут большую работу на пришкольном **учебно-опытном участке**, проводят опыты по выращиванию сельскохозяйственных растений, разводят цветы, овощи, фрукты. Каждый кружок юннатов имеет коллекцию гербариев, которые школьники собирают во время **каникул\***. В Советском Союзе работают **школьные лесничества**— юннаты берегут и охраняют лес. Распространение получило объединение школьников «зелёный патруль», где ведётся работа по охране зелёных насаждений.

Юные любители живой природы наблюдают за повадками птиц и живогных, создают в школах уголки живой природы, в которых есть белки, ежи, хомяки и пр. Юннаты— добровольные помощники сотрудников зоопарков, питомников. Под руководством специалистов они ведут учёт редких видов животных и птиц.

Работа в кружках и на станциях юных натуралистов прививает детям любовь к природе, родному краю, развивает в ребёнке интерес к изучению природы и умение наблюдать её, расширяет круг интересов и знаний.

См. Школа, Внешкольное учреждение, Кружок.

И в заключение еще один пример— на этот раз из другого тематического лингвострановедческого словаря—«Художественная культура СССР».

## 2. БАЛАЛА́ЙКА, -и, ж.

Русский народный **струнный щипковый музыкальный инструмент**.

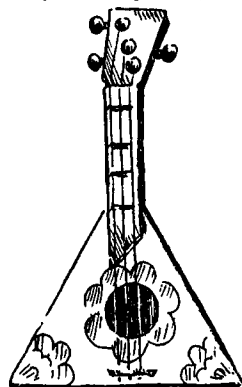
Первое упоминание о балалайке относится к началу XVIII века. В XVIII—XIX веках она была в России одним из самых распространённых и любимых народных инструментов. На ней *аккомпанировали пению и пляске, исполняли музыкальные импровизации* наигрыши. Балалайка часто упоминается в русских народных сказках, **песнях, частушках\***. Изображение **музыканта, который играет на балалайке, балалаечника**, можно встретить на старинных русских **лубках\***.

**Корпус** у балалайки треугольный (реже овальной формы), на длинном **грифе** натянуты три **струны**. Когда играют на балалайке, *бряцают* (ударяют) указательным **пальцем** правой руки по всем **струнам** сверху вниз и обратно, а также *защипывают* отдельные струны. Иногда бряцают по струнам сразу четырьмя пальцами, этот приём называется «дробью». Балалайка звучит негромко, но звонко.

В конце XIX века балалайка была усовершенствована по указаниям русского **музыканта-балалаечника** В. В. Андреева, были улучшены её качества, создано семейство балалаек разных размеров и строя. В. В. Андреев организовал **ансамбль балалаечников**, а затем первый **оркестр русских народных инструментов**, основу которого составили балалайки.

На балалайке *играют соло и в ансамбле*, исполняют *обработки народных мелодий* и переложения произведений музыкальной классики. Русские и советские композиторы (А. К. Глазунóв, М. М. Ипполитóв-Ива́нов, С. Н. Василéнко и др.) создали крупные произведения специально для балалайки **вариации, фантазии, концерты для балалайки с оркестром**.

◇ См. Оркестр народных инструментов, Оркестр русских народных инструментов имени В. В. Андреева,





## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ СЛОВАРИ ФРАЗЕОЛОГИИ И АФОРИСТИКИ

На близких или аналогичных теоретических принципах построены лингвострановедческие словари «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» (2-е изд. М., 1988) и «Русские фразеологизмы» (готовится к печати). В них главное внимание также уделяется семантизации фонов соответствующих языковых единиц, и в этом отношении словари близки лингвострановедческим словарям тематической лексики. Однако своеобразие фразеологизмов и языковых афоризмов потребовало разработки особой структуры словарных статей.

(1) ЛЕЗТЬ НА РОЖО́Н

(2) *Идти/переть на рожо́н/против рожна́; напоро́ться на рожо́н.*

(3) *Рожби́, -жнá,*— заостренная большая длинная крепкая палка (*кол*), *шест*. Слово и сейчас известно в рус. говорах: *рожио́м* погоняют крупных домашних животных (волов, быков).

Выражение восходит к приему русской медвежьей охоты: будили в берлоге спящего медведя, охотник упирал тупой конец рожна в землю, а острый выставил перед собой, разъяренный медведь лез на рожон и погибал.

(4) Предпринимать что-л. рискованное, с очень небольшими шансами на успех или заведомо безуспешное, особенно необдуманно, сгоряча, забыв о последствиях и в ситуации, когда противодействие велико, непреодолимо.

Выражение разг.-быт., а некоторые его варианты (*переть/напороться на рожон*) даже грубы. Говорится неодобрительно, с целью удержать человека от необдуманного поступка или осудить его действия.

(5) *На площадке он только и занимался тем, что демонстрировал свою отвагу. Он лез на рожон, пытался прорваться в одиночку к чужим воротам, вязьвался во всякую драку* (Майоров). *Для чего в боксе установлены весовые категории? — Потому что сила удара у боксера легкого веса значительно меньше, чем у тяжеловеса. Выступить легковесу против тяжеловеса означало бы идти на рожон.*

(6) *Идти против течения, идти напролом.*

(7) *Против рожна не поперешь.*

В качестве заголовочной единицы (1) указывается наиболее употребительная форма фразеологизма (или соответственно афоризма), а также наименее окрашенная стилистически. В числе вариантов (2) редкие и заведомо устаревшие речения не указываются. Толкование слов (3) предпринимается на основе имеющихся общеязыковых толковых словарей. Изъяснение прототипа отражает ту интерпретацию, которая лучше согласуется с массовым языковым сознанием. Семантизация и диоматичного смысла (4) составляется достаточно подробно: иностранец должен не только понять смысл, но и почувствовать узус фразеологизма. Обучающий, а не подтверждающий характер имеют цитаты (5). Они призваны наглядно продемонстрировать ситуацию говорения, типичную и повторяющуюся. Если имеется, приводится (6) синонимия (только фразеологическая). Лексическая синонимия (в этом случае ее не оказалось; ср.: *у черта на куличках = далеко; задать баню = отругать*) указывается в разделе «Семантизация фразеологизма». Наконец, приводятся (по возможности) сопряженные с заголовочной единицей пословицы (7).

Вторая иллюстрация заимствована из лингвострановедческого словаря «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения».

### ПУТЁВКА В ЖИЗНЬ

Название первого советского звукового кинофильма (1931).

Путевка — документ, направление, которое выдается человеку, направляемому куда-л.

В кинофильме рассказывается об организации трудовой коммуны для беспризорных детей, которые потеряли своих родителей в годы революции и гражданской войны. Жизнь и работа в этой коммуне помогает им найти свое место в обществе, принять активное участие в социалистическом строительстве.

То, что открывает дорогу кому-л. или чему-л., предоставляет право, возможность полезного существования, свидетельствует о пригодности к использованию. Употребляется обычно в сочетании с глаголами *получить* и *дать*.

*Завтра рукопись будет отослана в Ленинград... Если там дадут книге «Путевку в жизнь», ее передадут в издательство (Н. Островский); В последние годы Валерий Чкалов работал летчиком-испытателем и дал путевку в жизнь многим новым самолетам; Каждый год несколько миллионов юношей и девушек заканчивают среднюю школу, получают аттестаты зрелости — свою путевку в жизнь. Они могут пойти учиться дальше, пойти на производство, использовать все свои знания на благо Родины.*

Образцы словарных статей — безразлично, о лексическом, фразеологическом или афористическом словаре идет речь, — демонстрируют отличие лингвострановедческого способа семантизации от привычных лексикографических толкований. Статьи не только знакомят иностранца, изучающего русский язык, с номинативной функцией языковой единицы; они целенаправленно и последовательно представляют его вниманию экстралингвистическую информацию, хранимую словом, фразеологизмом или афоризмом, т. е. раскрывают их кумулятивную функцию.

Таким образом, овладевая строевыми единицами языка, иностранец одновременно получает естественную возможность усвоить тот или иной объем сведений об истории, культуре, географии, экономике, образе жизни нашей страны. Объем информации в зависимости от конкретной заголовочной единицы различен, но даже самым малым вкладом в познание России, Советского Союза не следует пренебрегать.

### ГРУППОВЫЕ СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ФОНОВ

Семантизация номинативных языковых единиц принимает два основных вида. В первом случае в центре внимания стоит сама отдельная лексическая, фразеологическая или афористическая единица, по отношению к которой и проводится изъяснение страноведческих сведений; пусть такой подход называется *единичным* (примеры помещены выше). Во втором случае номинативные единицы в лингводидактических целях группируются, по некоторым признакам сводятся в совокупности, и семантизирующие сведения сообщаются уже не применительно к отдельным словам или фразеологизмам, а по отношению к группам, объединениям номинативных единиц; пусть такой подход называется *групповым*. Различаем два типа групповой семантизации.

Групповая семантизация называется системной, если методом изъяснения оказывается не слово (или фразеологизм, или афоризм), а лексическая система, в которую интересующее нас слово входит как ее член. Например, системным способом можно изъяснить слова *октябренок*, *пионер* и *комсомолец*. Сначала в изъяснении указываются родовые признаки, т. е. СД, которые сводят эти слова в единую совокушность. Затем даются индивидуальные характеристики элементам системы. При этом методически целесообразно выделить один из них в качестве центрального и описать его подробно, с тем чтобы на оставшиеся элементы информация была перенесена по аналогии.

Пионеры — это члены массовой самостоятельной коммунистической организации в Советском Союзе детей и подростков в возрасте от 10 до 15 лет. Пионеры участвуют в общественно-полезной деятельности: собирают вторичные материалы, оказывают помощь больным и престарелым, шефствуют над малышами и т. д. Пионеры заняты также культурно-просветительной работой: они занимаются во всевозможных кружках, участвуют в художественной самодеятельности. Кроме пионеров в Советском Союзе имеются организации октябрат (7—9 лет) и комсомольцев (14 лет и старше). Их задачи принципиально совпадают и варьируются в зависимости от возрастных особенностей.

Системная лингвострановедческая семантизация — это изъяснение отдельного слова через одновременное (но краткое) изъяснение соположенных слов. Если же в группу объединяются, наряду с соположенными, слова других степеней абстракции, так что связывающим началом оказывается только общая тематическая принадлежность, то групповая семантизация разноположенных слов может быть названа комплексной.

Иногда комплекс слов, подлежащих изъяснению, задается извне. Например, рассказ «Зимний дуб» Ю. Нагибина написан на школьную тему: действие разворачивается в сельской школе, описывается урок, главными действующими лицами выступают учительница и ученик. Содержащиеся в рассказе слова школьной тематики — вместе с их сочетаемостью — мы выписали по принципу их страноведческой ценности: 1) *окончить институт*, 2) *сельская школа*, 3) *класс*, 4) *урок (русского языка)*, 5) *ребята встали, поздоровались и сели*, 6) *«трудолюбый» мальчик*, 7) *учительская*, 8) *завуч*, 9) *домашнее задание*, 10) *предметник*, 11) *первая смена*, 12) *поставить оценку*, 13) *прозвенел звонок*, 14) *отличник* и т. д. Естественно, каждому слову можно дать единичное изъяснение, кстати, оно и осуществлено в словаре «Народное образование в СССР» (см. статьи КЛАСС, УРОК, ШКОЛА, ОТМЕТКА и т. д.). Однако если иметь в виду их привязку к исходному тексту, то экономнее и, стало быть, методически эффективнее семантизировать все приведенные слова и словосочетания именно в совокушности, а не в отрыве друг от друга. Вот образец такого подхода.

В СССР обучение детей производится в городских и сельских (2) школах, причем сельские школы имеются не в каждой деревне, так что дети иногда живут рядом со школой в специальном интернате или, если расстояние небольшое, ходят в школу в ближайшее село. Школьное здание обычно состоит из следующих помещений: классов (3), специализированных кабинетов (кабинет физики, кабинет

химии и т. д.), физкультурного зала, столовой, учительской (7), актового зала. Система занятий состоит из уроков (4): в начальных классах преподавание основных дисциплин ведет только один учитель, а в старших со школьниками занимаются преподаватели-предметники (10), т. е. преподаватели специальных дисциплин (математики, русского языка, физики, химии, иностранного языка, ботаники, зоологии, обществоведения, физкультуры, географии, русской и советской литературы, истории). Когда преподаватель входит в класс, школьники в знак приветствия встают (5). Урок начинается и заканчивается по сигналу звонка (13). Преподаватель оценивает знания школьников по пятибалльной системе («пятерка» — высшая оценка) и ставит в классный журнал, а также в дневник, который имеется у каждого ученика, так называемые отметки (12). Во время урока проверяется домашнее задание (9). Ученики, которые учатся на «пять», называются отличниками (14); учеников, успевающих плохо или нарушающих дисциплину, относят к числу «трудных» (6). В некоторых школах занятия проводятся в две смены (11): в первую (т. е. утром) и во вторую (т. е. во второй половине дня); количество школ, в которых занятия организованы в две смены, сокращается. Большинство учителей окончили педагогический институт (1) или университет и, следовательно, имеют высшее образование. Учебный процесс в школе организует заместитель директора по учебной части — завуч (8).

Как видно из примера, комплексное изъяснение состоит в связанном рассказе на тему, на которую написано художественное произведение, причем тематическая лексика сознательно включается в такой учебный текст. Страповедческие сведения могут быть немного избыточными. Эта избыточность всегда должна носить опережающий характер: в «Зимнем дубе» завязка состоит в том, что мальчику, который направляется в школу, приходится идти лесом; чтобы снять возможное недоумение (каким образом школьник мог оказаться в лесу), изъяснение дает информацию, что в сельской местности ребятам из небольших деревень приходится ходить (чаще ездить) в большое село. К одному и тому же произведению может быть несколько тематических комплексных изъяснений: так, в рассказе Ю. Нагибина может быть выделена, наряду со школьной, группа «сельских» слов.

Мы разобрали случай, когда лексика для комплексного изъяснения продиктована внешними обстоятельствами, однако нередко она может быть отобрана самим лингводидактом, который исходит из внутренней мотивировки своих действий.

Так, если в лингвостраповедческом словаре ограничиться лишь единичными словарными статьями, то пользователю будет непросто понять связи и зависимости как между явлениями действительности, так и между словами (и фразеологизмами, и афоризмами). По этой причине словарям указанного типа может быть предпослана обзорная статья, которая рисует общую картину и включает в поле зрения читателя весь словник. При написании обзорного изъяснения авторы руководствуются логикой и систематикой соответствующей сферы жизни, а включаемые в текст лексические единицы отбираются ими самостоятельно.

Рассмотрим в качестве примера комплексное изъяснение тематической группы фразеологизмов.

#### ПИСЬМЕННОСТЬ, КНИЖНОСТЬ

В традиционном русском быту обучение детей грамоте начиналось с показа первых букв и заучивания их названий: А аз, Б бѹки, В вѣди и т. д. Такой

способ обучения сохранялся даже до начала XX в. Великий советский писатель М. Горький вспоминает, как однажды дедушка подозвал его к себе, достал новенькую книжку и начал учение: «Видишь фигуру? Это — аз. Говори: аз! Бук! Веди!» По названию первых букв русский алфавит и называется *азбукой*; азбукой (впоследствии *букварём*) называлась и самая первая учебная книга.

Отсюда выражение *азбучная истина* 'сведения, знания, которые очень просты и к тому же всем хорошо известны с раннего детства'. Синоним: *прописная истина*. Оба выражения часто употребляются во множественном числе: «Книга этого журналиста представляет собой набор азбучных истин». Фразеологизмы-восклицания *Это же азбука!*, *Ведь это азбука!* также характеризуют что-то давно известное и простое: «Ведь эта азбука эстетики!» (И. Гончаров).

*Начать с азов* 'начать с самого простого, элементарного, с самых основ'. «Занятия в нейрохирургической клинике Иван Иванович, уже опытный хирург, начал почти с азов, а через три года блестяще защитил кандидатскую диссертацию» (А. Коптяева). *Не знать ни аза* (*не видеть ни аза в глаза*) 'совершенно ничего не знать, не понимать, быть неученым и к тому же непонятливым, бестолковым человеком'. «Я смотрю только на поведение. Я ставлю полные баллы во всех науках тому, кто ни аза не знает, да ведет себя похвально» (Н. Гоголь).

Затем, после знакомства с буквами азбуки, детей начинали учить читать. Сначала дети читали *по буквам* или *по складам*, они должны были при чтении произносить название каждой буквы и затем складывать буквы в слоги. М. Горький так описывает продолжение своего учения: «Вскоре я уже читал по складам Псалтырь... — „Буки-люди-аз — бла; живете-иже-же — блаже; наш-ер блажен“, — выговаривал я, водя указкой по странице...»

Отсюда *читать по буквам/по складам* 'читать плохо, медленно, с запинками, а также с трудом разбирать написанное'. «Почерк у генерала был трудный, поэтому записку пришлось читать по складам».

Затем начиналось чтение *по толкам*, уже не побуквенное, а пословное, осмысленное, поэтому слово *толк* стало синонимом слова *смысл*. «Читай не так, как пономарь, а с чувством, с толком, с расстановкой» (А. Грибоедов). Выражение *выходит толк* буквально означало 'получается смысл' (образуется из букв слово), но сейчас оно приобрело более общее значение 'что-то получается, приходит к хорошему результату'. «Мальчик очень старается, много читает, из него выйдет толк». *Взять в толк* 'понять, уяснить себе'. «Ты в толк возьми, что на войне поспешно ничего не делается» (М. Шолохов). *Без толку* 'неясно, непонятно'. *Добиться толку* 'получить нужный, желаемый результат'. *Знать/понимать толк в чем-л.* 'хорошо разбираться'. *Сбиться с толку* 'растеряться, запутаться, потерять смысл'.

Подобным образом можно изъяснить прототипы и идиоматичные значения фразеологизмов *писать/выделывать (ногами) мыслете; стоять/ходить фертом; знать/сделать на ять; прописать ижицу; склонять во всех надежах; (кому-л.) и книги в руки; буква в букву; точь-в-точь; черным по белому; с красной строки; от корки до корки; приложить руку; подписаться под чем-л. (обеими руками); владеть пером; похвальная/почетная грамота; с чистого листа; черная страница* и т. д.

Приведенный образец комплексного изъяснения построен на ономасиологической основе. Ономасиология — это наука, изучающая принципы и закономерности называния, номинации предметов и явлений. В ней рассматривается набор средств выражения, с помощью которых может быть обозначено то или иное содержание, и выше мы видели, какие языковые средства были использованы для называния предметов, действий и отношений из сферы русской книжности, письменности.

Комплексный тип изъяснения, однако, может строиться и на семасиологических основаниях: здесь берется за отправную точку слово (или другая номинативная единица) и выясняется, какое содержание оно может выразить.

Еди́ничная семантизация — это изъяснение слова (фразеологизма, афоризма) лишь в одном значении. Комплексное групповое изъяснение на семасиологических началах — это изъяснение языковой единицы во всех ее значениях. Собственно группу образует здесь не совокупность разных по форме номинативных единиц, а совокупность разных значений одной и той же единицы. Поскольку значения, как правило, связаны между собой отношениями развития и перехода, единая и цельная семантизация хотя и разных, но производных друг от друга значений и фонов закономерна, внутренне необходима, лингводидактически эффективна.

Ниже помещен образец комплексного изъяснения такого вида.

### КРАСНЫЙ, прилаг.

1. Первоначальное значение 'красивый'. Отсюда: 'праздничный, нарядный'. Слово образовано с помощью суффикса *-н-* от существительного *краса́* 'красота'.

В первоначальном значении слово сохранилось в словосочетаниях *красно́ говорит* 'красиво говорить', *красно́ биять* (*краснобай, краснобайство*) и *красно́ реши́* (*краснорече́ние, красноречи́вый*).

В этом же значении: *красный угол* 'наиболее почетное, торжественное место в избе'. *Красноярск* — город на сибирской реке Енисей, административный центр одноименного края; *яр* — высокий берег. *Красная площадь* — главная площадь Москвы и всего нашего государства; сейчас это имя в языковом сознании связывается также со значением 3.

Прилагательное *красный* очень активно в фольклоре, где оно выступает в виде постоянного эпитета, ключа жанра. Ср.: *лето красное, весна́ красна́, солнце красное*. Ср. также пословицы: *Долг платежом кра́сен; Не красна́ изба́ угла́ми, а красна́ пирога́ми. Красная де́вица* 'красивая девушка'. *Ради красного словца́* 'с риторическими целями, для краснобайства'. «Он никогда не острит бесцельно, ради красного словца» (И. Ильф, Е. Петров).

2. Более позднее значение — цветное (цвета крови). Отсюда несколько фразеологизмов.

*Начать с красной строки* 'начать писать с новой строки, немного отступя вправо' (из деятельности переписчиков книг). Древнерусские книги писались *черн-илами, черн-ой* жидкостью, но когда надо было начать с новой строки, особенно новый раздел книги, применялась *киноварь*, красная жидкость. Поэтому и всю первую строчку абзаца стали называть *красной строчкой*.

*Красный петух* — описательное название пожара. *Пустить красного петуха* 'поджечь'.

3. Символическое значение — цвет революции.

В этом смысле прилагательное *красный* синонимично словам *коммунистический, пролетарский, большевистский, советский, революционный, передовой. Красное знамя* — флаг СССР. *Орден Боевого (или Трудового) Красного Знамени*; награжденный таким орденом полк или военный ансамбль называется *Краснознаменным. Красная Армия, Красный Флот, Красная гвардия* отряды вооруженных рабочих и крестьян во время Октябрьской революции и в послереволюционные годы. *Красный уголок* — помещение (комната, небольшой зал) на заводе, в учреждении, в школе и т. д., в котором проводится культурно-просветительная работа; здесь можно почитать свежие газеты, посмотреть телевизор, послушать лекцию или беседу, поиграть в шахматы и т. д.

Символическое значение прилагательного отразилось на пересмыслении названия *Красная площадь* революционная, советская.

4. Цвет опасности. Красный сигнал светофора — «стоп». Отсюда *зажечь красный свет* (кому-л.) 'запретить чью-л. деятельность, поставить преграду'.

Таким образом, по критерию количества семантизируемых языковых единиц различаются единичный и групповой типы

изъяснения. По критерию качества включаемых в группу языковых единиц различают системную и комплексную семантизацию. Наконец, в рамках группового изъяснения в зависимости от направленности изложения (от формы языковой единицы к содержанию или от содержания к форме) говорят о семасиологическом и ономасиологическом подходах.

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ АДРЕСАТА**

До сих пор проблема семантизации фонов поминативных языковых единиц ставилась и рассматривалась в общем виде: мы определили прием изъяснения, внешнюю форму семантизирующего текста, познакомились с разными типами лингвострановедческих словарей и обсудили различные типы словарных статей. Этот этап общего анализа можно считать первичным.

Ведущий, стержневой признак изложения на вторичном этапе анализа — учет потребностей и особенностей конкретного адресата.

Нельзя сказать, что до сего момента адресат оставался в тени. Во-первых, лингвострановедческая семантизация — учебная, она обращена не к носителю языка и даже не к полностью освоившему язык, а к учащемуся. Во-вторых, лингвострановедческие изъяснения учитывают интересы не учащегося вообще, а именно иностранца, изучающего русский язык.

Сейчас же нам предстоит конкретизировать контингенты изучающих русский язык в зависимости от их национальной, социальной, психологической принадлежности, в зависимости от этапа, форм и условий обучения.

Во всех образцах, приведенных выше, страноведческая информация излагалась в максимальном, весьма полном объеме. Критерием наполнения текста изъяснений были фоновые знания русских: моделировалась та стоящая за словом (фразеологизмом, афоризмом) информация, которая обладает свойством всеобщей представленности среди «обыкновенных» носителей русского языка. Однако означает ли это, что она целиком и полностью неизвестна иностранному учащемуся? Понятны ли, достаточны ли сведения, которые сообщаются, и не излишни ли, не банальны ли эти сведения? Опасения закономерны, потому что хорошо известно, насколько различна подготовка, в том числе и страноведческая, изучающих русский язык в различных регионах и государствах.

Посылка для дальнейшего изложения такова. Общедидактический критерий учета адресата в лингводидактике преломляется как требование учета родного языка школьников и студентов: родной язык может обеспечить позитивный перенос некоторых умений и навыков в русскую речь, и перенос надо стимулировать; родной же язык является источником языковой интерференции, тормозящей овладение русской речью, и интерференцию надо уметь предупреждать.

Совершенно аналогично общедидактический принцип преломляется в лингвострановедении в требование учета национальной культуры обучаемых. Адекватные страноведческие знания и умения, которые учащийся приобрел применительно к СССР у себя на родине, должны быть перенесены, сохранены; они могут стать плацдармом для дальнейшего развития. Превратные сведения, а также ложные спонтанные отождествления фактов родной для студента и советской культуры, естественно, подлежат устранению и предупреждению; они являются нежелательным источником лингвострановедческой интерференции.

Следовательно, если иметь в виду национально-однородную аудиторию, студентов из одной и той же страны, то представленные выше общие словарные статьи и изъясняющие тексты должны быть преобразованы, специально ориентированы как для стимулирования позитивного переноса, так и для исключения негативной интерференции. Ориентация, совершенно очевидно, примет различные формы, например, для болгарина или для чеха, для кубинца или вьетнамца, для француза или индийца.

Для обучения указанию национальной ориентации о б щ и х страноведческих материалов болгарская исследовательница К. Андрейчина [1977] разработала прием к о м п а р а ц и и (сличения, сравнения), основная идея которого заключается в следующем. Берутся два понятийно-эквивалентных слова (например, рус. *отличник* и совпадающее с ним по внешней форме болг. *отличник*); затем рассматривается семантизация фона русского слова; потом по такой же схеме пишется семантизация фона болгарского слова. Когда в руках исследователя оказываются два изъяснения, он отмечает, где информация совпадает (и в дальнейшем она исключается из исходной словарной статьи). Далее специально фиксируется, где русская и болгарская действительность расходятся между собой; в этих случаях требовалось дополнить исходную русскую словарную статью. Так общая семантизация путем компарации мотивированно преобразуется в национально-ориентированный учебный текст.

Итак, компарация — это лингводидактический инструмент ориентации страноведческого изъяснения на конкретного адресата. Подчеркнем, однако, что эффективность данного приема зависит от степени социальной близости национальной культуры адресата к современной советской культуре. Мы различаем два рода близости культур — национально-генегическую (историческое развитие из единого источника или длительное взаимодействие в рамках единого ареала) и социальную (общественные принципы образа жизни). Две культуры могут быть национально близкими, но социально далекими и, естественно, наоборот. Компарация хорошо оправдывает себя, если адресатом является носитель социально близкой для нас культуры (так, видимо, ее можно безоговорочно рекомендовать при работе со студентами из стран социалистического содружества). Пословные сличения, однако, не всегда приводят к успеху, когда указанное условие не соблюдается.



Например, советская исследовательница Э. И. Тамм, которая длительное время работала в Финляндии, наблюдала, что при семантизации фонов, казалось бы, самых простых слов из тематического поля «образование» (*кашикулы, экзамен, урок, среднее образование, родительское собрание, шефство, семестр, учитель* и др.), не говоря уже о «пионерской» лексике, столь важной в теме «Советская средняя школа», возникает интерференция или наблюдается непонимание существа вопроса. Совершенно естественно, что для обеспечения адекватного восприятия частных страноведческих материалов необходимо предварительное ознакомление с общими принципами социалистического образа жизни. Организация школьного дела в нашей стране—это реализация и конкретизация основополагающих черт советского общественного устройства, а они как раз нехарактерны для финского образа жизни (иногда даже противоположны). Следовательно, при семантизации номинативных языковых единиц недостаточно просто сравнить их с соответствующими единицами другого языка: в условиях социального расхождения культур необходимо сначала говорить об общем, а только затем непосредственно о реалиях. Так был сформулирован прием обзорно-страноведческого опережения, дополняющий компарацию [Тамм, 1982].

Таковы два приема, позволяющие модифицировать наполнение семантизирующих текстов для их лучшего соответствия национально-культурным потребностям и особенностям конкретного адресата.

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ С УЧЕТОМ ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ**

Выше было сказано, что «общие» словарные материалы и другие страноведческие изъясняющие тексты были написаны так, чтобы они моделировали всю информацию фонового характера. Логично и закономерно предположить, что учащийся усвоит эту информацию лишь к концу срока обучения. Какие доли фона, однако, должны быть преподаны в первый месяц изучения русского языка? Какие сведения целесообразно перенести на второй год обучения? Наконец, определенная информация, может быть, вообще является факультативной, и, следовательно, ее можно или опустить, или отложить на заключительные месяцы учебы?

Мы продолжаем рассматривать специфику конкретного адресата, но теперь под углом зрения особенностей этапа обучения. Чтобы высказать методические рекомендации, необходимо посмотреть, как ведет себя фон номинативной языковой единицы в качестве средства накопления страноведческой информации. Поскольку мы имеем в виду русские слова, фразеологизмы и афоризмы как хранители СД в сознании школьников и студентов, то сейчас фоны анализируются в их индивидуальном аспекте.

Исследовательница из Венгрии И. Вуйович на основании лексического минимума венгерской средней школы отобрала 10 ключевых слов (имена нарицательные *дом, наука, писатель, праздник, революция, столовая, школа* и имена собственные *Москва, Пушкин, Сибирь*) и на протяжении всего периода изучения русского языка школьниками анализировала динамику их лексических фонев.

И. Вуйович [1979] разработала особый инструмент исследования: экспериментальный паспорт фона слова. На листе специальной формы ею выписывались все сведения, которые венгерские учебники русского языка соотносят с перечисленными словами, причем форма паспорта позволяла фиксировать, на каком именно этапе обучения вводится, повторяется и закрепляется та или иная доля страноведческой информации. Кроме того, исследовательница анкетировала школьников, чтобы установить, какая часть реально содержащихся в учебниках сведений фактически усвоена, а также чтобы учесть информацию о Советском Союзе, которую школьники получают из книг, газет, из радио- и телепередач и из других внешкольных источников знаний.

Исследование позволило судить о механизмах стихийного сложения фоновой семантики. Роль учебника особенно велика на начальном этапе обучения, причем воспринятая здесь информация запоминается и сохраняется эффективнее, чем данные, воспринятые позже. На продвинутом и высшем этапах обучения значительно растет объем страноведческих знаний, получаемых благодаря средствам массовой информации. Преподаватель-руссист должен поэтому учитывать фоноформирующую роль среды и материалов на родном языке обучающихся. Выявилось также сильное влияние интерференции родной культуры школьников и студентов, так что даже кажущиеся прочными знания и представления нуждались в коррекции. Самое же неприятное и досадное заключалось в том, что фоновая информация в том виде, как она преподносилась учебниками, имела фрагментарный, несистемный, отрывочный характер, не учитывалась составителями учебников, не включалась в отношения преемственности между этапами обучения. Существенные сведения перемежались с факультативными и мелкими, а иногда и просто отсутствовали. Было констатировано, что учебники лишь стихийно формировали страноведческую семантику ключевых слов.

К близким выводам пришла Л. Б. Воскресенская [1981], которая с помощью того же приема обследовала советские учебники русского языка для начального этапа обучения. Она обнаружила, что в проанализированных материалах полнота и законченность информации вступают в противоречие: иногда преподносятся избыточные, пусть и занимательные, сведения, но пропускаются СД, без которых невозможно сформировать законченное представление об избранном предмете или явлении. Следовательно, важно не то, что страноведческая информация наличествует

в учебнике, а то, какие это сведения, насколько они учтены и систематизированы составителями, насколько они способствуют полному схватыванию страноведческих знаний и насколько они расширяются в процессе концентрической повторяемости.

На основе наблюдений И. Вуйович и Л. Б. Воскресенская пришли к выводу, что фоновые паспорта номинативных языковых единиц могут сыграть свою роль как инструмент не только для подведения итогов, но и для управления учебным процессом. Рекомендательный паспорт слова—это синхронное описание, с одной стороны, соотносенной с этапом обучения, предварительно отобранной и характеризующейся свойством законченности страноведческой информации о предмете или явлении, обозначаемом словом (с распределением и дозировкой этих сведений по этапам обучения, а также с указанием приемов и способов усвоения); с другой стороны, это отобранная в соответствии с языковыми возможностями учащихся совокупность языковых данных (как о тематических связях ключевого слова, так и о его сочетаемости), с помощью которых целесообразна реализация внеязыковых сведений. Рекомендательные паспорта ключевых слов должны составляться опережающе, т. е. до того, как авторы учебника приступят к своей работе; такие паспорта играют контрольно-координирующую и предписывающую роли в содержательном наполнении учебных материалов. Следовательно, фоновая паспортизация не отличается от другой аспектной (лексической, грамматической) паспортизации учебных языковых единиц.

На основании изложенного сделаем методические выводы.

Фоновая информация, если она приведена в семантизирующем тексте в максимальном объеме (как это бывает в лингвострановедческих словарях), ни в коем случае не должна вводиться на одном-единственном занятии или в пределах только одного этапа обучения. Ее следует включать в учебный процесс с помощью приема концентризма: отдельные СД выступают в качестве учебных единиц и вводятся постепенно, причем с возвращением к ним на последующих этапах обучения. Тем не менее каждому этапу обучения соответствует свой уровень завершенности информации: системная семантизация не отменяется ни на одном из них. Поэтапное распределение сведений диктуется не только познавательными, но и языковыми возможностями адресата, вот почему обращение к страноведческим фактам весьма зависит от соответствующего лексического, фразеологического и афористического минимума.

## **СТРАНОВЕДЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯДРА РУССКОГО ЯЗЫКА**

Начальный этап обучения играет основную роль в процессе овладения культурой страны изучаемого языка. Следовательно,

очень важно выяснить, каковы лексические возможности для лингвострановедческой работы в первые месяцы, в первый год преподавания русского языка. Данный вопрос изучили В. В. Морковкин и И. М. Курочкина; результаты их исследования кратко суммированы далее.

Лексическим ядром называется минимальная в количественном отношении совокупность наиболее употребительных и коммуникативно важных слов, которая является, однако, достаточной для того, чтобы язык мог использоваться в качестве средства общения и сообщения. Лингвистическому понятию лексического ядра в лингводидактике соответствует понятие лексического минимума—совокупности слов, являющейся основой обучения иностранному языку на определенном этапе.

Предлагается целый ряд критериев отбора лексики в лексическое ядро, и одним из них является принцип страноведческой ценности. Страноведческим потенциалом лексического ядра называется общая совокупность запечатленных в словах этого массива сведений, отражающих своеобразие истории, культуры, экономики страны, быта, образа жизни народа, который говорит на соответствующем языке. Следовательно, установить страноведческий потенциал можно путем последовательного, слово за словом, анализа единиц массива, при этом устанавливается, несет ли на себе семантика номинативной единицы печать своеобразия русской советской культуры. Около 300 слов лексического ядра обладают страноведческой ценностью: *автомобус, адрес, академия, артист, белый, береза, библиотека, билет, больница, бригада, быт, бюро, весна, вечер, власть, вокзал* и т. д. (полностью список см. [Словари и лингвострановедение, 1982, с. 68—70]).

Содержательная оценка лексического списка проводится по-разному. В частности, страноведческая ценность слов ядра становится виднее, если алфавитную совокупность преобразовать в идеографические (тематические) списки лексики. Ср., например, тематические поля лексики «социально-политическая система» (*общество, система, строй*), «государственное и государственно-административное устройство» (*власть, государство, союз, союзный, всесоюзный, республика, республиканский, край, краевой, область, областной, район, районный*), «органы государственной власти» (*совет, правительство, председатель, министерство, министр*) и др.

За оценкой страноведческого потенциала представленного списка должен последовать дальнейший этап научно-методической работы—создание базового лингвострановедческого словаря современного русского языка, своеобразного объяснительного лингвострановедческого минимума. Его основное отличие от уже опубликованных и подготавливаемых к публикации лингвострановедческих словарей заключается в том, что он должен быть не монотематическим, а политематическим.

## КОНЦЕНТРИЧЕСКОЕ НАКОПЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ ОТ ОДНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ К ДРУГОМУ

Сначала о мере содержательной глубины учебной лингвострановедческой семантизации. В соответствии с четвертым и пятым методологическими принципами лингвострановедения (см. гл. 1) преподаватель-русист в силу базовой подготовки и специфики учебного предмета реализует в учебном процессе филологический способ ознакомления учащихся с новой для них действительностью. Отсюда и семантизация фонов номинативных языковых единиц представляет собой моделирование массового, т. е. языкового, сознания; следовательно, глубина лингвострановедческих изъяснений является не энциклопедической, а филологической. О принадлежности лингвострановедческих словарей к филологическому жанру уже говорилось.

Хотя для филологического словаря характерна своя степень глубины и раскрытие темы каждой словарной статьи следует оценивать исходя из языкового сознания, составители все же так готовят свои материалы, чтобы они вызывали удовлетворение и у специалиста. В этом отношении фоновые семантизации могут быть близки жанру популярных, массовых энциклопедий, но лишь тогда, когда формулируются руководящие принципы организации какой-либо сферы жизни или когда особенно важно воспроизвести установочное положение.

Филологическая природа фоновых семантизаций видна, конечно, и в том, что в них включаются многочисленные факты языка. Важно добиться, чтобы в изъяснение вошла сопряженная с заголовочным словом тематическая лексика; существенно обеспечить показ необходимой, обязательной (а может быть, и желательной, даже избыточной) словосочетаемости, — при соблюдении этих условий обеспечивается филологическая мера семантизации фактов действительности, стоящих за языковыми единицами и хранимых ими.

Филологическая семантизация фонов по сравнению с энциклопедическими и другими научными описаниями предметов и явлений меньше по объему, компактнее, проще и потому короче. Тем не менее, как показали приведенные образцы, тексты изъяснений, написанные по максимуму, довольно велики. Следовательно, возникает вопрос о разделении сопряженной с фоном слова (фразеологизма, афоризма) страноведческой информации на законченные и относительно полные «отрезки», которые будут усваиваться поэтапно, постепенно, по принципу концентрического возвращения к фону одной и той же номинативной единицы — всякий раз с расширением сведений и с повторением ранее введенных.

Так, объяснительный лингвострановедческий минимум, о котором говорилось выше, по замыслу составителей, отличается от существующих монотематических лингвострановедческих словарей тем, что правая, изъясняющая часть словарных статей будет написана не по максимуму, а как раз по минимуму.

В общем виде принципы дозировки и концентризма страноведческого материала раскрываются следующим образом. Сначала

нужно выбрать то, что непременно подлежит усвоению, и согласовать эту обязательную информацию со степенью овладения русским языком на начальном этапе. Затем — отобрать менее важные, хотя и существенные сведения, которые к тому же могут быть выражены более сложным языком; этот национально-культурный и языковой, т. е. лингвострановедческий, материал составляет содержание обучения на продвинутом этапе. Наконец, надлежит сконцентрировать в одном месте факультативную информацию, которая рассчитана на высший этап овладения языком и которая излагается без каких-либо ограничений со стороны языковой формы. Провести эту схему в жизнь на практике оказывается чрезвычайно сложно; к общим принципам дозировки и концентризма приходится относиться как к идеалу.

В самом деле, как согласовать между собой содержательно важную страноведческую информацию (ее надо было бы ввести на начальном этапе) и явно ограниченное владение русским языком? Подчеркиваем: упрощение, примитивизация важного, под каким бы флагом они ни имели место, — всегда искажение сути предмета или явления, и неточная информация хуже отсутствия сведений. По этой причине на начальном этапе иногда приходится вводить страноведческие факты второй или даже третьей очереди по причине их языковой доступности.

Вопросы дозировки и концентризма страноведческих сведений по этапам обучения к настоящему времени изучены недостаточно. Разработка цельной и завершенной системы работы — задача будущего.

## **РОДНОЙ ЯЗЫК АДРЕСАТА КАК СРЕДСТВО СТРАНОВЕДЧЕСКОГО ИЗЪЯСНЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Один из способов страноведческой семантизации на начальном этапе в условиях языкового дефицита покоится на особенностях накопления знаний человеком. Интересующая нас закономерность такова. Сведения передаются с помощью фраз, связанных текстов, но исходная вербальная форма в памяти не сохраняется. В главе 11 нам предстоит говорить о компрессии, сжатии информативных текстов, в результате чего переданные знания преобразуются, перекодируются вплоть до одного слова-вехи или даже вплоть до невербальной СД. Фразово-предикативная форма сообщения сведений, таким образом, из памяти исчезает. Получается, что важно не то, как передается фоновая информация, в какой словесной форме, даже на каком языке, а то, что она передается вообще. Отсюда легко прийти к выводу, что средством страноведческого изъяснения может быть родной язык студента. При этом хранилищем переданных с помощью родного языка знаний должны быть все-таки номинативные единицы русского языка; в лингвострановедческой семантизации элемент «лингво-» не может теряться.

Опыт практической реализации приведенной позиции осуществлен Ю. Е. Прохоровым и преподавателем русского языка из ФРГ Ф. Бахтелером. Они подготовили лингвострановедческое

приложение к учебному комплексу «Русский язык для всех», предназначенному для начинающих и не дающему поэтому полноценной страноведческой семантизации лексического ядра русского языка. Авторы пособия используют в семантизирующей функции родной язык адресата (в конкретном случае немецкий язык). Кроме того, они отказались от семантизации страноведчески ценных слов и словосочетаний по отдельности и предложили практиковать комплексное изъяснение тематических групп лексики, т. е. последовательный рассказ на определенную тему с охватом подлежащих описанию слов. Для этого они проанализировали лексику учебника и составных частей комплекса «Русский язык для всех», выбрали слова с национально-культурным компонентом в семантике, сгруппировали их по темам (получилось 11 тем) и затем составили тематические комплексные изъяснения, в которых, хотя они и написаны по-немецки, в качестве носителей и хранителей страноведческой информации избраны русские слова. Рядом с немецким текстом помещена русская лексика, которая и является объектом семантизации, а также фиксатором сведений.

Приведем для примера неполную страницу из указанного лингвострановедческого приложения.

районная поликлиника

амбулаторное лечение

вызвать врача

врач-специалист

больничный лист (бюллетень)

## GESUNDHEITSWESEN

Am besten natürlich, man wird überhaupt nicht krank. Was aber, wenn doch?

In jedem größeren Ort, in Städten, in jedem Stadtteil, gibt es eine **Poliklinik** (Ärzte- und Gesundheitszentrum für **ambulante Behandlung**), die man dann aufsucht; man kann aber auch aus der Poliklinik einen **Arzt zu sich nach Hause kommen lassen**. Das Gebiet, das von einer Poliklinik versorgt wird, ist in Abschnitte eingeteilt, die jeweils von einem Arzt betreut werden, so daß jeder Patient immer wieder zu demselben Arzt kommt. Natürlich gibt es in den Polikliniken auch **Fachärzte**.

Frei praktizierende Ärzte gibt es in der Sowjetunion nicht.

Der Kranke erhält vom Arzt einen **Krankenschein**, den er in seiner Arbeitsstätte vorlegt. Die Zeit der Krankheit wird mit 100% bezahlt, wenn der Kranke schon mindestens 8 Jahre arbeitet, zu 50—80% bei weniger Arbeitsjahren.

направить в больницу

специализированные больницы

бесплатная медицинская помощь, здравоохранение

Die Polikliniken verfügen über keine Krankenstationen. Für stationäre Aufenthalte wird der Kranke in ein Krankenhaus eingewiesen. Neben allgemeinen Krankenhäusern in den einzelnen Stadtteilen gibt es noch Spezial-Krankenhäuser für bestimmte Krankheiten.

Die medizinische Versorgung und das Gesundheitswesen überhaupt sind kostenlos, d. h. es gibt auch keine Krankenversicherung o. ä. Arzneimittel müssen allerdings bezahlt werden; Invaliden, Kranke in Krankenhäusern und andere Personengruppen erhalten sie kostenlos.

В настоящее время опубликованы или публикуются варианты приложения на английском, французском, испанском и других языках. Идея использовать родной язык адресата как средство страноведческого изъяснения в условиях недостаточного владения русским языком представляется плодотворной.

Дальнейший анализ важного вопроса о роли родного языка адресата в лингвострановедческом преподавании русского языка содержится в III части данного пособия, посвященной тексту.

## ПУБЛИЦИСТИЧЕСКАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНАЯ СЕМАТИЗАЦИЯ НОМИНАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Тексты всех изъяснений, приведенных выше в виде примеров, правые части лингвострановедческих словарей — все семантизирующие материалы весьма рациональны. В них последовательно и позитивно излагается, что такое *класс* (школьное помещение), каков идиоматичный смысл фразеологизма *лезть на рожон*, откуда появилось крылатое выражение *путевка в жизнь*, чем *пионеры* отличаются от *октябрят* и *комсомольцев*, какими номинативными единицами отражена сфера письменности и книжности, какая национально-культурная информация стоит за прилагательным *красный* и т. д. Иными словами, до сих пор мы наблюдали только и исключительно справочные тексты.

Такие тексты широко используются в словарях и в учебниках и обладают немалыми достоинствами. Они относительно просты, специально рассчитаны на сообщение знаний, экономны, логичны, последовательны, легки, наконец, для рационального понимания и, как следствие этого, для запоминания. Чтение подобных материалов помогает изучающему русский язык овладеть одним из его функциональных стилей — научным, поскольку



именно его они манифестируют. Одновременно справочные тексты не лишены и невыгодных черт, особенно с точки зрения легкости чтения. Они довольно монотонны, сухи и рациональны.

Подключить к разуму эмоциональную сферу учащегося, прибавить к рассудочному способу постижения действительности еще чувственный, образный—означало бы шире опираться в преподавании на разнообразные познавательные потенции человека. С этой целью мы обращаемся при подборе семантизирующих текстов к публицистике и к художественной литературе, не только рассказывающим о чем-то, но и убеждающим, призывающим, т. е. воздействующим на чувства и волю. Художественная литература повествует, казалось бы, о конкретных событиях, но в силу свойственной ей типизации фактов жизни художественные образы сами по себе являются фактами культуры, обладают познавательно-обучающей силой. Стимулирование интереса, увлекательность чтения, подключение эмоционально-образных модальностей памяти—таковы достоинства публицистических и художественных текстов. Но и они не свободны от характеристик, неблагоприятных для учебного процесса: не всегда просты, обращены к подготовленному читателю (который сумеет извлечь информацию, изложенную намеком и мимоходом), часто весьма пространны и написаны сложным (для иностранца) языком.

Выше мы привели изъяснение слова *красный* с помощью справочного изложения. Приведем теперь художественно-образное изъяснение.

Дороже цвета красного и краше  
Для нас на свете не было и нет.  
Недаром солнце,  
Даже солнце наше,  
Несет в себе с рожденья  
Красный цвет.

О красный цвет!  
В нем солнечная сила.  
И правда в нем.  
Недаром наше доброе светило  
Мы нежно  
Красным солнышком зовем.

Мы в красный верим  
Верой не напрасной,  
Своим его считая до конца.  
Недаром красной кровью,  
Только красной,  
Людские омываются сердца.

О слово «красный»!  
Многих слов ты краше.

Спокон веков в России неспроста  
В тебе живет,  
Как в сердце песня,  
Наша  
Извечная земная красота.

Мы все не из особенного теста,  
Но, как никто  
Любя хлеб-соль и дом,  
На самое почетнейшее место —  
В наш красный угол —  
Друга мы ведем.

Весенний ветер  
Красный стяг полощет  
У древней краснокаменной стены.  
И потому зовем мы Красной  
Площадь,  
И это — красный угол  
Всей страны.

(Д. Блынский. Красная площадь)

После справочного изъяснения прилагательного *красный* полезно и эффективно для закрепления предложить художественный текст на ту же тему, хотя едва ли можно рекомендовать стихотворение как первичную семантизацию.

Что касается публицистических текстов, то они могут привлекаться и при первом знакомстве с предметом или явлением. Например, журналист побывал на *выпускном экзамене*.

Заканчивая школу, ученики сдают экзамены на аттестат зрелости. Это трудные и радостные дни для юношей и девушек, стоящих на пороге самостоятельной жизни.

По традиции первый выпускной экзамен — сочинение по литературе. Нарядно одетые, с цветами, приходят молодые люди в школу.

В актовом зале или классной комнате, но обязательно каждый за отдельным столом в течении шести часов они будут писать сочинение.

Выбрали тему из трех предложенных — и начинается работа. В зале полная тишина. Все сосредоточены, собранны.

Если нужно спросить что-то, учащийся поднимет руку — к нему подойдет учитель-ассистент.

Хотя этот текст и может познакомить иностранного учащегося с тем, как проходит в нашей стране выпускной экзамен, все же без дополнительных комментариев со стороны преподавателя журналистская заметка оставляет место для недоумений. Следовательно, без справочного изъяснения здесь обойтись можно, но лучше все-таки к нему обратиться.

Остановимся на группе номинативных языковых единиц, по отношению к которой публицистическая и художественно-образная семантизация особенно эффективны. Речь идет о коннотативной лексике, фразеологии и афористике.

Номинативная часть языковой единицы (об этом см. выше) представляет собой совокупность СД, обеспечивающих классификацию и название предмета, явления или ситуации. Кумулятивная часть — это совокупность СД, хранящих знания о предметах, явлениях и ситуациях. Однако наряду с лексическим понятием и фоном в слове, фразеологизме, афоризме присутствуют еще некоторые семантические элементы, которые отражают не номинативную, не кумулятивную сферу человеческого сознания, а эмоции, оценки, отношения, а также эстетический образ предмета или явления. Эти качественно своеобразные семантические элементы трудно подвести под какое-либо устойчивое лингвистическое понятие, поэтому их обычно обозначают с помощью психологического термина — ассоциации. Эмоционально-эстетические ассоциации языковой единицы в их совокупности называются коннотацией (со-значением) слова, фразеологизма и афоризма. Коннотация, по определению О. С. Ахмановой, — это «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказываниям торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» Ср., например, «обыкновенное» слово *судьба* и коннотативно окрашенное *судьбина*, *женех* и *суженый*. Второе слово каждой пары окрашено чувством, поэтому и их семантизация (а также фразеологизмов и афоризмов) должна быть направлена на формирование эмоционально-эстетического ореола. Справочный текст по своей природе формирует знания, а передать чувства и оценки могут или публицистика, или (в еще большей мере) художественная литература.

Приведем образчик публицистической коннотативной семантизации. Описывается «милое дерево» — *береза*.

Самое милое русское дерево — береза. О ней говорится в сказках, поется в песнях, а при слове «родина» всегда вспоминается березка.

С давних времен береза вошла в жизнь русского народа. Для топорница всегда выбирали березовое, лучше узловатое полено. Из березовой коры, бересты, гнали знаменитый березовый деготь, делали посуду, в том числе замечательные туески, нередко любовно украшенные. В Новгороде береста служила «бумагой», на ней выдвигали и официальные документы, и частные письма. Богатую смолой бересту подкладывали под бревна и балки, которые клали на камни или в сырые места. Тонкие березовые ветви шли на метлы и веники. Веники употреблялись не только для подметания полов и обмахивания стен, но и для бани. В жарко натопленной бане до умопомрачения хлестали себя березовыми вениками.

Пожалуй, ни одно дерево русский человек не любит так, как березу, и береза после суровой зимы торопится принести людям радость: не распустив еще листья, она зацветает.

А как хорош березовый лес, когда он пробуждается после зимы! На голубой эмали неба так красив весенний наряд березы. А молодые березки с белыми стволами похожи на девушек в белых платьях, с зелеными косами, вступивших в раннюю и благоухающую пору своей жизни.

Но не только своей красотой радует человека березовый лес, он одаривает нас лучшими грибами — подберезовиками, груздями, крепкими, словно литыми,

белыми, а там, где березы смешиваются с осинной, растут оранжевые и лиловые подосиновики.

Трудно сказать, когда красивее березовый лес: весной, летом, осенью или зимой. В каждом времени года береза дарит человеку свою красоту. Смотришь на это половодье красок и думаешь: если бы не было березы, как потускнели бы картины художников-пейзажистов! Сколько красоты и яркости принесла береза на полотна Левитана, Полснова, Куинджи, Нестерова и многих, многих других!

(По А. Перегудову)

Публицистическая и художественно-образная семантизация возможны, как правило, лишь на продвинутом и высшем этапах обучения. Подчеркнем еще раз: было бы неправильно сводить страноведческую работу лишь к голому сообщению знаний. Очень важно также сформировать эмоциональное отношение к этим знаниям и их позитивную эстетическую оценку, пусть иногда и за счет «информативности» (вспомним о третьем методологическом принципе — формирование позитивной установки по отношению к нашей стране); следовательно, для лингвострановедения нет ничего более противопоказанного, чем монотонность, назойливое перечисление пунктов, сухая логичность, скука...

Закончить анализ данной проблемы хотелось бы образчиком коннотативного эмоционального изъяснения. Мы остановились на фрагментах из стихотворения русского поэта К. Бальмонта (1867—1942) «Русский язык». Эмоционально-эстетические ассоциации, которые изобильно и щедро перечисляет автор, частично устарели, но они актуально-исторически отражают массовые представления о прошлом родной страны.

## РУССКИЙ ЯЗЫК

В нем воркованье голубя весной,  
Взлет жаворонка к солнцу — выше, выше.  
Березовая роща. Свет сквозной.  
Небесный дождь, просыпанный по крыше.

<...>

И снова ровный гул широких вод.  
Кукушка. У колодца молодежи.  
Зеленый луг. Веселый хоровод.  
Канун на небе. В черном — бег зарницы.

<...>

Соха и серп с звенящею косой.  
Сто зим в зиме. Проворные салазки.  
Бежит савраска смирную рысцой.  
Легит рысак копом крылатой сказки.

Пастуший рог. Жалейка до зари.  
Родимый дом. Тоска острее стали.

Здесь хорошо. А там — смотри, смотри.  
Бежим. Летим. Уйдем. Туда. За дали.

<...>

Подснежник наш всегда прорвет свой снег.  
В размах грозы сцепляются зарницы.  
К Царь-граду не ходил ли наш Олег?  
Не звал ли в полночь нас полет Жар-птицы?

И ты пойдешь дорогой Ермака,  
Пред недругом вскричишь: «Теснее, други!»  
Тебя потопит лдяная река,  
Но ты в века в ней выплывешь в кольчуге.

Поняв, что речь речного серебра  
Не удержать в окованном вертепе,  
Пойдешь ты в путь дорогою Петра,  
Чтоб брызг морских добросить в лес и степи.

Гремучим сновиденьем наяву  
Ты мысль и мощь сольешь в едином хоре,  
Венчая полноводную Неву  
С Янтарным морем в вечном договоре.

<...>

Добросил ты свой гулкий табор-стан,  
Свой говор златозвонкий, среброкрылый,  
До той черты, где Тихий океан  
Заворожил подсолнечные силы.

Ты вскрикнул: «Пушкин!» Вот он, светлый бог,  
Как радуга над нашим водоемом,  
Ты в черный час вступишь в малый вздох.  
Но завтра — встанешь! С молнией и громом!

(Газета «Голос Родины». 1980. № 46)

На этом завершается лингводидактическая глава второй части. Не все вопросы, имеющие отношение к номинативным языковым единицам, нашли в ней свое отражение. По соображениям цельности изложения в другом месте рассматривается проблема зрительной наглядности в семантизации лексики (см. ч. VI). Отдельно изучается также лингвострановедческая интерференция, хотя ее причина заключается во взаимодействии фонов русского слова и слова родного языка (см. гл. 8).

Прежде чем перейти к третьей части пособия — композиционное разъяснение. Согласно приведенной выше классификации, языковые единицы распадаются на номинативные и реляционные. Номинативные языковые единицы составили предмет рас-

смотрения настоящей, II части книги. Логично было бы теперь перейти к анализу релятивных единиц. Однако III часть посвящается национально-культурной семантике текста. Почему?

Потому что в противоположность номинативным реляционные языковые единицы приобретают национально-культурное значение только в тексте. Сами по себе они, как правило, нейтральны по отношению к национальной культуре, однако их употребление в тексте (частотность, избирательность, распределение, функции) придает им (или все же тексту?) тесную сопряженность с действительностью нашей страны. По этим соображениям нам и потребовалось сначала изучить лингвострановедческий потенциал текстов, употребляемых в учебном процессе, а потом вернуться к реляционным языковым единицам.

## Часть III

В лингвистике (и в лингводидактике) термин «текст» понимается несколько иначе, чем в обиходном языке.

В обыденном представлении текстом называют речь, зафиксированную на письме. С лингвистических позиций этот признак несуществен: текст—это любое речевое произведение, и безразлично, произнесено оно устно или написано на бумаге, отзвучало оно (и исчезло бесследно) или каким-то образом сохраняется (на магнитной ленте, в книге и т. д.).

Кроме того, обычно текст мыслится как нечто объемное, продолжительное. В лингвистике его размер также является несущественным признаком: текстом считается, например, многотомный «Тихий Дон» и фраза, состоящая из одного-единственного и даже односложного слова. Верхнего предела текст не имеет (он может быть как угодно длинным), но в нижнем пределе текст не бывает меньше фразы, грамматически завершенного предложения<sup>1</sup>. Дело в следующем.

Язык—это совокупность (инвентарь) языковых единиц, которые создают потенциальную основу для высказывания. Чтобы высказывание осуществилось, их нужно скомбинировать. Приведем аналогию. Пусть языковые единицы подобны кубикам, которые хранятся в коробке. Чтобы построить из них фигуру, надо расположить их на плоскости—в определенном порядке. Когда соединяются, комбинируются хотя бы две единицы, между ними возникает новое качество, которое не присуще каждой из единиц по отдельности. Так, фигурность—это свойство объединения кубиков. Заметим, что фигурность может существовать и вне связи с кубиками: если в голове имеется представление об определенной фигуре (т. е. ее модель), можно выложить эту фигуру из кубиков. Новое качество, которое возникает при соединении номинативных языковых единиц в текст,—это качество подобно фигурности,—называется предикативностью. Совершенно аналогично предикативные модели существуют и в отвлечении от языковых единиц, которые сочетаются.

---

<sup>1</sup> Термин «фраза» по-разному интерпретируется в лингвистике. Мы его употребляем в качестве синонима термину «предложение».

Предикативность представляет собой намеренное отнесение некоторого содержания (предмета мысли) к действительности. Таким образом, предикативностью называется языковая реализации интенции адресанта. При одном и том же объективном содержании высказывание является или констатацией, или побуждением, или вопросом, или восклицанием, или еще каким-либо отношением адресанта к ситуации (в которой и о которой он говорит), а также к адресату. Предикативные модели являются реляционными языковыми единицами синтаксического уровня.

Минимальной синтаксической моделью, выражающей предикацию, является фразовая модель. Вот почему текст не бывает меньше фразы. Даже если, казалось бы, в тексте всего одно односложное слово (*Ночь* или *Дай!*), на самом деле здесь присутствует (выраженная в устной речи интонацией, а в письменной — знаками препинания) фразовая модель.

Понятие предикативности очень существенно для преподавания языков. Сверхзадача современного преподавания иностранных языков — коммуникативность — решается только на ее основе. Для лингвострановедения предикативность важна в том отношении, что она обеспечивает сообщение новых знаний, а также формирует к ним установку.

Итак, предикативность — это неотъемлемый признак текста. Все другие признаки, которые обсуждаются в научной литературе (смысловая завершенность, логическая и формальная согласованность частей, наличие формальных показателей начала, середины, конца и некоторые другие категории), на наш взгляд, остаются факультативными. Следовательно, текст можно определить как предикативное высказывание.

Текст может быть адресован самому себе; на вербальной основе проходят все мыслительные процессы. Этот случай нами не рассматривается. Далее изучаем только обращенный текст, т. е. сознательно адресованный другому человеку.

Обращенный текст состоит в передаче информации, которая нова для адресата или которую отправитель информации считает для собеседника или читателя новой. Текст сообщает, воздействует, побуждает, даже если он имеет форму вопроса (когда, по-видимому, в коммуникации больше заинтересован адресант).

Что такое сообщение новой информации? Это снятие неопределенности — выбор из двух и более возможностей. Если сказано *Пойду в кино*, тем самым отрицается, что говорящий не пойдет в кино, хотя такая возможность не исключается. Номинативные единицы языка, будучи зеркалом действительности, предоставляют поле для выбора, а индивидуальный говорящий его осуществляет. Так язык в качестве социального средства коммуникации обеспечивает выполнение индивидуальных коммуникативных задач.



## ПРАГМАТИЧНЫЕ И ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕКСТЫ

Новая информация может быть сообщена двумя принципиально разными путями, способами, приемами.

Во-первых, ее можно выразить «по-деловому», прямо, точно, без обиняков и недвусмысленно: *На дворе тепло; Петенька — очень способный мальчик; Я живу в районе Москвы, богатом революционными традициями.* Здесь каждое слово взято в своем основном, «словарном», значении, и, если его заменить описанием-семантизацией, общий смысл фраз сохраняется. Так, вместо первого высказывания можно поставить: *За пределами стен дома воздух достаточно прогрелся.*

Во-вторых, новую информацию можно выразить обиняками, косвенно, через указание на близкие или смежные явления и факты, на причинно-следственные связи. Например, пусть адресант по-прежнему хочет сказать о теплой погоде на улице, но на сей раз он говорит: *На дворе сосульки потекли.* Две другие фразы при сохранности общего смысла также допускают перифразировку: *Петенька пошел в школу пяти лет; Я живу на Красной Пресне.* Во всех этих случаях нужно сделать пусть и несложное, но все же умозаключение. Адресант соотнес новизну в своем сообщении как бы со второй (малой) посылкой силлогизма, а большую посылку адресат должен добавить от себя: (А) *От тепла лед тает.* (Б) *Сосульки потекли; следовательно, на дворе тепло.* Отметим, что полный вывод по закону классического силлогизма возможен при взаимодействии адресанта и адресата, — первый сообщает, что Петеньке было пять лет, когда он пошел в школу, а второй должен догадаться, что если Петенька был принят до достижения школьного возраста, то он умен и развит не по летам.

Если речевая интенция переведена в рационально-логическое, прямое и самодостаточное высказывание (для его понимания умозаключения не требуется), то соответствующий текст назовем прагматичным. Термин образован от греческого слова со значением 'вещь, явление, данность, сущность', он должен показать, что тексты, которые мы имеем в виду, непосредственно нацелены на сообщение «деловой», «сущностной» информации, так что роль адресата сводится к сложению смыслов номинативных единиц, включенных в высказывание.

Если же речевая интенция соотнесена с чем-то аналогичным, близким, подобным, но не прямо с предметом мысли, если она в типичном случае представляет собой посылку, а не вывод умозаключения, то соответствующий текст назовем проективным. Термин образован с учетом геометрической аналогии. В геометрии объемный предмет может быть представлен в трех одномерных изображениях: при известном навыке рассматривающий эти проекции получает возможность представить себе весь

объемный предмет. Точно так же речевой замысел проецируется на сопряженную тему, переводится из одной плоскости в другую, но при достаточном навыке коммуниканты всегда поймут друг друга.

Таким образом, следует различать прагматичный и проективный способы передачи информации. В приведенных выше примерах все фразы легко отнести или к первой, или ко второй группе. Иногда же оба способа переплетаются между собой, так что текст одновременно должен восприниматься и прямо, и переосмысленно.

Следовательно, в одной и той же фразе могут сочетаться оба способа сообщения новой для адресата информации. Возможны такие тексты, в том числе и весьма пространные, в которых исключен проективный способ изложения, но практически не бывает текстов, в которых отсутствовал бы прагматичный способ.

И прагматичный, и проективный способы подачи сведений существенны с точки зрения лингвострановедения. Новые для иностранца сведения сообщаются с помощью разнообразных печатных публикаций (благодаря учебникам, газетам, журналам, книгам), поэтому роль текста в аккультурации иностранца, наряду с номинативными формами языка, выходит на первый план.

Некоторые жанры словесности целиком состоят из прагматичных текстов. Таковы справочники, словари, учебники и учебные пособия, официальные сообщения, юридические и дипломатические документы, протоколы, сводки и т. д. Практически вся научная, учебная и справочная литература ориентирована исключительно на прагматичные тексты, которые на русском языке довольно легки и доступны для иностранца. И все же восприятие таких текстов иностранцами отличается от восприятия носителями языка. Следовательно, надо выявить, сколько информации может нести прагматичный текст для усвоения за одно занятие, в какой полиграфической форме эта информация должна быть представлена, как ее требуется согласовать с языковыми возможностями учащихся и т. д.

Количество лингводидактических проблем существенно возрастает применительно к тем жанрам словесности, которые включают в себя проективные тексты. Насыщена ими, в первую очередь, художественная литература, а на втором месте стоит публицистика. Сюда же относится и разговорная речь. Напомним, что и в перечисленных жанрах словесности велика роль прагматичных изложений, но все же их специфика заключается именно в проективном способе сообщения нового. Если художественный и публицистический тексты изложить прагматично, то исчезнет самое главное в них — художественность, эмоциональность, воздейственность.

Без знакомства с нашей периодикой и с великой русской литературой иностранцу не обойтись, поскольку они, во-первых, сами по себе являются фактами национальной культуры, а во-

вторых, представляют собой важнейшие источники сведений о национальной культуре. Поэтому подключение этих жанров словесности к аккультурации иностранца совершенно необходимо.

Однако постижение проективных способов изложения дается с трудом. Для этого надо заранее, до прочтения проективного текста, владеть информацией, составляющей большую посылку силлогизма. В самом деле, если не знать заранее, что школьный возраст в СССР сейчас начинается с шести лет, то проективная информация о выдающихся способностях пятилетнего Петеньки останется невоспринятой.

В только что разобранном примере фоновые знания, необходимые для правильного умозаключения, можно создать быстро и легко — в одной фразе уместятся сведения о школьном возрасте. Другое дело, когда требуется большой массив фоновых знаний. Так, фраза *Я живу на Красной Пресне* предполагает и знакомство с событиями первой русской революции 1905—1907 годов, и представление о баррикадах на Пресне, и знание революционной символики прилагательного *красный*. В свою очередь по всем трем темам нужно говорить долго и обстоятельно, потому что сжатая энциклопедическая справка не создает и тени того чувства, которое стоит за названием *Красная Пресня*.

Короче говоря, адекватное прочтение проективных текстов — вопрос чрезвычайно важный для лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка. Составители учебника учитывают степень подготовленности иностранца, отбирая тексты или комментируя отрывки из художественного произведения в специальной книге для чтения. Но когда изучающий русский язык приступает к чтению газеты, рассчитанной, естественно, на носителей языка, или когда он погружается в художественную книгу, написанную для нашего соотечественника, в этих случаях проективные тексты нередко принимаются за прагматичные. Масса информации теряется (причем сам-то читающий, конечно, не замечает этого), а в результате общий замысел публицистического или художественного произведения не может быть схвачен адекватно.

Как свидетельствует опыт, не все преподаватели распознают разницу между прагматичным и проективным способами коммуникации. Между тем надо не только самим уметь различать их, но и научить этому учащихся.

С понятиями прагматичных и проективных текстов тесно связаны такие категории теории текста, как *подтекст*, *коитекст* и *затекст*; они рассматриваются далее (см. гл. 12).

В настоящей, III части пособия нам предстоит изучить страноведческую ценность и учебную отдачу как прагматичного, так и проективного способов сообщения новой информации. Они рассматриваются раздельно в главах 11, 12. Предпосланная им глава 10 посвящена общим руководящим принципам отбора текстов со стороны их содержания.

## ВОПРОСЫ ОТБОРА СТРАНОВЕДЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ КРИТЕРИЯМ

Признаки текстов, которые делают их пригодными или, соответственно, непригодными для использования в учебных целях, мы обсуждаем на примере одних лишь текстов учебника русского языка, однако полученные на частном материале выводы имеют общую применимость; они относятся и к содержательной стороне любых пособий (книг для чтения, разговорников, сборников грамматических упражнений), и к плану содержания всех форм и условий обучения.

Ниже мы будем обстоятельно говорить о содержательном, познавательном аспекте учебных текстов. Здесь же кратко подчеркнем важность и воспитательного аспекта. Собственно, воспитательная сторона любых, в том числе и страноведчески ценных, учебных текстов пикем не отрицается. Советские исследователи на ней настаивают. Не отрицают ее и зарубежные лингвисты. Так, Р. Ладо писал по этому поводу: «За исключением тех случаев, когда культуры двух народов несовместимы (например, в военное время), нужно воспитывать у учащихся стремление отождествить себя с людьми, для которых данный язык является родным, дружеское понимание народа, говорящего на языке, который изучается, и не поощрять потребительского отношения к языку или же равнодушного либо отрицательного отношения к народу» [1967, с. 67].

Итак, мы коснулись двух функций учебных текстов (взятых в их содержательном аспекте) — познавательной и воспитательной. Познавательное насыщение текстов существенно в профессиональном отношении: без страноведческого фона коммуникация затруднена или даже невозможна, кроме того, познание страны нередко оказывается основным или еще одним мотивом в изучении русского языка. Положительно-воспитательный заряд текстов существен также и профессионально: позитивная установка к стране изучаемого языка — это фактическое условие успеха при изучении данного языка.

Естественно, учебники, в том числе и входящие в них тексты, имеют еще и коммуникативно-речевую, и системно-языковую функции. Следовательно, оценка пригодности того или другого текста для включения в учебник проводится с двух точек зрения: чисто языковой (насколько текст насыщен активизируемыми языковыми единицами), т. е. со стороны формы, и познавательно-воспитательной, т. е. со стороны внеязыкового содержания. Языковые принципы отбора учебных текстов мы не рассматриваем. Приступаем к анализу содержательных критериев отбора.

Собственно, эти критерии раньше уже кратко были упомянуты — в связи с определением лингвострановедения как аспекта преподавания и изучения языка (см. гл. 4). Сейчас они аргументируются и обсуждаются в системе.

Руководящий, самый существенный и высший критерий оценки содержательного плана учебных текстов — их учебно-ме-

тодическая целесообразность. Это требование является всеобъемлющим: оно включает в себя все изложенные выше соображения. Одновременно это требование является гибким: оно учитывает, что в преподавании языков велика роль чувства меры и вообще искусства. Указанный генеральный критерий распадается на пять более конкретных.

1. Содержательная ценность текста определяется его страноведческим наполнением. Чем больше текст содержит страноведческих сведений, чем существеннее они для нашей культуры, чем легче они воспринимаются и запоминаются, тем выше его содержательная ценность. Конечно, с позиций учебно-методической целесообразности в отдельных случаях можно обосновать использование «страноведчески пустых» текстов (например, переводов с иностранных языков и описывающих иностранную действительность) или текстов «нейтральной тематики» (рисующих, например, красоты неба или моря), однако исключения лишь подтверждают общую установку.

Возможны чисто количественные показатели информативности текстов, и обычно наиболее насыщенными оказываются сведения, изложенные в виде справки, комментария. Однако эти показатели не могут считаться определяющими, потому что между объективной насыщенностью текста и его субъективной (т. е. обращенной к адресату) отдачей нет жесткой зависимости. Эффективность учебного текста обусловлена тем, насколько в нем учтены возможности пользователя, так что следует принимать во внимание соотношение длины текста и количества вводимой в нем информации, взаимодействие рационального, прагматичного и эмоционального, проективного способов раскрытия содержания, а также приемы, акцентирующие важные информационные отрезки и способствующие их запоминанию. Иными словами, критерий страноведческого наполнения учебного текста нельзя сводить к установке «чем больше, тем лучше». Правильнее сказать: чем эффективнее в познавательно-воспитательном отношении, тем лучше.

2. Страноведческая ценность текста определяется также степенью его современности. Лишь тот учебник можно считать пригодным к пользованию, который отражает актуальную культуру Советского Союза. Практика создания пособий за границей убедительно показывает, что разрабатываемый учебник может устареть уже в процессе подготовки к изданию. Переиздаваемые пособия должны просматриваться с целью устранения устаревших фактов и с целью включения сведений, которые стали актуальными.

Требование ориентации на современную культуру не следует смешивать с погоней за сиюминутной, преходящей информацией.

3. С этой установкой тесно связан принцип актуального историзма, который, к сожалению, иногда или прямо отрицается, или игнорируется. Исторический, накопительный характер культуры в ее современном состоянии совершенно очевиден, поэтому не должно быть учебников, в которых не было бы стихов Пушкина или рассказов Чехова, не говорилось бы о воз-

никновении Москвы или о событиях Октябрьской революции и Великой Отечественной войны.

Важно проводить грань между принципом актуального историзма и архаизирующим подходом. Актуальный историзм своим наименованием показывает, что в содержание учебника следует включать те исторические сведения, которые сегодня известны всем носителям языка и которые помогают лучше понять и усвоить черты современного советского образа жизни. Здесь уместен образ перевернутой, обращенной острием вниз пирамиды: чем ближе к нам некоторый исторический период, тем больше из него берется сведений.

4. Последним принципом отбора текстов с точки зрения содержания является требование типичности отражаемых ими фактов. В погоне за ложной занимательностью составители учебников в некоторых случаях перенасыщают их такими материалами, в которых действующие лица попадают в чрезвычайные обстоятельства или в которых обсуждаются пусть яркие, но редкие явления. Ссылки на перепечатку материалов из газет и журналов бьют мимо цели: в периодике часто обсуждаются вопросы, беспокоящие общество именно в силу своей нетипичности, но средства массовой информации при этом обращаются к читателям, которые хорошо знают «нормальное» положение дел. Иностраный студент или слушатель, напротив, такими фоновыми знаниями не располагает, поэтому он может принять редкое за обычное, случайное за распространенное.

Следовательно, одного требования достоверности материалов учебника недостаточно: они, несомненно, должны быть достоверными, но, кроме того, они призваны отражать типичные и прогрессивные черты нашего образа жизни.

Изложенные четыре критерия делают учебник страноведчески ценным, если они реализованы в комплексе. Неправильно один из признаков поставить на первое место за счет остальных и неправильно исключить какой-либо из них. Каждый текст, который оценивается в его содержательном плане, следует проверять по всем четырем критериям.

Изложенные принципы отбора текстов не носят умозрительного характера. Они получены путем исследования практического опыта,—как положительного, так и отрицательного,—и уже внедрены в жизнь в ряде учебников русского языка.

## **ПРАГМАТИЧНЫЙ ТЕКСТ: СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ОТДАЧИ**

### **НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

Текст, который допустимо и эффективно включить в преподавание русского языка иностранцам, называется учебным. Он

может иметь любой объем: в грамматическом упражнении, как правило, он состоит из одной фразы, а в книгах для чтения занимает несколько страниц. Если объемное художественное произведение (например, повесть) используется для преподавания языка, то и его называют учебным текстом.

Учебные тексты бывают двоякого происхождения.

Во-первых, они заново создаются авторами учебников и пособий. В учебниках для начального этапа, когда очень важно обеспечить представленность и повторяемость вводимого и закрепляемого языкового материала, большинство текстов как раз и принадлежит к их числу. Когда текст специально пишется для учебника, составители, конечно, принимают во внимание как содержательные, так и языковые критерии, которым должен отвечать учебный текст.

Во-вторых, иногда учебные тексты представляют собой модификации материалов, предназначенных для других целей. Мы окружены морем газет, журналов, сборников, справочников, словарей, профильных учебников, художественных книг, но содержащиеся в них тексты далеко не всегда пригодны к использованию в учебных целях. Поэтому авторы учебников русского языка должны просмотреть массивы всевозможной литературы, прежде чем удастся отобрать текст, который потенциально способен сыграть обучающую роль.

Отобранный текст в исходном виде, как правило, еще нельзя переносить в учебную аудиторию. Такой текст сокращают, перефразируют, даже перефразируют с целью повысить его учебную отдачу. Не все тексты по этическим соображениям можно перерабатывать: применительно к художественному произведению допустимы лишь сокращения (с кратким изложением пропущенного), но перефразировки не практикуются. Тексты справочного, учебно-профильного, публицистического жанров допустимо модифицировать более радикально. Итак, если текст заимствуется из какого-либо источника, то он должен пройти процедуру отбора, а потом подвергнуться модификациям.

Как составленные, так и заимствованные учебные тексты на этапе их включения в учебник или пособие весьма близки между собой. Они соответствуют содержательным критериям, описанным в предыдущей главе, а также требованиям насыщенности необходимым языковым материалом, доступности, смысловой цельности, фабульной законченности, интересности, эстетической и этической ценности и некоторым другим. Конечно, критерии будут различны, если текст предназначен для изучающего чтения (с расчетом на полное восприятие имеющейся в нем информации) или если учащийся должен лишь охватить смысл читаемого. Дальше на всем протяжении главы мы говорим только об изучающем чтении.

Предположим, что перед нами учебный текст, оптимально отвечающий всем содержательным и языковым требованиям. Ниже мы воспроизводим фрагмент прагматичного текста «О

Ленинграде» из учебника русского языка О. П. Рассудовой и Л. В. Степановой «Темп-2».

## О ЛЕНИНГРАДЕ

Все, кто бывал в Ленинграде, с уверенностью говорят, что Ленинград можно назвать одним из самых красивых городов в мире. Ленинград — особенный город. Он не похож на древнюю красавицу Москву с её Кремлём и исторической Красной площадью; не похож он и на древние русские города, такие, как Владимир и Суздаль, Псков и Новгород. Он совсем молодой — городу нет и трёхсот лет, он основан в 1703 году.

В городе вы не увидите памятников далёкой русской старины. Зато вы увидите город удивительно красивой архитектуры, который иногда называют «Северной Венецией», потому что он стоит на островах (их в Ленинграде 105), город с прекрасными дворцами, мостами и набережными. В двух самых, пожалуй, красивых зданиях-дворцах сейчас находятся знаменитые на весь мир музеи Эрмитаж и Русский музей.

Город расположен на берегах реки Невы недалеко от Финского залива. Он был столицей русского государства в течение двух веков с момента основания до 1918 года и назывался сначала Петербург, а позднее Петроград. Город носит имя Ленина с 1924 года. После смерти Владимира Ильича город по просьбе жителей стал называться Ленинградом.

Ленинград второй по величине город после Москвы. В нём живёт более 4 миллионов жителей. Это крупный промышленный город. Здесь находится много заводов, которые строят океанские корабли, выпускают турбины, тракторы, точные приборы. Ленинград не только промышленный город, но и важный морской порт на Балтике.

Ленинград наших дней очень отличается от дореволюционного Петербурга. Сейчас это огромный современный город, в котором нет окраин в старом смысле слова. Вокруг исторического города построены новые районы с широкими зелёными проспектами, с современными жилыми домами. В новых районах так же много парков и зелени, как и в исторической части города.

Ленинград называют городом дождей и туманов. И действительно — 200 дней в году там идёт дождь или снег. И ещё его называют городом белых ночей — в конце мая и в июне в Ленинграде бывают белые ночи. Это совершенно особое время в жизни города. Всё кажется сказочным, потому что нет теней. Нет ни чёрного, ни белого цвета — город становится прозрачным. Бывают ночи, когда на улице можно читать газету.

Но не только сам город знаменит своей прекрасной архитектурой. Не менее прекрасны и пригороды Ленинграда с парками и дворцами, в которых сейчас расположены музеи.

Оставим в стороне содержательные характеристики учебного текста и обратимся к вопросам его формы (они иногда обсуждаются под именем эксплуатационного плана текста). На наш взгляд, еще нет устойчивой традиции анализа ни дозировки страноведческих сведений в тексте, ни их эффективной подачи, ни привлечения внимания к ним, ни их запоминаемости и т. д.

В самом деле, если мы ввели определенное количество страноведческой информации, то что происходит с ней в сознании учащегося? Можем ли мы подсчитать, сколько информативных единиц текст содержит? Известно ли, сколько единиц информации адресат физически способен усвоить за одно прочтение текста (за два прочтения и т. д.)? Допустим, что в тексте присутствует обязательная для усвоения и факультативная страноведческая информация. Умеем ли мы ее различать для самих себя? Умеем ли мы специально привлечь внимание студента к обяза-



тельным сведениям? Наконец, имеем ли мы представление о том, как хранится введенная информация в памяти? Сколько времени? Как она участвует в коммуникации? Когда нужно вернуться к ней, чтобы воспрепятствовать ее полному изглаживанию? Вопросов, связанных с лингвострановедческой отдачей содержательных ценных учебных текстов, возникает немало.

Ответы на них принадлежат к сфере психологии, потому что здесь нельзя не учитывать, скажем, пределов объема внимания и памяти, сроков и причин утомления, закономерностей забывания сведений, роли повторений и концентризма для стимулирования сохранности знаний, механизмов сопряжения покоящихся знаний с актуальной коммуникацией и т. д.

### **СТРУКТУРИРОВАНИЕ И КОМПРЕССИЯ ПРАГМАТИЧНОГО ТЕКСТА**

В психологии установлена тесная связь между пониманием и запоминанием текста. Конечно, существует и механическая память, так что текст, приложив усилия, можно затвердить даже на неизвестном языке, однако механическое запоминание нас сейчас не интересует. Нас интересует смысловое запоминание, и, как показывает термин, основой запоминания в этом случае является смысл, т. е. извлеченная из текста и разумно познанная содержательная информация.

Чем полнее учащийся осмыслил, понял текст, тем легче и прочнее он его запомнит и тем точнее воспроизведет. Получается, что в первую очередь нужно стремиться помочь студенту или школьнику именно в понимании текста, а запоминание придет само собой.

Как же происходит понимание текста с точки зрения современной психологии? Как правило, имеют место три психических процесса.

Во-первых, читающий спонтанно и бессознательно разделяет любой сплошной текст (напомним: речь идет только о прагматично-справочном, обучающем) на отдельные смысловые части. В итоге в сознании читателя запечатлевается его смысловой каркас, структура. Этот процесс и называется структурированием текста. Не следует думать, что если два человека читают один и тот же текст, то они и структурируют его одинаково. Как раз справедливо противоположное: из одного и того же текста разные читатели вычитывают разное содержание, потому что они обращают преимущественное внимание не на те же самые сведения. В структурировании текста сказывается жизненный опыт человека, его интересы, его общее развитие, а также такие факторы, как вхождение читаемого текста в круг прежде прочитанных материалов той же тематики, установка на развлекательное или на учебное чтение, свойства внимания и логического мышления индивида. Например, если обратиться к тексту «О Ленинграде», то один учащийся может вычитать информацию, что город стоит на островах, другого заинтересует смена

названий города, а третьего поразят белые ночи. Эти предположения не априорны: они подтвердились в ходе лингвострановедческого эксперимента, о котором говорится ниже. Таким образом, структурирование—это первый психический процесс, проходящий при чтении с пониманием.

Во-вторых, одновременно проходит процесс компрессии, смыслового сжатия текста. Каждая структурная часть текста в сознании человека перерабатывается в сторону значительного сокращения: некоторые информационные единицы вообще отбрасываются, другие включаются в семантическое поле смежной информационной единицы, третьи лишаются реляционно-языковых показателей, причем характерной чертой этого процесса является поиск некоторого единого, краткого фиксатора компрессивного смысла. Данный фиксатор должен обладать способностью к эффективному развертыванию. Функционально он подобен, например, мнемоническому узелку, завязанному на носовом платке. Этот узелок может стать отправной точкой целого потока извлекаемых из запасников памяти сведений—конечно, они должны быть ассоциативно сцеплены между собой.

Фиксатор (или носитель) компрессивной (сведенной до цельного смысла) текстовой информации называется смысловой вехой. Смысловая веха—это материальная форма компрессивной информации, но что именно ею станет—слово, номинативное словосочетание, афоризм, зрительный образ, символ, интонация или даже значащее молчание,—сказать очень трудно. Замечено только, что внешняя форма смысловой вехи должна «выпадать из ряда», что она или должна иметь непосредственное отношение к читающему, затрагивать его лично; или ей следует быть экстравагантной, яркой, необычной; или, напротив, ей должно быть очень простой, зато хорошо усвояемой. Чем ярче форма смысловой вехи, тем больше шансов, что стоящая за ней информация сохранится надолго и будет адекватно воспроизведена.

Таким образом, понимание текста заключается в структурировании, компрессии и, в-третьих, в провешивании (приписывании компрессивным структурным единицам смысловых век). Три процесса не сменяют друг друга при чтении, а проходят одновременно, наслаиваясь друг на друга. Когда структурная часть выделена, это в равной степени означает, что она уже компрессирована и что она получила смысловой фиксатор. Все три процесса являются естественными: они спонтанно, без воли читающего включаются в действие, как только индивид приступает к тексту.

Можно ли процессы структурирования, компрессии и провешивания поставить на службу эффективности усвоения содержания страноведческого текста? Хотя отдельные попытки учесть эти психические механизмы и могут быть отмечены, все же нам неизвестны сознательные усилия, последовательные и целенаправленные, так построить текст со стороны его внутренней и вне-

шней формы, чтобы он облегал структурирование и компрессию и давал материал для провешивания.

В большинстве действующих учебников русского языка для иностранцев тексты страноведческого содержания печатаются сплошным массивом,—за исключением, конечно, начальных заголовков (выделяемых шрифтами) и абзацев (показанных отступами). Следовательно, иностранный учащийся сам членит текст на смысловые части и самостоятельно приписывает каждой смысловую веку. Между тем не каждый студент и тем более школьник способен осуществить эти процессы эффективно (с позиции обучающего, конечно). Поэтому мы нередко отмечаем, что запечатлелась периферийная информация, а центральная пропущена, усвоены лишь фрагменты, но не образовались связи между объективно сопряженными сведениями, а самое главное — сплошь да рядом приходится констатировать исчезновение знаний из головы студента, его «странную» забывчивость. Объяснение простое: если пользователь разделил текст на основании несущественных, побочных признаков или выбрал неэффективные смысловые веки,—правильнее было бы использовать безличные конструкции: текст разделился, веки выбрались (процессы-то бессознательные),—то текст или забывается полностью, или оставляет в памяти лишь отрывочные и мелкие сведения.

А между тем страноведческие тексты учебника рассчитаны на непосредственное усвоение их содержания, они нужны не только для тренировки речевых навыков и умений. Следовательно, важно научиться управлять естественными, спонтанными, но, к сожалению, не всегда эффективными психическими механизмами, подчинить их преподавательским задачам.

#### **УЧЕБНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ И ПРОВЕШИВАНИЕ ПРАГМАТИЧНОГО ТЕКСТА**

В свете изложенного выше исследовательница Л. А. Диденко (далее мы используем ее материалы) сформулировала лингводидактическую гипотезу. Пусть методист, работающий над учебным текстом (неважно, создает он его заново или преобразует заимствованный источник), возьмет на себя его структурирование и провешивание. В таком случае, можно полагать, понимание текста и соответственно его запоминание увеличатся.

Что значит усилить структурирование страноведческого текста? Это означает сделать прозрачной и очевидной для читающего его внутреннюю композицию, движение мысли, переход от одной темы к другой. Если иначе выразить это требование, то оно гласит, что однородные темы и смыслы не должны быть рассеяны по тексту и что, напротив, их следует собирать в одно место и больше к ним не возвращаться. Таково внутреннее структурирование. Его результаты, однако, необходимо выявить внешне, поэтому структурные части следует отделить одну от другой с помощью полиграфической организации текстового массива.

Сначала о внутреннем структурировании. В тексте «О Ленинграде» есть тема «Город и вода». Она затронута в трех абзацах (2—4-й). Сначала говорится, что город стоит на островах, затем, что он расположен на Неве и, наконец, что он является важным морским портом. Логическое следование информации лучше переменить: сначала сказать, что город расположен у моря в устье реки. Тогда две дальнейшие единицы информации окажутся следствиями из этого общего тезиса: город на островах; морской порт. И, кроме того, согласно требованию смыслового единства структурной части, тезис и следствия нужно свести в одно место.

Теперь о внешнем структурировании. Всю тему «Город и вода» отделим от прочих структурных частей текста границами абзаца. Придадим этой теме смысловую вежу. Она, как упоминалось, должна быть яркой, способной к дальнейшему развертыванию. Подобным носителем «ударной информации» (выражение исследователя памяти Ч. Аткисона) могло бы стать, например, номинативное словосочетание *город на островах*, но в тексте присутствует и более удачная потенциальная вежа — *Северная Венеция*. Это выражение более информативно, поскольку оно опирается на предполагаемый предшествующий опыт учащихся и способность стимулировать его перенос в новые условия.

Остается заметить, что структурирование предполагает исключение из цельной смысловой части той информации, которая противоречит единому смыслу, и перенос ее в другие места. Например, во фразе *Ленинград иногда называют «Северной Венецией», потому что он стоит на островах (их в Ленинграде 105), город с прекрасными дворцами, мостами и набережными* следовало бы исключить упоминание о дворцах, потому что оно отвлекает от темы «Город и вода» и вводит в другую — «Архитектура города».

В заключение надо подчеркнуть, что если в самом тексте не находится единицы, способной стать смысловой вежей по своим качествам, то ее следовало бы создать (например, в рассматриваемый текст мы бы включили емкие итоговые выражения *город музеев* и *колыбель революции*, которые легко ложатся в память). Если же в исходном тексте оказывается слово или словосочетание, по своей природе подобное смысловой веже, но которое по какой-либо причине не должно послужить яркой меморизации, то его столь же сознательно требуется устранить из текста (например, выражение *город дождей и туманов*, потому что стоящая за ним информация для запоминания не обязательна).

Смысловые вежи внешне выделены полиграфически: в нашем примере они напечатаны полужирным шрифтом (см. ниже). Однако это можно сделать иначе — разрядкой, сменой типографской краски, вынесением вежи на поля и т. д.

Мы приводим текст «О Ленинграде», содержание которого осталось по сравнению с текстом учебника «Темп-2» неизменным, но который преобразован с целью повышения его понимаемости и соответственно мнемонического потенциала.

Ленинград не похож на древнюю красавицу Москву с ее Кремлем и исторической Красной площадью. Не похож он и на древние русские города, такие, как Владимир и Суздаль, Псков и Новгород. Ленинград — **молодой город**, ему нет и трехсот лет, он основан в 1703 году. В городе вы не увидите памятников далеской русской старины.

Зато вы увидите город удивительно красивой архитектуры, **город музеев**, город дворцов. В двух, пожалуй, самых красивых зданиях-дворцах сейчас находятся знаменитые на весь мир музеи — Эрмитаж и Русский музей. Но не только сам город знаменит своей прекрасной архитектурой. Не менее прекрасны и пригороды Ленинграда с парками и дворцами, в которых сейчас расположены музеи.

Ленинград иногда называют «**Северной Венецией**». Он расположен на берегах реки Невы, недалеко от Финского залива. Город стоит на островах (их более 100), поэтому в нем много мостов и набережных. Ленинград — важный морской порт на Балтике.

Он был **столицей** русского государства в течение двух веков — с момента основания до 1918 года и назывался сначала Петербургом, а позднее — Петроградом. Город носит имя Ленина с 1924 года — в этом году после смерти Владимира Ильича город по просьбе его жителей стал называться Ленинградом.

Ленинград **колыбель революции**. Здесь в 1917 году трудовой народ взял власть в свои руки.

Ленинград — **второй по величине** город после Москвы. В нем живет более четырех миллионов жителей. Это крупный промышленный город. Здесь находится много заводов, на которых строятся океанские корабли, выпускаются турбины, тракторы, точные приборы.

Ленинград **наших дней** очень отличается от дореволюционного Петербурга. Сейчас это огромный современный город, в котором нет окраин в старом смысле слова. Вокруг исторического города построены новые районы с широкими зелеными проспектами, с современными жилыми домами. В новых районах так же много парков и зелени, как и в исторической части города.

И еще Ленинград называют городом **белых ночей**. В конце мая и в июне в Ленинграде бывают белые ночи. Это совершенно особое время в жизни города. Все кажется сказочным, потому что нет теней. Нет ни черного, ни белого цвета — город становится прозрачным. Бывают ночи, когда на улице можно читать газету.

Вернемся к основной мысли, ради которой было проведено структурирование и провешивание учебного текста. Повышается ли его понимание? Возрастают ли его запоминание и сохранность в памяти, т. е. его мнемонический потенциал? Ответ на эти вопросы можно получить только опытным, экспериментальным путем.

## **ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОЦЕНКЕ МНЕМОНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕКСТА**

Л. А. Диденко переработала по изложенной выше методике еще несколько страноведчески ценных прагматичных текстов. В ее руках оказались две группы учебных материалов: исходная и структурированная. После этого она сформировала репрезентативные группы испытуемых — контрольную и экспериментальную. Группы ничем не отличались друг от друга: они имели примерно одинаковый половозрастной и национальный состав учащихся, причем учащиеся обнаруживали приблизительно равные успехи в овладении русским языком и совпадающие интеллектуальные способности.

Единственное различие между группами составила методика чтения текстов: контрольная группа работала с исходными тек-

стами, а экспериментальная — со структурированными. Время чтения при прочих равных условиях работы (про себя, в аудитории, под контролем преподавателя, без установки на запоминание) было одинаковым. Таким образом, в контрольных группах испытуемые сами для себя проводили структурирование, компрессию и провешивание учебных текстов, а в экспериментальных им требовалось лишь воспринять уже структурированные и компрессирующие тексты.

После презентации экспериментального материала проводилась проверка запоминаемости страноведческой информации. Контроль проходил в три этапа: непосредственно после введения текста; через неделю; через месяц. Испытуемых просили написать изложение по тексту. С помощью специальной процедуры затем устанавливалось, сколько единиц страноведческой информации было воспроизведено.

Результаты эксперимента оказались как ожидаемыми, так и неожиданными.

Конечно, испытуемые экспериментальных групп на всех этапах отсроченности показали лучшие результаты, чем члены контрольных групп. Это и ожидалось.

Два результата, однако, были непредвиденными. Во-первых, при непосредственном воспроизведении текста разница между группами оказалась несущественной: в экспериментальной в среднем воспроизведено больше сведений, но и в контрольной почти вся информация, содержащаяся в тексте, была включена в изложение. Во-вторых, обнаружилось значительное улучшение результатов хранения информации в экспериментальной группе с течением времени: эффективность запоминания в экспериментальной группе на втором этапе контроля оказалась выше на 37%, а на третьем — уже на 62%. Конечно, в абсолютных цифрах падение репродукции отмечалось в обеих группах, но контрольная группа забывала сведения лавинообразно, вплоть до бесследного изглаживания текста из памяти, а экспериментальная продолжала его хранить, так что и последний контроль выявил воспроизведение примерно трети объема введенной страноведческой информации. Была установлена также сохранность системности этих сведений, что, пожалуй, даже важнее количественных данных.

Таким образом, лингводидактическая гипотеза подтвердилась. Тексты с предварительно осуществленной процедурой структурирования и провешивания запоминаются лучше и прочнее и воспроизводятся лучше тех, в которых указанная процедура не была осуществлена. Следовательно, можно говорить о мнемоническом потенциале учебного текста страноведческой тематики. Конечно, на запоминаемость информации влияют такие внутренние факторы текста, как интересность, простота, суммирование выводов и т. д., однако и его внешняя форма весьма существенна. Мнемонический потенциал текста — это совокупность всех признаков, которые способствуют запоминанию

текста, в противоположность тем признакам, которые нейтральны по отношению к запоминанию или ему препятствуют.

## **О ПЕРСПЕКТИВАХ ПОВЫШЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ОТДАЧИ ПРАГМАТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ**

Ни в коем случае нельзя думать, что структурирование и проведение исчерпывают всю проблематику повышения страноведческой эффективности учебных текстов. Вопросы, которые не изучены и, более того, просто еще не поставлены, значительно больше.

Так, в сфере подготовки учебного текста мы все еще не знаем, сколько именно новых информационных единиц допустимо включать в текст, как распределять эти единицы по тексту (равномерно, или, может быть, в виде установочного тезиса вначале, или в форме вывода в конце), на каком месте эффективнее помещать обязательную к усвоению информацию, каково должно быть соотношение между тезисом и его подтверждающей разработкой и т. д.

В частности, каково соотношение между объемом текста и возможностями его лингвострановедческого насыщения?

Возрастание объемов, согласно данным психологии, ограничено известным пределом. Прагматичные справочно-излагающие тексты объемом более 12 тыс. знаков становятся неэффективными: наступает утомление, и читающий должен сделать перерыв. Этого ограничения нет при чтении проективных, занимательно-художественных текстов: интерес не угасает на протяжении длительного времени, и он снимает утомление. Верхняя граница информационно-фактического текста для иностранца должна быть понижена. Как показывает опыт, нормы для носителей языка применительно к иностранцам, находящимся на продвинутом и высшем этапах обучения, следует понизить на одну четверть, т. е. объем справочно-излагающего прагматичного текста не должен превышать 9 тыс. знаков (букв, считая за буквы знаки препинания и пробелы между словами).

Однако и в указанных пределах следует различать (для продвинутого и высшего этапов обучения) три вида учебных текстов — малый, средний и большой. Назначение текста определяет его объем, а от объема зависит информация, которую можно вместить в текст.

Малый текст содержит не более 600 знаков. Обычно он не бывает самостоятельным, а исполняет в учебном процессе информативно-дополняющую роль: он или примыкает к текстам других объемов, или представляет собой подпись под рисунком либо фотографией; он может включаться в упражнения. По информационной насыщенности малый текст всегда является монофакторным: он сводим к одному-единственному тезису для обязательного усвоения.

Средний текст больше малого в пять раз, содержит не более 3 тыс. знаков и по назначению может быть информативно-основ-

ным. Такой текст является полифакторным, т. е. может нести несколько тезисов, которые важно усвоить, однако он должен остаться однотемным.

Большой текст превышает средний в три раза, а малый — в пятнадцать раз и содержит не более 9 тыс. знаков. По назначению большой текст является информативно-основным, а с информационной позиции — полифакторным и многотемным.

Эта типология текстов с точки зрения их объемов соответствует эффективному достижению качественно различных целей. Так, если учащийся, по замыслу автора учебника, должен непременно воспринять важный, но единичный факт, его лучше изложить в отдельном, самостоятельном тексте малого объема. Средний текст позволяет объединить несколько фактов одной тематической принадлежности, так что запоминаются скорее не сами факты, а общее содержание темы. Наконец, большой текст сочетает в себе две-три темы (не больше), не переходя, однако, в калейдоскоп сведений, который в силу своей неорганизованности серьезно препятствует запоминанию.

Если в настоящей главе вопросы подготовки учебного текста (со стороны его структуры, провешивания и объема) были затронуты, то нам пришлось оставить в стороне в силу их неизученности такие важные сферы работы с учебным текстом, как подготовка аудитории к чтению, методика презентации нового текста, а также возвращения к нему, контроль за усвоением информации, приемы и способы ее активизации, концентричное обращение к одной и той же теме на разных текстах.

Мы не имели также возможности рассмотреть важнейшую проблему сведения страноведческой информации учебного текста к ключевой лексике и номинативной словосочетаемости (хотя она и была обозначена в связи со смысловыми вехами).

Неотложной задачей становится разработка теоретически и практически обоснованного руководства для преподавателей по подготовке, презентации, закреплению и активизации учебных текстов с лингвострановедческой насыщенностью, а также по контролю за усвоением страноведческих сведений и языковых единиц — носителей страноведческой информации.

## 12

### **ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕКСТ: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ**

#### **О ПОДТЕКСТЕ И КОНТЕКСТЕ**

Прежде чем перейти к лингводидактическим вопросам, необходимо познакомиться еще с некоторыми сведениями из теории текста. Не исключено, что по отдельности они уже известны читателю, однако назначение помещенного ниже изложения заключа-



ется, пожалуй, отнюдь не в принципиальной новизне информации, а в ее систематизации с целью дальнейшего применения общенаучного багажа в лингводидактике.

Итак, мы уже видели, что прагматичное сообщение состоит из слов, которые благодаря объединяющей их предикативности фразы складывают свои значения, — так возникает общий итоговый смысл высказывания. Если же интенция говорящего выходит за рамки такого итогового смысла, то сообщение является проективным, поскольку в этом случае речевой замысел адресанта лишь спроецирован на прагматический семантический план, отнюдь не вытекая из него.

Интенционный смысл проективного сообщения называется подтекстом. Подтекст — это та субъективная информация, которая сопряжена с речевым намерением адресанта и которая не следует из объективного итогового смысла высказывания.

Если подтекст закладывается в сообщение как бы в виде второго слоя на прагматичной семантике, то надо полагать, что он воспринимается адресатом иначе, чем прагматичная информация. Рассмотрим этот механизм, благодаря которому проективные высказывания исполняют свою роль в адекватной коммуникации.

На первый взгляд представляется, что проективное сообщение чуть ли не произвольно и что оно не имеет надежной связи с интенционной информацией.

Основания, чтобы так думать, имеются. К примеру, фраза *На дворе сосульки потекли* совсем не обязана выражать один только смысл — «на улице тепло». Не исключено, что в подтексте имелось в виду побуждение «подойди, посмотри!». Одновременно допустимо предположить, что подтекст состоит в отказе участвовать в лыжной прогулке — «тающий снег липнет к лыжам». Наконец, — впрочем, перечисление подтекстов прерывается задолго до конца, — нет причин, чтобы не видеть во фразе восклицания «наступает весна!».

Если продолжить нашу аналогию с геометрической проекцией, то проективные тексты подобны не трехмерной проекции (она дает возможность точно представить себе объемный предмет), а одномерной. Проективное сообщение, казалось бы, допускает множество подтекстов, равно как и одномерная проекция может быть основой множества объемных представлений.

И все же проективное сообщение не делает коммуникацию двусмысленной: специальный текстовый механизм снимает объективно возможную неопределенность подтекстов. Этот механизм называется смысловым подравниванием (или унификацией) фраз, входящих в цельное и законченное сообщение. Так, если первой фразой цельного диалога был вопрос *Какая сегодня погода?*, то ответ *Сосульки потекли* нельзя интерпретировать ни как отказ от лыжной прогулки, ни как приглашение полюбоваться природой, но только как сообщение о погоде. Иными словами, проективное высказывание малого размера снимает

свою неопределенность в пределах большего по размерам высказывания, потому что оно как бы пропитывается общим цементирующим смыслом, единым и цельным для законченного коммуникативного акта.

По отношению к этому высказыванию малого размера (например, фразе) все другие фразы, которые ему предшествуют или которые следуют за ним, называются контекстом. Контекст представляет собой проявление механизма смыслового подравнивания: контекстно-связанными являются лишь те фразы, которые способны выражать один-единственный цельный смысл. Следовательно, в нерасчлененном высказывании может быть несколько контекстных единств, которые не нужно смешивать.

Например, вот начало небольшого рассказа: «Еще на прошлой неделе надумал Игнат съездить к брату в заречное село. Сегодня вышел на крыльцо и удивился. Грачи прилетели. Снег почернел и осунулся. Потекли сосульки. Не судьба, видно, навестить брата: неровен час, лед на реке под лошадью проломится» (Б. Алсуфьев). Перед нами два контекстных единства — о размышлениях персонажа и о наступлении весны. Второй контекст можно назвать контактным: три фразы, объективирующие смысл о весне через проективное перечисление ее признаков, расположены впритык, друг за другом. Первый контекст называется дистанционным: размышления героя рассказа (они являются цельными, однотемными — намерение и отказ от него) изложены в начальной и конечной фразах, а между ними вклинилось другое контекстное единство. Обращаем на это особое внимание наших читателей: проективное высказывание снимает свою неопределенность благодаря подравниванию под единый смысл контекста, но фразы, составляющие контекстное единство и проясняющие друг друга, не всегда расположены рядом.

Более того: в художественном произведении первая фраза контекстного единства может быть отделена от второй несколькими страницами повествования, и эффект иногда сознательно создается тем, что первая проективная фраза остается с двусмысленным подтекстом.

Тем не менее размеры контекста не безграничны. Они задаются пределами оперативной (текущей, не долговременной) памяти человека, а адресант (интуитивно, но в общем-то точно) ориентируется на возможности адресата. Получается, что контекст — это категория скорее психологическая, чем лингвистическая.

В свете изложенного зададимся вопросом. Можно ли думать, что подтекст присущ отдельной проективной фразе? Нет, нельзя. Подтекст фразы *Я живу на Красной Пресне* зависит от того, в каких контекстах она произносится. Если адресант хочет сказать, что ему можно быстро добраться, предположим, до улицы Горького, то подтекст «я живу недалеко от центра города» подается контекстно-связанной фразой *Приеду минут через двадцать*. Если же адресант отвечает на вопрос *Какое метро к вам ближе всего?*, то проективная фраза сообщает подтекст «ближай-

шее метро у меня — «Краснопресненская»). Следовательно, подтекст производится не самой проективной фразой, взятой отдельно, а контекстным единством. Иными словами, подтекст производится всем цельным и завершенным (по смыслу) высказыванием и только во вторую очередь является продуктом проективной фразы из его состава.

Приведенное наблюдение имеет всеобщий характер, так что его можно выразить в виде генеральной закономерности: подтекст проективной фразы выводится лишь из сверхфразового контекстного единства. Не забудьте, что здесь имплицитно содержится мысль: подтекст есть результат смыслового подравнивания контекстно-соотнесенных фраз. Пусть сформулированная закономерность ради краткости называется правилом контекста.

Из правила контекста вытекает несколько следствий, существенных для лингвострановедческого чтения проективных текстов.

Во-первых, рассмотрим случай, когда в контекстное единство входит, наряду с проективными, хотя бы одна прагматичная фраза. Например: *Хорошие способности у мальчика? — Петенька пошел в школу пяти лет.* Первая фраза содержит «деловой» вопрос, а ответ спроецирован на косвенную тему. Подтекст, вернее ключ к подтексту, задается прагматичной фразой, и так бывает всегда. Если в контекстном единстве есть прагматичное сообщение, то именно оно задает установку на тот или иной подтекст проективных фраз единства.

Во-вторых, рассмотрим случай, когда контекстное единство состоит исключительно из проективных фраз. Прочитайте, пожалуйста, еще раз отрывок из рассказа, в котором говорится о наступлении весны. Все три фразы проективны, и прагматичного сообщения в данном контексте нет; подтекст вытекает из сочлененности проективных фраз, так что каждая фраза уточняется другими, а другие в свой черед уточняются этой фразой. Подтекст появляется как бы в виде приращения — собственного приобретения не каждой фразы по отдельности, а их совокупности. Обычно уже двух контекстно-соотнесенных проективных фраз достаточно, чтобы у каждой снялась смысловая неопределенность.

В-третьих, следует отметить, что контекстные смысловые связи уподобляют проективные фразы, даже уравнивают, независимо от их общего итогового значения на прагматичном уровне. Так, *Грачи прилетели* на прагматичном смысловом уровне, естественно, не то же самое, что *Снег почернел и осунулся*, но приращенный подтекст сочетания этих двух фраз — один и тот же («наступила весна»). Заметим, что один и тот же подтекст способен выражаться прагматически разными высказываниями. Скажем и иначе: разные прагматичные фразы могут быть (или стать) проекциями одного и того же подтекста.

Наконец, в-четвертых, о переводимости подтекста в прагматичные высказывания. Иногда это вполне удается (см. пример

выше). В некоторых же случаях (типично для публицистики и художественной литературы) подтекст нелегко выразить «зримо». Затруднения возрастают, если подтекст относится не к рациональной сфере духовной деятельности человека, а к эмоциональной или этико-эстетической. Прагматичное выражение делает замысел адресанта плоским и примитивным, искажает его.

## О ПОДТЕКСТЕ И ЗАТЕКСТЕ

До сих пор мы говорили о проективных фразах, включенных в контекстные единства,— в них подтекст есть смысл, производный от контекста. На этом основании можно было бы сделать вывод, что вне контекста нет подтекста, т. е. проективное сообщение или не бывает без контекста, или остается непонятым при его отсечении. Между тем подобный вывод, при всей его логичности, неверен.

В некоторых случаях проективные фразы на всем протяжении сообщения так и не получают контекстного разъяснения. И все же они не остаются без подтекста. Скажем, писатель или журналист не разъясняет (в своем произведении), в каком интенциональном смысле надо понимать то или иное высказывание, а читатель все равно проявляет проницательность. Как же это происходит? Рассмотрим пример.

Во второй главе «Капитанской дочки» рассказывается, как заблудившийся Гринев во время бурана был выведен чернобородым мужиком к постоялому двору. Вожатый завел с хозяином постоялого двора «воровской разговор»: «„Отколе бог принес?“ Вожатый мой мигнул значительно и отвечал поговоркою: „В огороде летал, конопки клевал, швырнула бабушка камушком— да мимо. Ну, а что ваши?“ — „Да что наши!— отвечал хозяин, продолжая иносказательный разговор.— Стали было к вечерне звонить, да попадя не велит: поп в гостях, черти на погосте!“ — „Молчи, дядя,— возразил мой бродяга,— будет дождик, будут и грибки; а будут грибки, будет и кузов. А теперь (тут он мигнул опять) заткни топор за спину: лесничий ходит!“». Ни читатель, ни сам Гринев не могут понять, в каком смысле следует истолковать контекстно-целостную беседу, хотя каждому ясно, что она является проективной и, следовательно, должна иметь подтекст.

А. Пушкин немного ниже снимает неопределенность. Повесть написана от первого лица, и Гринев замечает: «Я ничего не мог тогда понять из этого воровского разговора; но после уж догадался, что дело шло о делах Яицкого войска, в то время только что усмиренного после бунта 1772 года». Так была сообщена информация, благодаря которой можно было понять беседу единомышленников и определить ее подлинный смысл.

Недостающая информация касается внеязыковой атмосферы, общественных условий, вообще обстоятельств жизни, обсуждаемых в беседе. Те внешние по отношению к публицистическому или художественному произведению жизненные обстоятельства, отраженные в этом произведении, а также духовная атмосфера, в которой оно писалось, образуют з а т е к с т проективного высказывания. Укажем две его черты.

Во-первых, затекут — это совокупность знаний и сведений, относящихся ко времени, о котором идет речь в проективном тексте.

Так, в нашем примере эти знания примерно таковы. В течение всего XVIII века казачьих вольности систематически урезывались и ущемлялись царским правительством. Была отменена выборность атаманов, казаки стали подсудны не собственному, а царскому суду, у них отбирали земли и речные угодья. В 1769—1771 годах царское правительство потребовало, чтобы казаки, жившие на реке Яик, послали свои полки для участия в действиях регулярных войск. Казаки подали жалобу. По жалобе выехала следственная комиссия генерала Траубенберга, которая повела расследование круто и враждебно. 13 января 1772 года вспыхнуло восстание, Траубенберг был убит, а восстание было подавлено лишь через полгода. Его участники подверглись жестокому наказанию, что еще больше накалило обстановку. Бунт в Яицком войске явился прологом народной войны под руководством Пугачева. В своей «Истории Пугачева» Пушкин так писал об этом: «Все предвещало новый мятеж. Недоставало предводителя. Предводитель ссыскался...»

Во-вторых, затекст — это знания и сведения, которые относятся ко времени, когда был произнесен или записан проективный текст. Так, известно, что великий русский поэт с большой симпатией относился к восстанию Пугачева, однако он, конечно, должен был скрывать свои истинные взгляды, кроме того, повествование ведется от лица дворянина Гринева. Отсюда становятся ясными мотивы, почему Пугачев назван бродягой, а разговор — воровским.

Что же касается функций затекста и его характеристик, то они почти не отличаются от свойств контекста. Поэтому общее правило таково: подтекст проективного высказывания при отсутствии контекста выводится лишь из затекстной внеязыковой информации. Подтекст — это результат смыслового подравнивания к затексту контекстно-сочтенных фраз.

Таким образом, публицистика и художественная литература диалогичны: они предполагают диалог с читателем, привлечение его к сотворчеству, к привнесению в читаемый текст некоторой информации от себя. Упомянутая привносимая информация и является затекстной.

Сами журналисты и писатели отчетливо сознают, что без затекста, который читатель добавляет от себя, их произведения не достигают цели, и верят во вдумчивого, даже талантливую адресата. А. Чехов так писал по этому поводу: «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам».

Итак, достаточное знание внетекстового, или затекстного, мира — важное условие для понимания проективных сообщений, типичных для публицистики и художественной литературы. Мы имеем в виду понимание, адекватное замыслу автора.

## **О СЮЖЕТЕ И ЗАМЫСЛЕ**

Сюжет — это определенное событие, о котором рассказывает журналист или писатель, развивающееся во времени. Это то, что «произошло на самом деле». Фабула представляет собой

порядок, в котором читатель узнает о развитии события. Так, в «Капитанской дочке» сюжет и фабула совпадают, а в «Воскресении» Л. Толстого расходятся (сначала рассказывается о суде над Катюшей Масловой, а затем писатель возвращается к описанию ее жизни до суда).

Сюжет всегда конкретен: в таком-то месте в такое-то время случилось то-то и то-то. Имеются жанры художественной и публицистической литературы, которые почти полностью нацелены на сюжет: таковы детективы, приключения, фантастика, путешествия, а также информация, хроникальные заметки, спортивные отчеты, репортажи.

Другие жанры словесности сюжетными линиями повествования не исчерпываются. Не занимательность фабулы и острота сюжета в конечном счете определяют значимость литературного произведения. Важно, чтобы за конкретным сюжетом стояло определенное абстрактное, общее, непреходящее содержание. Ведущая мысль журналиста или писателя, его намерение показать общее в единичном, вечное в скоротечном, значительное в мелком называется замыслом художественного или публицистического произведения. Замысел автора принципиально не отличается от речевой интенции говорящего, который прибегает к проективному способу сообщения сведений: говорится о пятилетнем мальчике, а на самом деле сообщается об умственных способностях; рассказывается анекдотический случай (как в «Смерти чиновника»), а при полном постижении замысла писателя «казус» превращается в общественное «явление».

«Прекрасного экзекутора» Ивана Дмитрича Червякова, на первый взгляд, беспокоит, что его посчитают невежей, который не умеет себя «в публике держать». Невежа нарушает правила приличия несознательно, и все это понимают. Следовательно, и генерал Брижжалов не мог не понять, что Червяков обрызгал его ненамеренно. В таком случае почему же Иван Дмитрич с такой настойчивостью говорит: «Я нечаянно», «Я не желал», «Я ведь... не то чтобы...», «Я вовсе не желал», «Нечаянно обрызгал»?

Затекст произведения сейчас в значительной мере забылся, а он таков. Рассказ написан в 1883 году, когда вся Россия еще находилась под впечатлением убийства народовольцами царя Александра II. Это было время, когда высшие государственные чины, «персоны» подвергались оскорблениям и насмешкам со стороны свободомыслящей молодежи. Протест против социальной несправедливости вызвал волну покушений на жизнь царских сановников и генералов (Трепова, Мезенцева, Дрентельна и др.). Имя Веры Засулич, стрелявшей в Трепова, было у всех на устах. Короче говоря, генералы отнюдь не чувствовали себя в безопасности.

Затекст проясняет обоснованные опасения Червякова. Молодой человек (Червяков, вопреки расхожему мнению, молод), только начинающий свою карьеру, боится, что его невольное чихание будет принято за сознательный плевок, за намеренное оскорбление «персоны». «А то подумают, что я плюнуть хотел», — вполне в духе мятежного времени рассуждает он. И его опасения подтверждаются! Выведенный из себя Брижжалов произнес роковую фразу: «Да вы просто смеетесь, милостисдарь!» Теперь уже приходится отводить от себя второе «ужасное подозрение»: «...а смеяться я и не думал. Смею ли я смеяться?» Червяков прекрасно понимает, что выражается смехом: «Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...» «Мы» — это «молодежь», новое поколение чиновников. Нет, не сверхный анекдот рассказал писатель, а трагедию, полную общественного звучания; об этом свидетельствуют

письма и отзывы современников Чехова. «Смерть чиновника» — своеобразная грань между Антошей Чехонте, изобретателем остроумных сюжетов, и Антоном Павловичем Чеховым, в произведениях которого за сюжетом таится глубокий замысел.

Сюжет и замысел — два пласта информации публицистического очерка, рассказа или романа. Эти пласты воспринимаются по-разному. Все читающие книгу или общественно-политический журнал без труда и особой подготовки — причем всегда — постигают сюжетные линии. Часть читателей так и остается на уровне восприятия сюжета: они пропускают все «рассуждения» и «описания», которые, по их мнению, отвлекают от того, «что там случилось». Другие улавливают замысел автора, однако чтение с ориентацией на замысел требует и труда, и специальной подготовки, да и при выполнении этих условий все же дойти до адекватного прочтения удается не всегда. Прodelать путь от конкретного «казуса» к абстрактному «явлению» трудно, однако, если ставить перед собой не только развлекательно-занимательные цели, необходимо.

М. Горький правильно указывал: «...надо помнить, что техника чтения развита у нас слабо и что читатель нуждается в подробнейших указаниях, как надо читать». Действительно, и при всеобщей грамотности чтению с ориентацией на замысел автора надо учить. Особенно это относится к иностранным гражданам, от которых затекстная информация скрыта больше, чем от носителей языка.

Подтекст, контекст, затекст и замысел — категории, тесно сопряженные с историей и культурой народа. Следовательно, в преподавании русского языка иностранцам (а оно неотделимо от чтения публицистических и художественных текстов) нужно уделить достаточное внимание лингвострановедческому аспекту проективного способа сообщения и восприятия внеязыковой информации.

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

В предыдущей главе рассматривались тексты, созданные специально для иностранца. При их создании составители учли меру подготовленности адресата и устранили из исходных текстов все потенциальные трудности. Теперь наше внимание переключается на тексты, которые написаны для носителей языка, но которые без существенных модификаций вводятся в обучение иностранцев.

Когда в языковой учебный процесс вводится подлинная газета или неадаптированный отрывок из романа, то о предварительно снятых трудностях (внутритекстовых) говорить, конечно, не приходится. Поэтому чтение текстов облегчают с помощью комментирования.

Комментарий — это любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к определенному

отрывку или ко всему тексту целиком. В некоторых случаях комментарий ничем не отличается от тех способов семантизации, которые были описаны выше (см. гл. 8), однако ему присуща специфическая, только для него характерная особенность — он всегда соотнесен с текстом, ради которого написан. Независимо от того, для какой читательской категории комментарий предназначен, он не представляет собой чего-то автономного от текста, а подчинен ему — он должен помочь читателю понять текст.

С опорой на суждения Ю. М. Лотмана [1980] приведем еще некоторые сведения. Чтение комментария не может быть самостоятельным: он должен всегда читаться одновременно и параллельно с соответствующим текстом. Комментарий не всесилен: он только помогает читательскому восприятию, но не отменяет ни труда, который читателю предстоит затратить, ни обязательного интереса к произведению. Наконец, его характеристики (что именно будет разъясняться и какова должна быть глубина разъяснений) задаются адресатом. Никакой комментарий не может (и не должен) объяснить все. Если занизить представление об уровне подготовленности адресата и начать «разжевывать» достаточно понятное, то это не только бесполезно и расточительно, но еще и обидно для пользователя.

Потенциальные трудности, с которыми иностранный читатель сталкивается при погружении в публицистику и художественную литературу, двоякого рода.

Во-первых, могут встретиться слова и выражения, выходящие за пределы лексического запаса учащихся, или неупотребительные и периферийные для современного русского литературного языка, или отличающиеся своей семантикой от «обычного» словоупотребления. Перечисленные затруднения снимаются в лингвистическом комментарии, который обычно не касается значения текстовых единиц: он просто переводит трудное выражение (диалектное, жаргонное, архаичное и т. д.) в доступное адресату. На форму текстовых единиц направлен также стилистический комментарий, демонстрирующий внешние приемы выразительности, эстетику художественного текста. Лингвистический и стилистический комментарий, понятые таким образом, далее нами не рассматриваются.

Во-вторых, в тексте встречаются слова и выражения с национально-культурной семантикой (названия учреждений, документации, чинов, званий, должностей, отличий, денежных единиц, всевозможных мер, административного деления, блюд и напитков и т. д.), которые невозможно разъяснить путем синонимических замен, перефразирования. Комментарий, цель которого заключается в изъяснении внеязыковых явлений, называют по-разному — реальным, историко-литературным, бытовым, социальным, текстуальным. Поскольку, как станет ясно из дальнейшего, он сводится к лингвострановедческой семантизации, вполне аналогичной той, которая обсуждалась в гл. 8, данный вид комментария правильно именовать лингвострановедческим.



## **ПЕРВЫЙ ВИД ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ: ПРАГМАТИЧНЫЙ**

Обратимся к лингвострановедческому комментированию текстов, которые или написаны с прагматичным замыслом, или первоначально должны быть поняты прагматично.

Вот начало рассказа А. Чехова «Смерть чиновника»: «В один прекрасный вечер не менее прекрасный эскутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на „Корневильские колокола“». Эта фраза имеет прямой, буквальный смысл: Иван Дмитрич на самом деле был в театре. Однако на прагматичном уровне ее полное понимание затрудняется, поскольку неизвестно, кто такой эскутор. Комментатор (мы пользуемся материалами М. И. Гореликовой) дает разъяснение: «эскутор (устар.) — в дореволюционной России: чиновник по хозяйственной части в учреждении». Точно так же прокомментированы два других текстовых отрезка, которые затруднительны для понимания (в силу перемен в обществе): «*кресла*, только мн. ч. (устар.) — ‘места в партере театра’» (этот комментарий-перефразирование является лингвистическим); «„Корневильские колокола“ — название оперетты Р. Планкета, либретто Л. Клервиля и Ш. Габе».

Поскольку три приведенных комментария являются типичными для своего рода, уже на их основе можно сделать обобщающие выводы. Лингвострановедческий комментарий к прагматичному тексту — это краткая справка, построенная в виде ответа на вопрос: что есть что и кто есть кто. Обычно источниками подобных справок служат энциклопедии, толковые словари, справочники, откуда составитель комментария черпает информацию, как правило, сокращая ее, упрощая и вмещая в рамки одной семантизирующей фразы.

Пусть вид комментария, присоединяемого к тексту, который исчерпывается прагматичным смыслом, так и называется: прагматичным комментарием. В нем толкуются и определяются понятия, раскрываются имена (идентифицируются личности, географические объекты), отождествляются исторические события и социальные явления, равно как сообщаются и другие сведения, необходимые для понимания текста.

## **ВТОРОЙ ВИД ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ: ПРОЕКТИВНЫЙ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА КОНТЕКСТ**

Продолжим выписку из рассказа «Смерть чиновника»: «Он сидел и чувствовал себя на вершине блаженства». Данная фраза примыкает к начальной, являясь следствием из нее, т. е. обе они отражают один и тот же контекстный смысл. Одновременно этой фразой завершается экспозиционная часть рассказа, потому что дальше следует «Но вдруг...», и писатель динамично разворачивает действие. Следовательно, дальше начинается вторая контекст.

Конечно, Червяков мог испытывать блаженство от того, что он просто был в театре. Однако Чехов сообщает проективную информацию, благодаря которой проницательный читатель должен «сам подбавить недостающие в рассказе субъективные элементы». Экзекутор — должность чиновника 12-го или, самое большое, 10-го класса, т. е. с небольшим жалованьем. Кресла второго ряда — дорогие места. Мелкому чиновнику они не по карману, и если Червяков покупает дорогой билет, то это значит, что он стремится в «высшее общество», в среду «персон». Амбиция в данном случае удовлетворена — есть от чего быть довольным.

Кроме того, оперетта названа не случайно: «Корневильские колокола» были чрезвычайно популярны, на них стремились попасть, побывать на них было делом престижа.

Учтем также, что для усиления наслаждения Червяков из близкого к сцене второго ряда смотрел в бинокль. Всех этих индикаторов — удовлетворение амбиции и престижа — сверхдостаточно, чтобы полностью представить себе охватившее экзекутора чувство, которое писатель назвал «верхом блаженства».

Можно ли из приведенных выше прагматичных комментариев извлечь информацию, которая позволила бы постигнуть проективный смысл фразы? Конечно, полезно знать, что экзекутор отвечает за хозяйственную часть в учреждении, но замысел писателя состоит в том, чтобы сказать: Червяков небогат. Нет сомнения, что сведения о либреттистах обогащают эрудицию, но ведь дело-то не в них, а в том, что оперетта очень модна.

Говоря о «Евгении Онегине», Ю. М. Лотман подчеркивает: в комментарии важно не просто разъяснить, что есть что, но «существенно указать, являлась та или иная вещь модной новинкой или обломком старины, какую художественную цель преследовал Пушкин, вводя ее в свой роман» [1980, с. 5]. Иными словами, исходя из контекста, требуется для сведения проницательного читателя намекнуть, в какой проективной роли способно выступить то или другое явление жизни.

Проективный комментарий к тем же трем отрезкам текста, которые прагматично прокомментировала М. И. Гореликова, мог бы принять примерно такой вид: *экзекутор* 'мелкий чиновник с небольшим жалованьем'; *кресла* 'дорогие места в театре'; «*Корневильские колокола*» 'модная оперетта 80-х годов XIX века'.

Проективный комментарий — это информация о социальной функции и общественном месте предмета или явления, об их осмыслении, об их сопряженности с другими сферами действительности.

Согласно правилу контекста, контекстная информация задается прагматичной фразой (если она есть). В нашем примере она наличествует, и это заставляет включать в проективные комментарии сведения, поясняющие источник «блаженства» Червякова. Если бы прагматичная фраза-ключ была другой, то и наполнение комментариев изменилось бы. Здесь особенно четко видно, что проективный комментарий — это сателлит текста, вне которого

нельзя понять мотивы включения в изъяснение тех, а не других сведений.

Прагматичные комментарии напоминают также о том, что мы можем подвести пользователя к определенному выводу, но умозаключение (скажем, связать бедность Червякова и дорогие места в театре) читатель должен сделать сам.

Итак, проективный комментарий содержательно отличается от прагматичного непосредственной привязкой к контексту, которым он обусловлен, и в свой черед служит восприятию подтекста, заключенного в этом же контексте. Если прагматичные комментарии в принципе можно собрать в одно место и преобразовать их в самостоятельный словарь-гlossарий (подобно тому, который составил, например, В. В. Виноградов к произведениям Пушкина), то проективные комментарии могут быть только и исключительно построчными.

### **ТРЕТИЙ ВИД ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ: ПРОЕКТИВНЫЙ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЗАТЕКСТ**

Продолжим анализ нашего показательного примера. Надеемся, что читатель помнит о социальной атмосфере 80-х годов прошлого века (см. гл. 11). Это описание и представляет собой проективный комментарий с ориентацией на затекст. Благодаря этому комментарию возможно воспринять рассказ «Смерть чиновника» не как нелепое происшествие, а как обличающую иллюстрацию громкого общественного звучания.

Однако предположить, что Червяков похож на революционера, допустимо лишь при условии, что Чехов обрисовал его как молодого человека. И подобная информация в тексте есть. Более того: она заложена в самой первой фразе произведения.

Червяков назван экзекутором не только для того, чтобы сообщить читателю о его бедности. Экзекуторами в царской России бывали начинающие и, следовательно, молодые чиновники. Если они служили исправно, то по выслуге лет им автоматически—как и на военной службе—следовали дальнейшие чины и должности. Вопреки расхожим представлениям, Иван Дмитрич ничем не похож на гоголевского Акакия Акакиевича. Мы видели, что он развит, амбициозен, заботится о престиже, что он неглуп и что, наконец, он правильно постигает веяние времени. Не исключено, что он даже немного фрондирует. Чехов, который последовательно приучал читателя к «работе», к сотворчеству, к умению по намеку автора, по какой-нибудь характерной черте понять авторский замысел, душевный мир изображенного лица, сложную ситуацию, отнюдь не случайно упоминает, что перед визитом к генералу Червяков «подстригся». Следовательно, в театре он был с прической, которая, по мнению Червякова, могла показаться Бризжалову «вольнодумной». Иван Дмитрич немедленно расстался с лишними волосами, чтобы полностью засвидетельствовать свою благонамеренность. Остается сказать, что на всем протяжении рассказа нет и намека на то, что Червяков стар.

В комментарии, ориентированном на затекст, следовало бы указать, что экзекутор—это молодой человек. Пусть читатель перенесет эту информацию на литературного героя, она безусловно необходима ему для прочтения рассказа с выходом за рамки сюжета.

Если теперь мы сведем воедино три разных типа комментария, то лингвострановедческая семантизация слова *эксекютор* — прагматичная, контекстно-проективная и затекстно-проективная — может принять следующий вид: *эксекютор* (устар.) 'в дореволюционной России: чиновник по хозяйственной части в учреждении. Начинаящий, молодой человек с небольшим жалованьем'.

Таким образом, затекстные комментарии могут иметь две формы.

Во-первых, проективный комментарий должен создать установку на выявление «подводного течения» в произведении. В некоторых случаях писатель делает это сам, например в «Слове от автора». Если же такого введения нет, то создание концепции, общей точки зрения, которой будет соответствовать погружение иностранного читателя в текст, ложится на плечи преподавателя русского языка.

Концепционный комментарий не является интерпретацией художественного или публицистического произведения, но должен подготовить читателя к адекватной интерпретации. Он по содержанию представляет собой моделирование тех фоновых знаний, которые служат для писателя опорой в данной работе. Объем фоновых знаний, которые преподаватель сообщает перед тем как иностранные учащиеся приступят к очерку или рассказу, должен быть тесно согласован с проективной линией произведения, так что в конечном итоге концепционный комментарий — это продукт подлежащего чтению текста, вне увязки с произведением теряющий всякий смысл. Подчеркнем, что комментарий данного типа следует предлагать вниманию учащегося именно до начала работы с публицистическим или художественным текстом, потому что иначе будет воспринят только сюжет. Комментарий может принять форму вступительной статьи или заметки, опережающей справки, выдержки из критического труда, энциклопедической выписки. Концепционный комментарий нельзя себе мыслить вне привязки к двум временным вехам — ко времени, о котором идет речь в произведении, и ко времени, когда произведение было создано. Наконец, он может содержать и третью временную веху — сообщать о том, как произведение понимается сегодня, нашими соотечественниками и современниками, советскими людьми наших дней.

Во-вторых, затекстный комментарий, подобно контекстному, может быть построчным, — в таком случае он относится или к отдельному слову и выражению из повествования, или к определенному законченному отрезку текста.

Таковы необходимые сведения о трех видах лингвострановедческого комментария. Их объединяет общая основная педагогическая задача: они должны произвести перемены в сознании читателя. Хорошо известно, что мы понимаем в читаемом лишь то, что составляет комплекс наших (для данного периода жизни)

чувств, мыслей и знаний. Заметим: наших, а не только журналиста и писателя! Комментарий добавляет знания, наталкивает на новые мысли и формирует чувства, поэтому он как бы поднимает читателя на новую ступень его отношения к национальной культуре русского народа, к современной советской культуре. Комментарий — желательная принадлежность книги, адресованной иностранцу, изучающему русский язык. Он воспитывает умного, вдумчивого, даровитого читателя, который за конкретным сюжетом видит общий, общественный замысел, восходит от единичного к типичному, что всегда приводит к лучшему знакомству с историей и современностью нашей страны.

Эту сторону дела — познавательную-обучающую функцию литературы — подчеркивала Н. К. Крупская: «Надо прежде всего, чтобы учащийся понял *тесную связь между художественной литературой и окружающей действительностью*» [Н. К. Крупская об искусстве и литературе..., 1963, с. 120]. Н. К. Крупская удачно выделила преходящее, пропедевтическое значение указаний, как читать, в том числе и комментариев. «Излишнее количество оценок, которые надо запомнить, отгесняет на задний план *самое главное — это умение самостоятельно разобраться в литературных произведениях*» [Там же, с. 118]. Действительно: студента нельзя бесконечно держать на книгах для чтения и хрестоматиях, специально подготовленных и прокомментированных для иностранного читателя; наступает день, когда он берет в руки издание, адресованное носителям языка и лишенное внетекстового учебно-методического аппарата. Следовательно, необходимо обучать иностранного учащегося проективно-му чтению, внимательному отношению к говорящим деталям, к косвенной информации, сигнализирующей о замысле журналиста или писателя. Необходимо последовательно и сознательно формировать у него навык извлечения страноведческих сведений из публицистической и художественной литературы.

Таким образом, речь идет о выработке навыка лингвострановедческого чтения.

## 13

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ: ПРАГМАТИЧНЫЙ И ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕКСТЫ В СВЯЗКЕ**

#### **ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ**

Любое правило, формулируемое как всеохватывающая закономерность, следует продемонстрировать на частном примере. К рациональному постижению учебного материала требуется подключать чувственно-эмоциональную сферу человеческого

сознания, и только при гармоническом сочетании разума, чувств и эмоций удастся обеспечить успешный учебный процесс. Это требование сочетать в преподавании абстрактные и общие формулировки с их конкретными и единичными реализациями называется принципом наглядности. Наглядность, с одной стороны, помогает лучше понять правило, а с другой стороны, она значительно способствует его запоминанию и практическому применению.

Использование в учебнике или на уроке чертежей, схем, рисунков, фотографий, картин и других источников информации, воспринимаемых зрительно,— один из случаев реализации принципа наглядности. В лингводидактике говорят о слуховой наглядности, а также о речевом иллюстративном материале (под которым понимается приведение примеров на какое-либо грамматическое правило и т. д.), следовательно, внутренняя форма термина «наглядность» (от глагола *глядеть*) сужает его фактический смысловой объем.

Обратимся к страноведчески ценным текстам, включаемым в языковой учебный процесс подготовки иностранцев. Лингводидактическое преломление требования наглядности таково.

Различаем— в свете изложенного в предыдущей главе— два типа текстов по способам сообщения информации.

Прагматичный текст является справочным, откровенно обучающим, нацеленным на передачу достаточно полной и систематичной совокупности страноведческих сведений. Пусть прагматичные тексты, взятые в аспекте их предназначенности, называются обзорными: они охватывают явление или тему целиком, представляя целостную картину. Таков текст «О Ленинграде» (см. гл. 10).

Проективные тексты (публицистика и художественная литература) могут быть уподоблены иллюстративному материалу. Они отражают на прагматическом уровне единичные предметы, описывают судьбы конкретных людей и только на уровне замысла передают обобщенный смысл. Пусть проективные тексты, взятые в качестве средств наглядности, называются *экземплярыными*: всей проблемы они обычно не охватывают, но зато при сокращении угла зрения они выигрывают в интенсивности впечатления, подключая к восприятию информации, наряду с разумом, чувства и эмоции. Этим признакам точно соответствует знаменитый отрывок из вступления к поэме А. Пушкина «Медный всадник»:

Люблю тебя, Петра творенье,  
Люблю твой строгий, стройный вид,  
Невы державное течение,  
Береговой ее гранит,  
Твоих оград узор чугунный,  
Твоих задумчивых ночей  
Прозрачный сумрак, блеск безлунный...

Обзорный текст сообщает, что *Ленинград называют городом белых ночей*, экземплярный эмоционально иллюстрирует эту рациональную информацию. Кроме того, проективные выражения (*Петра творенье*) заставляют припомнить время основания города и имя основателя (отсюда легко вспомнить и прежнее название города), а также (*адмиралтейская игла*) стимулируют вопросы, т. е. питают дальнейший интерес. Пушкинские строки оставляют глубочайшее эстетическое впечатление, благодаря чему хранение в памяти обзорного текста увеличивается. Обзорный текст в свою очередь подготавливает иностранного читателя к пониманию экземплярного. Взаимное дополнение двух типов текстов повышает отдачу каждого текста по отдельности.

## СПОСОБЫ СВЯЗКИ ПРАГМАТИЧНОГО И ПРОЕКТИВНОГО ТЕКСТОВ

Приведенный пример связки обзорного и экземплярного текстов иллюстрирует способ их последовательного сочетания. Порядок следования указанных типов текстов в данном случае возможен только один — от обзорного текста к экземплярному: первый вводит новую страноведческую информацию, второй ее конкретизирует и этим способствует ее пониманию и запоминанию.

Наряду с последовательной, возможна и перемежающаяся связка обзорных и экземплярных фрагментов в рамках единого цельного обучающего текста. Ниже приведен образец такого способа связки.

### ПОЭТИЧЕСКАЯ ПЕРЕПИСКА ПУШКИНА С ДЕКАБРИСТАМИ

Каждый русский с детства помнит наизусть пушкинское четверостишие:

- (1) Во глубинѣ сибѣрскихъ руд
- (2) Храните гордое терпѣнье,
- (3) Не пропадѣтъ вашъ скорбный трудъ
- (4) И думъ высокое стремлѣнье.

(1) *во глубине сибирскихъ руд* — в глубоких сибирскихъ рудниках, подземныхъ шахтах; (3) *скорбный трудъ* — поэтическое наименование каторжной (физически тяжелой и подневольной) работы заключенного.

Кому предназначались замечательные стихи А. С. Пушкина?

Крылатое четверостишие открывает собой послание, которое великий русский поэт адресовал в Сибирь своим друзьям-декабристам. **Декабристы** — это первые русские революционеры. Они с оружием в руках выступили против *самодержавия* (абсолютной власти царя) и против *крепостничества* (полной зависимости крестьян от дворян-помещиков). Декабристы — революционеры из среды *дворян* (земельной аристократии). Они начали восстание в декабре 1825 года; отсюда их название.

После Отечественной войны 1812 года, когда патриотический подвиг народа спас Россию от порабощения, многие ожидали, что царь отменит крепостное право и введет демократические свободы. Этого не случилось. Напротив, во главе правительства царь поставил генерала Аракчеева, который жестоко и неуклонно подавлял любую свободную мысль и превратил страну в казарму. Этот период мрачной правительственной реакции вошел в историю под именем **аракчеевщины**.

В 1816 году в Петербурге группа молодых и прогрессивно настроенных офицеров создала **тайное общество** «Союз спасения». Затем там же возникло Северное общество, а на Украине — Южное общество, члены которых готовили государственный переворот с целью уничтожения самодержавия, установления

республики, освобождения крестьян от крепостной зависимости и передачи им земли.

В конце 1825 года умер царь Александр I. Руководители Северного общества решили воспользоваться сложившейся благоприятной обстановкой и начали **открытое восстание**. 14 декабря 1825 года они вывели войска на площадь и отказались признать нового царя Николая I. Однако декабристы проявили нерешительность, не привлекли к восстанию широкие народные массы и не предприняли наступательных действий. Новый царь отдал приказ стрелять по восставшим из пушек. К ночи восстание было подавлено, в городе начались аресты. Восстание на Украине началось 29 декабря, но и оно не имело успеха. По делу декабристов было арестовано около 600 человек.

Пятерых руководителей восстания — Пестеля, Рылеева, Муравьева-Апостола, Бестужева-Рюмина и Каховского — казнили. Декабристов-офицеров лишали дворянства и ссылали в Сибирь на каторгу. Солдат били палками и зачисляли в штрафные батальоны.

Первое революционное выступление в России против самодержавия и крепостничества завершилось поражением. В. И. Ленин подчеркнул, что революционеры-дворяне хотели совершить государственную перестройку без участия народа и поэтому не могли победить. Он писал: «Узок круг этих революционеров, страшно далеки они от народа. Но их дело не пропало». И действительно: в 1850-е годы пришло второе поколение революционеров — из среды *разночинцев* (выходцев из разных слоев российского общества — купечества, мещанства, мелких чиновников и других).

А. С. Пушкин прямо не участвовал в деятельности тайных обществ, однако **вольнолюбивые стихи** поэта (особенно «К Чаадаеву», «Деревня»), широко распространившиеся в списках, оказывали большое воздействие на общество. Их хорошо знали и декабристы. После разгрома восстания Пушкину писал сго друг поэт В. А. Жуковский: «Ты ни в чем не замешан, это правда. Но в бумагах каждого из действовавших [т. е. декабристов] находятся стихи твои. Это худой способ подружиться с правительством...»

Во время восстания Пушкина не было в Петербурге. Среди участников — Пущин, Кюхельбекер, Рылеев, Каховский и другие друзья и знакомые поэта. Поэтому Пушкин очень тревожился о судьбе декабристов, которых отправляли в Сибирь на каторгу и в ссылку. В одном из писем он писал: «...каторга 120 друзей, братьев, товарищей ужасна».

Известен его разговор с царем Николаем I. «Что сделали бы вы, если бы 14 декабря были в Петербурге?» — спросил царь. «Стал бы в ряды мятежников», — смело ответил поэт.

В 1827 году Пушкину представилась возможность послать декабристам слова приветия. Жены восставших уезжали за своими мужьями в добровольное изгнание. С одной из них — Александрой Григорьевной Муравьевой Пушкин передал свои стихи «Во глубине сибирских руд...» и «К Пущину».

Начало первого стихотворения вы уже прочитали. Дальше в нем такие строки:

- (5) Несчастью вёрная сестра́,
- (6) Надежда в мрачном подземелье
- (7) Разбудит бодрость и веселье,
- (8) Придёт желанная порá:
  
- (9) Любóвь и дружество до вас
- (10) Дойдúт сквозь мрачные затвóры,
- (11) Как в ва́ши кáторжные нóры
- (12) Доходит мой свободный глас.
  
- (13) Окóвы тяжкие падúт,
- (14) Темни́цы рúхнут — и свобóда
- (15) Вас прíмет радóстно у вóлда,
- (16) И братья меч вам отдадúт.



(6) *мрачный* тёмный; *подземелье* — здесь: рудник, шахта; (8) *пора* срок, время; (9) *дружество* (устар.) дружба; (10) *затвор* здесь: померная дверь; (11) *каторжные поры* метафорически: камеры в тюрьме; (12) *глас* (славянизм) голос; (13) *оковы* кандалы, цепи; *падут* упадут, разорвутся; (14) *темища* (от слова *тёмный*) тюрьма; *рухнут* разрушатся, раскроются.

Как вы видите, Пушкин не только посылает привет сосланным декабристам, но одновременно дает **клятву верности** их делу.

Декабристы с большой благодарностью и любовью приняли послание. От их имени поэту ответил Александр Иванович Одоевский. Это **ответное послание** не менее известно, чем пушкинские стихи.

- (1) Струн вѣщих пла́менные звѹки
- (2) До слѹха нáшего дошли́,
- (3) К мечáм рвану́лись нáши рѹки,
- (4) Но — лишь о́ковы обре́ли.

- (5) Но будь покóен, бард: цепя́ми,
- (6) Своёй судьбо́й гордимся мы
- (7) И за затво́рами тюрьмы́
- (8) В ду́ше смеёмся над царя́ми.

- (9) Наш скóрбный труд не пропаде́т:
- (10) Из й́скры возгорится пла́мя,—
- (11) И просвещѣнный наш наро́д
- (12) Сбере́тся под свято́е зная́.

- (13) Мечí скуём мы из цепей́
- (14) И вновь зажжѣм о́гонь свобóды,
- (15) И с нею́ грянем на царей́ —
- (16) И радóстно вздохнут наро́ды.

(1) *вещий* (славянизм) предвидящий будущее, пророческий; (3) *рвануться* резким движением устремиться куда-л.; (4) *обрести* (славянизм) — найти; (5) *покоен* (устар.) спокоен, уверен; *бард* поэт-певец; (10) *возгорится* (нознич.) зажёгётся; (10) *искра* частичка горящего вещества; (12) *сбере́тся* (славянизм) соберётся; (15) *грянуть* здесь: неожиданно и с большой силой напасть.

Строка **Из искры возгорится пламя** стала крылатым выражением. Мы приводим ее, когда нужно выразить уверенность в неизбежности победы прогрессивного дела, пусть пока и слабого. Подчеркивается конечная победа, конечное преодоление трудностей и препятствий.

В 1900 году Владимир Ильич Ленин основал первую общерусскую политическую марксистскую нелегальную газету. Он не случайно назвал ее «**Искрой**», а строку «Из искры возгорится пламя» поставил эпиграфом к ней.

Революционеры из среды пролетариата — третье поколение (после декабристов-дворян и разночинцев) — продолжили начатую борьбу.

**Поэтическая переписка** Пушкина с декабристами — историко-культурное достояние русского народа. Ее изучают в школах, многие знают ее наизусть. Советуем и вам заучить наизусть отрывок из стихотворения А. С. Пушкина (строки 1 — 4 и 13 — 16) и ответа А. И. Одоевского (строки 9 — 10).

Приведенный комментарий с перемежающимся сочетанием обзорного и экземплярного текстов, связкой прагматичного способа сообщения информации с проективным представляет большие возможности для страноведческой аккультурации иностранного учащегося. Ясен мотив сообщения прагматичных сведений: они нужны для постижения художественного текста, который сам по себе есть центральное явление отечественной культуры и истории. Кроме того, проективный стихотворный текст, который,

казалось бы, должен быть объектом комментирования и разъяснения, фактически выполняет функцию наглядности — он на единичном факте иллюстрирует общее социальное событие. Наконец, именно художественное произведение в нашем примере обладает мнемоническим потенциалом: рекомендация запомнить десять ритмических и рифмованных строк имеет целью не только обогатить студентов эстетически, но и послужить для них «памятной платформой», благодаря которой они смогут ассоциативно развернуть информацию о декабризме, изложенную прагматичным способом.

Следует также обратить внимание на желательность актуально-исторического подхода к созданию связок обзорных и экземплярных текстов: временные рамки отражаемых событий не должны быть препятствием к показу их значения для наших дней. Поэтому включение в обзор краткой характеристики трех этапов революционного движения в России, упоминания о ленинской «Искре», сведений об изучении в советской школе переписки великого поэта с сибирскими ссыльными не нарушает однородности материала.

Если типологические характеристики прагматичных текстов (см. гл. II) приложить к «поэтической переписке», то рассматриваемый текст является: по объему — большим (около 9 тыс. знаков); по назначению — информативно-основным; по жанру — публицистическим и художественным; по мере языковой трудности — в публицистической части средней, а в художественной повышенной (но построчные комментарии снимают затруднения); по информативной насыщенности — многотемным и полифакторным. Эта лингводидактическая типология текстов обогащается еще двумя параметрами: по использованному методическому приему текст является связочным, а по типу связи — перемежающимся.

Таково вкратце изложение принципа связки обзорного и экземплярного текстов одной тематики, который представляет собой лингвострановедческую конкретизацию общедидактического требования наглядного преподавания. Естественно, наряду с последовательной и перемежающейся, возможны и другие типы связок.

К вопросам, сопряженным с лингвострановедческим чтением, мы вернемся, когда будем рассматривать соотношение лингвострановедения и филологии (см. ч. VII).

С сожалением заметим, что по сравнению с национально-культурным потенциалом номинативных языковых единиц проблематика лингвострановедческого чтения разработана слабее. Пока еще не сложилась завершенная и самостоятельная система обучения чтению с ориентацией на познание страны. Тем не менее наличествуют основания для оптимизма: текст как источник страноведческих знаний и чтение как путь к овладению этими сведениями в наши дни находятся в центре внимания преподавательской общественности.

## Часть IV

# РЕЛЯЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА КАК НОСИТЕЛИ И ИСТОЧНИКИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Мы уже продемонстрировали существенную разницу между номинативными и реляционными языковыми единицами (см. ч. II). Если слова, фразеологизмы и афоризмы прямо и непосредственно соотнесены с национальной культурой, то единицы фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического уровней имеют лишь внутриязыковую семантику, которая связана с внеязыковой действительностью опосредованно.

Отношение к плану содержания реляционных единиц с интересующей нас точки зрения диалектично. С одной стороны, реляционные единицы как таковые, т. е. взятые в качестве элементов инвентаря, не могут быть соотнесены с конкретными событиями отечественной истории или с особенностями национальной материальной и духовной культуры; они остаются по отношению к внеязыковой действительности нейтральными. Например, наличие мягких согласных в русском языке, несомненно, составляет его специфику, однако палатализованные согласные сами по себе не могут быть объяснены или просто даже сопряжены с тем или иным конкретным фактом истории или характера русского народа. С другой же стороны, реляционные единицы (некоторые особенно ярко и бесспорно) составляют национальную специфику русского языка, делают его неповторимым и своеобразным; эти единицы сами по себе могут считаться явлениями русской национальной культуры, ее важным достоянием.

Реляционные языковые единицы способны — это можно в свете сказанного утверждать по отношению хотя бы к части их — быть носителями и источниками национально-культурной информации. Указанная способность с очевидностью приобретает ими в проективных текстах. Ниже обсуждается страноведческий потенциал фонем и звукотипов (подробно) и других реляционных единиц (бегло).

## 14

### РУССКАЯ ФОНЕТИКА И ИНТОНАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Назначение фонем, реализуемых в речи звукотипами, заключается, как отмечают исследователи, в идентификации или, напротив,

дифференциации единиц следующего языкового уровня — морфов. Из этого следует, что фонемы — исключительно коммуникативные единицы. В самом деле: если говорящий соблюдает все принятые в данной языковой (особенно литературно-языковой) общности нормы, то его речь, за исключением данных о половой и — не всегда — возрастной принадлежности, не несет иной информации, кроме содержащейся в строевых единицах языка (такова, например, речь дикторов Всесоюзного радио). Как видим, несомненно наличествуют такие ситуации говорения, когда фонетико-интонационные средства языка обеспечивают акт коммуникации, но никак не заявляют сами о себе, парадоксальным образом остаются «неслышимыми», а если и дают индивидуальную информацию, то она сводится к тому, что речь литературна, правильна.

Иное дело, если говорящий по какой-либо причине отклоняется от принятых в языковой общности норм. Даже при условии незатрудненного протекания коммуникации (рациональной, «вещественной») звуковая форма речи в этом случае оказывается весьма информативной: она говорит о человеке (его территориально-диалектной принадлежности или социальном происхождении, образовании, профессии и т. п.) или о характере текста, который он произносит (времени написания, принадлежности к определенному стилю, назначению и т. д.).

Избрав в качестве точки отсчета нейтральный стиль произношения современного русского литературного языка, рассмотрим подробнее обе группы явлений.

В лингвистической литературе описано явление, получившее название критерия шибболета. Суть его проста: на основании некоторых (несущественных для собственно коммуникации, для ее содержания) признаков в произношении говорящего окружающие судят о нем, получая сведения о его прошлом и настоящем, и на основании этого видят в говорящем члена своей социально-культурной общности или отказывают ему в таком признании. Е. Д. Поливанов, описывая современную ему фонетику «интеллигентского языка» (начала XX века), подчеркивал, что в некоторых иноязычных словах было обязательным произношение «l среднего» (или «l западноевропейского»): «В произношении ноты la наличие или отсутствие среднего l именно и служило критерием „интеллигентского выговора“: певицу, которая произносила вместо la или ла, или ля, сразу определяли как „не нашего поля ягуду“» [1968, с. 233].

Особенности произношения могут сообщить о том, где говорящий родился и вырос. Так, М. Горький всю жизнь сохранял легкое нижегородское оканье. Особенности того или другого русского территориального диалекта как бы собраны воедино в специальных «дразнилках»: «У нас в Рязани хрибы с хлазиной: их ядят, а они хлятять»; «С Масквы, с пасада, с калашинава ряда»; «Болого [благо] в Володимере стокан испить»; «Вяцкие рябятя хвацкие»; «В Котельниче три мельничи: паровича, водянича и ветренича».

Часто произношение свидетельствует о социальных признаках, приметах. В этом случае индикатором-шибболетом может быть «неграмотное», «простонародное», «просторечное» произнесение слов литературного языка. Будочник в гоголевской «Шинели» так окликает замечтавшегося Акакия Акакиевича: «Чего лезешь в самое рыло, разве нет тебе трохтуара?» Начальник штаба Копылов объясняет Григорию Мелехову, почему тот не может стать офицером: «А говоришь ты как? Ужас! Вместо квартиры — фатера, вместо эвакуироваться — акироваться, вместо как будто — кубыть, вместо артиллерия — антилерия. И, как всякий безграмотный человек, ты имеешь необъяснимое пристрастие к звучным иностранным словам» (М. Шолохов. Тихий Дон).

Некоторые особенности ударения могут сообщить окружающим, какова профессия говорящего, а принятое в литературном языке, но отличное от языка специалистов звучание слова немедленно воспринимается профессионалами как отклонение, недопустимое в их среде. Шоферы говорят *искра́* (а не *и́скра*), моряки — *ко́мпас*, шахтеры — *до́быча*, почтальоны — *до́ставка*, физики — *ато́мный*, летчики — *ша́сси* и т. д. Один и тот же человек нередко в среде сослуживцев-профессионалов говорит *кило́метр*, а вне этой среды — *киломе́тр*.

Таковы фонетико-акцентуационные примеры, благодаря которым можно судить о говорящем — месте его рождения, степени владения литературным языком, профессии, принадлежности к определенной возрастной группе. Еще более специфична совокупность признаков, позволяющих судить о произносимом тексте, — не столько о его непосредственном содержании, сколько о времени создания, стиле, жанре, назначении.

Обратимся к фонетико-интонационным индикаторам, с одной стороны, разговорно-просторечного, с другой — высокого стиля.

Разговорные варианты слов типа *щас* (сейчас), *тыща* (тысяча), по мнению исследователей русской разговорной речи, являются настолько устойчивыми, что можно предположить лексикализацию их с особой фонемной структурой. Список таких слов «нейтрального» разговорного стиля не очень велик (*вообще, скоко, стоко, токо, чо-то, куда-нить, здрасте*, стяжения имен и отчеств по типу *Марь Ванна*), к нему вплотную примыкают слова-индикаторы «сниженного» разговорного стиля (*деушка, баушка, слоум*, т. е. словом, *грит*, т. е. говорит) и прямого просторечия (*сурьезный, свершенно*, т. е. совершенно).

С другой стороны, высокий стиль речи также имеет фонетико-просодические характеристики, выполняющие роль шибболета. Рассмотрим так называемую сценическую речь, ограничившись сценическим воплощением классических произведений прошлого века. Ср., например, ударение часто встречающегося в «Горе от ума» А. Грибоедова обращения *сударь*. Форма *сударь*, сохраняющая акцентуационную связь с *осударь* (*государь*), в первой половине XIX века еще была употребительной и широко представлена в речи Фамусова: «Боюсь, сударь, я одного смертельно,

Чтоб множество не накоплялось их...»; «А вас, судáрь, прошу я толком Туда не жаловать ни прямо, ни проселком». Естественно, что современному актеру, занятому в «Горе от ума» (да и в других пьесах этого времени, например, в «Маскараде» М. Лермонтова), следует тщательно соблюдать устаревшую просодику, особенно когда она диктуется стихотворным текстом. В случаях подобных отклонений звучания слов от современной нормы возникает эффект высокого стиля речи, возможно, и не входивший в намерения автора.

Такой эффект, напротив, сознательно «закладывался» в текст авторами прошлого века, когда они использовали в поэтической речи славянизмы. Так, в пушкинском «Анчаре» рифма подсказывает необходимость произношения слов *раскаленный, потек* с [e], а не с [o]: «В пустыне чахлой и скупой На почве, зноем раскаленной, Анчар, как грозный часовой, Стоит — один во всей вселенной. <...> Но человека человек Послал к анчару властным взглядом, И тот послушно в путь потек И к утру возвратился с ядом».

Можно обратить внимание и на эстетически значимую игру неполногласной (церковнославянской) и полногласной (восточнославянской, русской) форм слова, прежде всего в фольклоре. Наряду с превалирующими полногласными словами (из «Вольги и Микулы»: «Жил Святослав девяносто лет, Жил Святослав да переставился»; *оболоко, дружинишка хоробрая* — полногласие былин простирается значительно дальше полногласия литературного языка) встречаются пары типа *золото — злато, дóрог — драгоценный* (особенно часто в сказках), и это еще раз показывает, насколько широко славянизмы проникли в народный русский язык.

Несколько замечаний о поэтической звукописи и вообще о роли фонетического облика слова. Не раз говорилось, что слова, связанные рифмой или звуковыми повторами, оказываются тем самым родственными и по смыслу. Поэт М. Кузмин писал в первые послереволюционные годы: «Помните это начало советских депеш, Головокружительное: „Всем, всем, всем!“; Словно голодному говорят: „Ешь!“ А он, улыбаясь, отвечает: „Ем“. По словам прошел крепкий наждак (Обновители языка, нате-ка!), И слово „гражданин“ звучит так, Словно его впервые выдумала грамматика...» Можно указать на подражание звукописью различным грохотам и шумам, например у С. Городецкого — звону колоколов (в «Весне»: «Звоны-стоны, перезвоны, Звоны-вздохи, звонысны. Высоки крутые склоны, Крутосклоны зелены...»), у К. Балмонта — дуновениям ветра («Я вольный ветер, я вечно вею, Волную волны, ласкаю ивы, В ветвях вздыхаю, вздохнув, немею, Лелею травы, лелею нивы...»).

Звуковая близость слов усиливает их смысловую близость, а иногда и приводит к смысловой близости (в языковых каламбурах). Каламбуры, как правило, сугубо национальны и в принципе непередаваемы: переводчикам приходится использовать приемы

компенсации. Примером может служить каламбурное словосочетание *преданный друг* — лейтмотив известной повести О. Форш «Одеги камнем»: «...выразительно сказал: — Преданный друг. Какое слово! Ведь не иное, а это — выражение сильного чувства дружбы. Да, да, друг только и дорог, когда он предан. У меня есть преданный друг...» И в другом месте: «Го Михаил — мой пре-дан-ный друг». Л. Мартынову принадлежит целое стихотворение, построенное на нарочитом сближении подобозвучных (паронимичных) слов:

Попробуешь  
Слова сличить —  
И аж мороз идет по коже!  
Недаром  
«Мучить» и «учить»  
Звучат извечно столь похоже.  
Но и бывает смысл иной,  
Доподлинно необъяснимый:  
Казнящий ли владел казной,  
Или казной владел казнимый.  
Земля и тля. Вина — вино.  
Апрель и прель. Мороз и проседь —  
Все это будет не одно,  
Но от другого не отбросить!  
Березка — розга. Лих и лак.  
Увечить и увековечить...  
Неужто это просто так,  
Одна случайность —  
Чет и нечет...

Между созвучными словами протягиваются смысловые связи, и явление это наблюдается не только в индивидуальном поэтическом творчестве. Ср., например, смысловые сближения рифмующихся или паронимичных слов в пословицах: *Дружба дружбой, а служба службой; Не в службу, а в дружбу; И швец, и жнец, и в дуду игрец; Конец — делу венец; Наши пострел везде поспел; Не до жиру, быть бы живу; Пан или пропал; Сколько голов, столько умов; Смех и грех* и т. д.

Благодаря фонетическим признакам слушатели определяют звучащую речь: относят ее к полной, разговорной, беглой, сценической, художественной, архаичной, современной или какой-либо иной. Все эти признаки сугубо национальны и сопряжены или с особенностями внешней формы лексики, или со спецификой истории национальной культуры.

Приведенные факты заставляют отказаться от мысли, согласнo которой фонемы и звукотипы предназначены исключительно для идентификации или дифференциации морфов. Они, безусловно, прежде всего обеспечивают коммуникацию, которая опирается на семантику, выражаемую строевыми единицами языка; но одновременно они нередко обладают собственной, достаточно

своеобразной семантикой. Благодаря этому любое отклонение от нормированного произношения и нейтрального стиля речи воспринимается как дополнительная информация о говорящем или о характере текста. Следовательно, фонетико-просодический и интонационный уровень языка сам по себе несет определенную информацию.

Так же, как строевые единицы языка, которые преимущественно отражают внеязыковую действительность, реляционные единицы обладают не только функцией отражения, но и функцией создания культурных ценностей. Скажем иначе: язык (в том числе его реляционные единицы) не просто обеспечивает коммуникацию в культуре, но является существенным элементом культуры, ее составной частью.

Таков подход к разбираемой проблеме с лингвистических позиций. Постараемся подойти к ней лигводидактически.

Если русский язык в качестве иностранного изучается во всех его функциях (а не только коммуникативно, как новый код), то он должен быть усвоен и как феномен культуры. Следовательно, мы хотели бы включить в лингвострановедение реляционные языковые единицы: нужны не только факты языка, позволяющие раскрывать культуру, но и факты культуры, которые позволяют в особом свете подавать факты языка, даже весь язык. И мы ищем пути создания такой лингвострановедческой методики преподавания иностранных языков, которая позволила бы озарить ореолом национальной культуры как частные языковые факты, так и всю языковую систему.

Остановимся в этой связи на русской поэтической речи — ее эстетико-этических особенностях и традициях сценического чтения.

Поэтическая речь может и должна занять подобающее ей место в преподавании русского языка иностранцам. Русская поэзия имеет общечеловеческое значение. Поэтическая классика входит в круг обязательного чтения любого образованного человека, нашего соотечественника и современника; она изучается в общеобразовательной школе, многократно перечитывается на протяжении всей жизни. Следовательно, и иностранец, изучающий русский язык, — особенно если этот язык станет для него специальностью, — должен познакомиться с выдающимися поэтическими творениями.

Между тем не всегда уделяется серьезное внимание произнесению художественных текстов. Конечно, в соответствующих методических разработках содержатся определенные указания, но они разрознены, не образуют системы и не обеспечивают того уровня, когда чтение вслух воспринимается «как ступеньки в глубь страницы». К счастью, отечественная традиция толкования, интерпретации художественных текстов знает превосходные образцы вдумчивого подхода к звучащему слову в поэтическом произведении, и к ней следует вернуться.

На примере фонетики и интонации особенно ясно видно, насколько тесно познавательный план преподавания русского



языка иностранцам переплетается с эстетическим. Произносительно-звуковые особенности языка составляют то явление, которое называется красотой языка, его звучностью, музыкальностью. Эстетика произносимой речи — это, несомненно, одна из составляющих национальной культуры. Следовательно, привить учащемуся навык постижения красоты изучаемого языка — значит сформировать у него способность погружаться в новую национальную культуру.

## 15

### СЛОВООБРАЗОВАНИЕ, МОРФОЛОГИЯ И СИНТАКСИС В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ РАССМОТРЕНИИ

Более ста лет назад П. Хохряков, автор книги «Язык и психология» (Казань, 1881), — а в ней впервые на русской почве рассматривается (в современных терминах) лингвострановедческая проблематика, — прямо связал особенности русского словообразования с национальными чертами русского народа. По его мнению, русская беседа отличается особым качеством — задушевностью, и поэтому в нее включается, наряду со специальными «задушевыми словами» (типа *заветный, ненаглядный, душа-человек, отзывчивый, родимый, дорогой, милый, хороший, добрый*), значительный пласт слов — существительных, прилагательных, даже наречий — с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*голубчик, душенька, сынок, сестренка, братишка; миленький, хошенький; быстренько, ладненько*).

Деминутивы — типичная черта русского фольклора, а также художественной литературы, восходящей к фольклору или стилизованной. Например, К. Чуковский отметил, что особенностью лексики крестьянских стихотворений Н. Некрасова является неслетное количество уменьшительно-ласкательных слов.

Наряду с задушевностью и фольклорными коннотациями, деминутивы выражают также иронию (*работничек, идеяка, типчик, племянничек*), приторную вежливость (здесь уменьшительные суффиксы присоединяются к словам, денотаты которых невозможно себе представить в «уменьшительно-ласкательном виде», — *налейте супчику, загляну вечером, передайте вилочку*), пренебрежение (*денежки в карман — и домой*) и некоторые другие значения.

Национально-культурная семантика свойственна также и другим суффиксам. Интересно, что даже суффиксы иноязычного происхождения в результате бытования развивают «русскую» семантику. Так, суффикс *-изм*, присоединяемый к исконным корням, приобрел пренебрежительно-уничижительное значение: *хвостизм* (ср. также: *хвостист*), *отзовизм, наплевизм, вещизм*.

Любопытно проследить за словами, которые были введены в язык, например, писателями (*промышленность* Карамзина,

стусеваются Достоевского; ср. также многочисленные неологизмы Маяковского). Отличительной чертой речи В. И. Ленина стало использование приставки *архи-*: *архискверно*, *архиважно* и т. д.

До сих пор мы говорили о словопроизводстве. Что же касается словосложения, то здесь можно обратить внимание на представленность в русской литературе слов типа *громокипящий*, *светлоликий*, *благорастворение*, *благосеннолиственность*, *трепетноздряя* (Афродита; у М. Цветаевой), *сверхбессмысленнейшее* (слово; у А. Ахматовой). Подобное словосложение возникло в русском языке не только вследствие переводов Н. Гнедича и увлечения античностью в конце XVIII — начале XIX веков; оно является живым продолжением славянского пласта в языке.

На морфологическом уровне отметим обусловленное взаимодействием старославянской и русской стихий варьирование корней (*город*, но *Петроград*; *золото*, но в фольклоре *злато-серебро*; *ночь*, но *яко тать в ноци*). Подобное варьирование особенно часто встречается во фразеологизмах и афоризмах. В области флексий национально-культурный компонент морфологической семантики виден в сохраняющихся кратких формах прилагательного (в функции определения: *красна девица*, *среди бела дня*, *на босу ногу*), в вариантах падежно-предложных парадигм (*волосы*, но *волоса*; *сахара* — *сахару*; *в цвету* — *во цвете лет* и т. д.). В области морфологии глагола следует назвать «одноразовый вид», который встречается, кстати, у довольно большой группы слов. Ср.: *рубить*, *срубить*, а также *рубнуть* и *рубануть*. Ср. далее: *зевнуть* и *зевануть*, *шагнуть* и *шагануть*, *стегнуть* и *стегануть*, *мигнуть* и *мигануть*, *пугнуть* и *пугануть*, *ругнуть* и *ругануть*, *лягнуть* и *лягануть*, *мазнуть* и *мазануть*, *тявкнуть* и *тявкануть* и т. д. Остается напомнить об известном крылатом выражении А. К. Толстого: *Коль ругнуть, так сгоряча, коль рубнуть, так уж сплеча*. Многие морфологические формы русского языка (например, *разгуляться*, *приголубить*, *недовыполнить*) практически не допускают однословных переводов на другие языки. Наконец, так называемые морфологически полные формы (типа *уныние* при варианте *унынье*, *веселие* — *веселье*, *тобою* — *тобой*, *главою* — *главой* или *головой*) являются указаниями на время написания художественного текста или на сознательную стилизацию.

На синтаксическом уровне в национально-культурном отношении интересны «нарушающие нормы» активные речевые процессы, приводящие в дальнейшем к преобразованиям синтаксических моделей. Так, разговорные фразы типа *Площадь Маяковского — выходите?* Или *Телевизор — ему сначала согреться надо*, в которых, казалось бы, нарушено глагольное управление (подобные фразы называются конструкциями с именительным темой), представляют собой следствие свойственного русскому синтаксису свободного порядка слов. Постановка на первое место темообразующего слова — характерное явление в русском

языке (ср. у А. Блока: «Революционный держите шаг, Неугомонный не дремлет враг»), и эта сильная позиция в разговорном синтаксисе усиливается еще больше за счет исключения косвенных падежей и даже предлогов.

На этом заканчиваем обсуждение национально-культурной семантики реляционных языковых единиц. Эти единицы, конечно, в первую очередь выражают внутриязыковые значения, но тем не менее они не отгорожены от объективной действительности непроходимой стеной и в этом смысле близки номинативным.

В то же время, если реляционные единицы рассматривать в качестве самостоятельных и самодостаточных носителей национально-культурной информации, они принципиально отличаются от лексики, фразеологии и афористики. Дело в том, что ни отдельный звукотип, ни суффикс, взятый сам по себе, ни морфологическая модель, если ее отделить от конкретного наполнения,— ничто из них очевидной и однозначной связи с внеязыковой действительностью не обнаруживает. Такая связь не присутствует изначально, а возникает, приобретает только в речевом акте, т. е. в тексте. Следовательно, правильнее говорить не о страноведческом потенциале реляционных языковых единиц как таковых, а о возникновении у них «приращений», национально-культурной семантики в тексте, имеющем особое экспрессивное задание.

Приведем пример. Вопросительно-усилительная частица *же* в текстах прагматичной природы не выражает ничего, кроме вопроса или усиления высказывания. Оленька, персонаж рассказа «Душечка» А. Чехова, задает вопросы: «Зачем же я с тобой повстречалась?», «На кого же ты меня покинул, голубчик мой?», «Володечка, о чем же мне говорить?» Эти фразы отделены друг от друга обширными массивами повествования, и взгляд читателя скользит по ним, не останавливаясь. Иное дело речевое поведение Вареньки, героини рассказа «Человек в футляре»:

— Да ты же, Михайлик, этого не читал! спорит она громко. — Я же тебе говорю, клянусь, ты не читал же этого вовсе!

— А я тебе говорю, что читал!— кричит Коваленко, гремя палкой по тротуару.

— Ах же, боже ж мой, Минчик! Чего же ты сердиться, ведь у нас же разговор принципиальный.

Здесь употребление частицы *же* явно проективно: писатель изображает южнорусский, «малороссийский» говорок Вареньки, и тем самым пронизательный читатель узнает, какого она происхождения. В первом примере частица *же*, естественно, не заслуживает лингвострановедческого комментария, а во втором она должна быть проективно прокомментирована, потому что иначе иностранному читателю трудно воспринять подтекст художественного произведения. Этот комментарий является не чисто языковым, не стилистическим, а именно лингвострановедческим, поскольку в его содержание потребуется включить сведения

о местных говорах, а значит, и об особенностях российских регионов.

Приведем пример реализации внеязыковой семантики такой, казалось бы, сугубо внутриязыковой категории, как множественное число. Фраза *Погостить приехали?*, лишенная контекста, представляет собой просто вежливый вопрос. Ср., однако, отрывок из рассказа А. Чехова «Хамелеон»:

— Да разве братец ихний приехали? Владимир Иванов? — спрашивает Очумелов, и все лицо его заливается улыбкой умиления. — Ишь ты, господи! А я и не знал! Погостить приехали?

— В гости...

— Ишь ты, господи... Соскучились по братце.

Здесь употребление множественного числа глагола при единственном числе существительного, с которым глагол по формальным признакам должен быть согласован, выражает подчиненное положение и подобострастие говорящего, причем это осознается и признается им самим. Таков подтекст речевой характеристики персонажа. Если же иметь в виду затекст рассказа, то раболепие полицейского надзирателя Очумелова отражает социальную природу общества дореволюционной России. Хотя в произведении и присутствует утверждение «нынче все равны», на практике полиция, юридическая система и вся государственная машина были на стороне «генерала Жигалова», «ихнего братца Владимира Иваныча» и вообще богатых и облеченных властью.

Как любое другое проективное содержание, раболепие может быть показано иначе. Наряду с использованием множественного числа глагола при единственном существительного, подчиненность и холопство адресата передавала частица *-с* («словоерс»), представляющая собой реликт почтительного обращения *сударь*. В «Смерти чиновника» Червяков говорит: «Я чихнул-с», «Не нарочно, сами изволите знать-с!», «Я извинялся за то, что, чихая, брызнул-с».

Чтобы окончательно убедиться в том, что не реляционная единица сама по себе несет внеязыковую информацию, а именно ее место в тексте, приведем следующее рассуждение: произношение *библиотека* у лица, которое говорит *портфель, доцент, километр* — факт просторечия. Произношение *библиотека* в ряду *портфель* (или даже *портфёй*), *доцэнт, киломётр, сонёт, поэм* (без редукции [о]) свойственно интеллигенции старого поколения, это использование старых норм. Таким образом, не звукотип, не место ударения, не суффикс или частица как таковые ценны для лингвострановедения, а их функционирование. Материально одни и те же реляционные единицы в контексте выражают разное содержание, вплоть до противоположностей. По этой причине страноведческий потенциал реляционных единиц — результат того самого информационного приращения, которое свойственно любым проективным текстам. В прагматических текстах анализируемые единицы выражают только и исключительно внутриязыковую семантику.

В практике вдумчивого, аналитического чтения публицистических и художественных текстов в иностранной аудитории вполне уместно комментировать национально-культурную семантику русских звуков, префиксов и суффиксов, а также интонационных, морфологических и синтаксических конструкций.

Одновременно не хотелось бы упускать из виду и эстетическую сторону великого и могучего русского языка. Одна из задач лингвострановедческого преподавания — не только рационально показать иностранному учащемуся благозвучие, музыкальность русского языка, но и выработать у него чувство красоты русской речи. Эмоциональный аспект понимания в психологии называется эмпатией, буквально «вчувствованием». Желательно, таким образом, добиваться эмпатического отношения к формам языка, к реляционным единицам. Поэт Б. Слуцкий так выразил содержание, которое мы сейчас имеем в виду:

И я не только достижениями  
И восхищен и поражен,  
Склонениями и спряжениями  
Склонен, а также сопряжен.  
И я не только рубежами,  
Их расширением прельщен,  
Но суффиксами, падежами  
И префиксами восхищен.

«Вчувствование» в язык заставляет видеть в нем не только отражение национальной культуры — сам язык со всеми своими единицами становится явлением культуры.

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ

Вместо того чтобы сказать *Да* или *Согласен*, можно молча кивнуть головой. Увидев знакомого, не обязательно говорить *Здравствуйте!* — достаточно протянуть для приветствия руку или наклонить голову. Когда требуется особенно подчеркнуть определенную мысль, иногда поднимают вверх указательный палец. Шаловливому ребенку тоже грозят указательным пальцем, заменяя словесное приказание *Перестань!*

Слова не произнесены, а коммуникация состоялась. Следовательно, человечество владеет не только произносимыми, звучащими языками, но и «немыми», невербальными. Иногда полагают, что невербальные языки являются интернациональными и что с их помощью люди разных стран всегда договорятся между собой. Это справедливо только по отношению к описательным жестам. Например, изобразив процесс бритья, вы можете без знания языка собеседника сообщить ему, что вы собираетесь побриться или что вы просите лезвие. Аналогичным образом представляются зажигание спички, курение сигареты и т. д. На этом построено искусство мимов.

Однако если между жестом и его значением отсутствует соотношенность по зрительному образу (так, поднятый вверх большой палец сжатой в кулак руки «по-русски» означает одобрение, довольство, восхищение), то межнациональная коммуникация обычно нарушается (например, этим же по форме жестом в некоторых странах Западной Европы останавливают попутную автомашину или такси). Жестовая коммуникация — в значительной мере такой же национальный феномен, как и вербальные языки.

Следовательно, если в процессе преподавания иностранных языков должна быть обеспечена способность незатрудненно участвовать в коммуникации, из преподавания не могут быть исключены и невербальные способы передачи информации. Невербальные языки интересны еще и по той причине, что они, как правило, имеют устойчивые вербальные описания, составляющие разветвленный и обширный пласт языка.

## РУССКИЙ СОМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫК ПОВСЕДНЕВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### УТОЧНЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ

Всего мы рассматриваем два невербальных языка. Первый из них — соматический язык. Все примеры, которые мы привели выше, иллюстрируют форму и семантику единиц соматического языка. Что же входит в его состав?

Во-первых, жесты — значащие телодвижения, исполняемые сознательно и в расчете на наблюдателя. Типичный пример жеста — *махнуть рукой*, что означает 'отказаться от каких-л. попыток, отступить, переменить первоначальное решение'.

Кипящий Ленский не хотел  
Пред поединком Ольгу видеть,  
На солнце, на часы смотрел,  
Махнул рукою напоследок —  
И очутился у соседок.

(А. Пушкин. Евгений Онегин)

Во-вторых, к соматическому языку относится мимика — значащие движения лица. Мимика и жесты очень близки по всем характеристикам, но приложимость их разная: мимика избирательно охватывает лишь игру лицевых мышц (даже кивания головой принадлежат уже к жестам). Например: «Парень засмотрелся на головного, разинув от удивления рот» (Н. Островский). Жесты и мимика динамичны, они определяются через ключевое слово *движение*. В соматический язык, однако, входят и статичные явления.

Поэтому, в-третьих, позы, т. е. значащие положения человеческого тела, сохраняемые в течение определенного времени — краткого или продолжительного, тоже являются составной частью соматического языка. Например, в заключительной немой сцене комедии «Ревизор» Городничий остается «в виде столба с распростертыми руками и с закинутой назад головой».

В-четвертых, укажем на так называемые выражения лиц — значащие фиксированные положения лицевых мышц. Если позы — статичный аналог жестов, то выражения лиц — статичный аналог мимики. «Он нахмурил брови, стиснул зубы, неподвижный взгляд его стал как бы еще неподвижнее» (Ф. Достоевский). Выражения лиц, как бы долго они ни сохранялись, не присущи данному человеку постоянно, поэтому их не следует смешивать с чертами лица.

Отметим, что как в вербальном языке отсутствие какой-либо единицы на подобающем ей месте несет информацию, так и «нулевые» жесты и мимика значимы, причем часто не менее, чем исполненные. Героиня одного рассказа пишет о себе: «Я сидела

на диване и даже не пошевелинулась. Я была уверена, что никуда он не денется» (В. Белов).

Четыре названных явления — жесты, мимика, позы, выражения лица — объединяются такой важной чертой, как намеренность, произвольность. Между тем лицо и тело человека нередко выражают эмоции и чувства, владеющие человеком, произвольно. Скажем, внешним признаком испытываемого холода являются посиневшая «гусиная» кожа, мелкая дрожь, класание зубами. Если жесты, как правило, исполняются для стороннего наблюдателя, то произвольные телодвижения отмечаются также при его отсутствии: они внешне выражают внутренние, ненаблюдаемые физиологические состояния человека, поэтому их можно назвать симптомами.

Таким образом, в-пятых, к соматическому языку принадлежат разнообразные симптомы душевных движений и состояний. В частности, симптоматичны перемены цвета лица человека: *покраснел* (жарко или рассердился), *покрылся пятнами* (волнуется, возмущен), *позеленел* (от злости), *побледнел* (волнуется или плохо себя чувствует) и т. д.

Итак, в соматическом языке человека различают по крайней мере пять явлений. Какой однословный родовой термин способен охватить все формы соматического языка? Пусть *с о м а т и з м о м* (от греч. *sōma* 'тело, корпус') называется любой значащий признак, положение или движение лица и всего тела человека. Под *с о м а т и ч е с к и м* языком соответственно подразумевается совокупность, во-первых, соматизмов (т. е. их инвентарь, аналог словарного состава в вербальном языке) и, во-вторых, правил их исполнения, сочетания друг с другом, редукции, усиления, включения в речевую ситуацию, а также восприятия адресатом (т. е. аналог грамматики).

Итак, первый невербальный язык — соматический, второй называется языком привычного поведения.

В каждой культурно-языковой общности возникают и закрепляются повседневные нормы поведения (дома, в общественном месте, с детьми, с подчиненными, с руководителями, во время работы, на отдыхе и т. д.). Например, русский обед, как правило, состоит из трех-четырех блюд, и за обедом непременно едят хлеб; обед жителей некоторых западноевропейских стран обычно состоит из одного блюда (жаркое с отварной картошкой, бифштекс с овощным гарниром), причем салат, если он сервирован на отдельной тарелочке, едят одновременно с основным блюдом, а хлеб к обеду не подается.

Информативность языка привычного поведения принципиально отличается от способов передачи информации вербальным и соматическим языками. Если человек поступает так, как от него ожидают, то своим поведением он не сообщает ничего нового. Новая информация передается только отклонениями от правил привычного поведения.

Между тем овладение новыми нормами поведения для иностранца, попавшего в иную культуру, — задача, сопоставимая



с овладением вербальным языком. Методисты констатируют, что студенты, выросшие в мополилингвистическом и монокультурном окружении, всегда бывают лишены представления о принципиальной возможности вести себя каким-то другим способом по сравнению с привычным для них. Нередко поведенческие нормы новой национальной культуры субъективно расцениваются как странные, «чуждые», противоестественные. В крайних случаях развивается душевное состояние дискомфорта и даже протеста, которое называется культурным шоком.

Отсюда понятно, почему так важно обратить внимание учащихся на их собственное привычное поведение (его нормы, подобно произносительным навыкам, не осознаются); убедить их, что в принципе можно вести себя иначе и что иное поведение не более странное, чем их собственное. Нормы и правила нового привычного поведения должны стать таким же предметом преподавания, каким являются нормы и правила вербального языка.

Сказанное относится и к соматическому языку. Напомним, что жесты, мимика, позы и выражения лиц национально обусловлены. Например, русские при расставании в знак прощания *машут рукой* (как, кстати, и люди других национальностей), но при этом ладонь обращена от себя и кисть раскачивается вперед и назад. Англичане в аналогичной ситуации раскачивают кисть из стороны в сторону. Итальянцы, прощаясь, раскачивают кисть вперед и назад, как и русские, но обращают ладонь к себе. Итальянский жест «по-русски» означает «идите сюда!»; если его исполнить в нашей стране, возникнет недоразумение.

Можно ли говорить также о национальной обусловленности симптомов? Казалось бы, нельзя, поскольку физиология людей всех национальностей одинакова. Конечно, для всех людей мира характерны одинаковые лицевые и телесные движения, которые выражают блаженство, печаль, гнев, скуку, страх, удивление, отвращение, усталость, безразличие, заинтересованность, холод, жару и т. д., однако различия могут касаться свободного проявления или маскировки эмоции, замены одного симптома другим, обычно противоположным, и т. д. Поскольку манифестация симптомов в различных общностях неодинакова, перенесение их в новые условия тоже сопровождается культурным шоком.

Таким образом, как соматический язык, так и язык привычного поведения коммуникативны и национально обусловлены. Отсюда вытекает, что они должны в той или иной мере изучаться при изучении иностранного языка.

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ**

Работа по усвоению иностранным учащимся правил привычного поведения бывает весьма кропотливой, и в ней нет мелочей. В некоторых случаях разъяснения, касающиеся принятых повседневных норм, прямо затрагивают весьма существенные мировоззренческие и этические проблемы. Например, нужно не просто

констатировать, что русские не пользуются обращением *господин*, а разъяснить, почему принято обращение *товарищ*.

Важным принципом страноведческой работы в сфере поведенческих норм и правил является требование спокойного, рационального сопоставления культур между собой. Всячески сглаживая эмоциональные суждения, следует придерживаться установки: не противопоставлять, а сопоставлять!

Хорошо оправдывает себя методический прием моделирования речевых ситуаций — стандартных (стабильных) и переменных (переменных).

В стандартных речевых ситуациях вербальное и невербальное поведение человека жестко регламентируется. По этой причине их легко представить в виде сценария: и в этом и в другом случае четко определено, что человеку надлежит делать и что ему при этом следует говорить. Недаром поведение человека в стандартной ситуации называют ролевым: то он «играет роль» пассажира (в общественном транспорте), то «выступает в роли» покупателя (в магазине), то «проигрывает» поведение зрителя, болельщика, пациента, заказчика, читателя и т. д. На принципе стандартных речевых ситуаций построено пособие А. А. Леонтьева, В. Г. Костомарова «Русский язык без труда». Комментирующий («сценарный») текст написан на родном языке адресата, а вербальные речевые формулы даются по-русски, например:

#### ВОКЗАЛ

На вокзале Вам, несомненно, придется задать вопрос: *Где поезд номер... ?* В ответ Вы, видимо, услышите: *Платформа номер пять, путь номер четыре*. Обращайтесь с Вашим вопросом либо к служащим вокзала, либо в справочное бюро, а не к пассажирам! Если у Вас много вещей, то лучше всего сразу взять носильщика (ему можно просто крикнуть: *Носильщик! Пожалуйста, поезд номер... вагон...*) и затем полностью положиться на него, следя лишь за тем, чтобы не отстать от него в толпе пассажиров. У вагона Вас обязательно встретит проводник. Вы отдадите ему билет, а он покажет Вам Ваше место.

К числу переменных речевых ситуаций мы относим такие, в которых форма речи существенно меняется в зависимости от обстоятельств. Например, ситуация «Приветствие знакомого» в одном случае требует обращения *Привет, Миша!*, а в другом — *Здравствуйте, Андрей Павлович!*; ср. также: *Добрый день!*, *Приветствую вас!*, *Приветик!*, *Здравия желаю!* и т. д. Социальные признаки, которые заставляют осуществить выбор фразы-клише, можно описать довольно точно, поэтому говорение в переменной ситуации не является столь свободным и творческим, как во внеситуативной речи, но по сравнению со стандартной значительно свободнее.

Проблематика переменных ситуаций в последние годы интенсивно обсуждается под именем речевого этикета.

Что же касается невербального соматического языка, то здесь следует различать два подхода.

Прежде всего важно довести до сознания учащегося, что, говоря по-русски, он жестикулирует «по-иностранному», поэтому во избежание недоразумений или отвлечения внимания собеседника он должен исключить невербальные средства своей национальной культуры.

Со временем, постепенно можно приступать к ознакомлению иностранных учащихся с наиболее характерными русскими жестами, мимикой, симптомами. Рецептивный план усвоения в практике работы, несомненно, значительно превалирует над продуктивным. Пусть студент, особенно филолог, познакомится с русским жестом «на большой палец» («на ять»). Однако нет никакой необходимости даже отдаленно стремиться к активизации этого жеста: очень небезразлично, кто жестикулирует и выполняет экспрессивные мимические движения. То, что у носителя языка кажется обычным, у представителя другой страны становится неуместным. Здесь действует аналогия с вербальными разговорными и вообще сниженными выражениями. Иностранцу следует их знать, поскольку они встречаются в разговорной речи, в публицистике, в художественной литературе, но активно употреблять их — значит в лучшем случае вызвать улыбку (пусть внутреннюю). Слова, произнесенные человеком иной среды, воспринимаются по-иному, чем сказанные кем-то своим.

Важно, что оба языка — соматический и привычного поведения сформировали в вербальном русском языке большой и широкоупотребительный пласт номинативных единиц (слов и словосочетаний), которые двуплановы. С прагматичной точки зрения подобные единицы описывают, например, жест или позу, а в проективном плане они отражают то, что прямо не наблюдается, душевное состояние человека.

## 17

### **ПЛАСТ СОМАТИЧЕСКИХ РЕЧЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ**

#### **УТОЧНЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Вербальный язык — это универсальное средство для отражения человеком окружающего мира. Объектом словесного языка может быть и невербальный язык.

Для каждой тематической сферы отражаемого вербальным языком внешнего мира (скажем, для родственных отношений или ремесел) вырабатываются специализированные языковые единицы — слова, устойчивые словосочетания. Некоторые номинативные единицы русского языка закреплены за отражением жестов, мимики, поз, выражений лиц и симптомов. В дальнейшем эти специализированные слова, устойчивые словосочетания и воспроизводимые фразы называются соматическими речениями.

Для последующего изложения нужно провести границу между двумя видами соматических речений — явлениями речи и явлениями языка.

Предположим, что вы договорились с товарищем: если вам на лекции скучно, то вы притрагиваетесь к кончику носа. Описывающее этот жест словосочетание *коснуться носа* творчески образовано (путем прибавления полнозначного глагола к полноточному существительному), а его проективная (не прагматичная) семантика — ‘мне скучно’ — является сугубо индивидуальной.

Если же потребовалось выразить сомнение, вы можете покачать головой. Словосочетание *покачать головой* имеет, естественно, прагматичный смысл: двигать головой вперед и назад или из стороны в сторону. Однако значительно чаще оно используется для описания жеста и в этом случае выражает проективный смысл: «Что ж качаешь голову? Аль отказываешь нам? Аль товар не по кушам?» (А. Пупкин).

Словосочетания подобного типа (*пожать плечами, наморщить лоб, кусать губы, хмурить брови, грозить кулаком, опустить глаза, повесить голову, клевать носом, чесать в затылке, положить руку на сердце, скрипеть зубами, схватиться за голову, стиснуть зубы* и т. д.) принципиально отличаются от свободного словосочетания *коснуться носа* тремя важными признаками. Во-первых, они воспроизводятся, будучи усвоены в детстве как цельные знаки. Во-вторых, они имеют массовую представленность, т. е. они известны всем членам русской языковой общности. Наконец, в-третьих, семантика подобных словосочетаний является двуплановой не индивидуально, а также массово (чтобы понять, что *покачать головой* выражает сомнение, нет необходимости предварительно специально договариваться). Перечисленные признаки дают основание считать такие словосочетания не речевыми, а языковыми единицами, и это означает, что среди соматических речений имеется пласт языковых единиц. В дальнейшем мы рассматриваем только факты языка, т. е. слова или языковые словосочетания, специализированные на отражении соматизмов.

Прежде чем перейти к роли соматических речений в лингвострановедческом чтении, следует назвать несколько их общих свойств.

Во-первых, один и тот же соматизм может быть выражен разными речениями. Например, *сдвинуть/нахмурить/насунуть брови; побледнеть/потерять румянец; закрыть/зажмурить глаза* и т. д. Иногда при перемене речений меняется их стилистическая принадлежность: *моргать/хлопать глазами; опустить глаза/очи вниз/долу; поднять/воздуть палец/перст; раскрыть/разинуть рот* и т. д.

Во-вторых, одно и то же речение способно обозначать разные соматизмы. Так, если правая рука согнута в локте параллельно полу, ладонь обращена вниз, а затем рука резко опускается, то этот жест описывается как *махнуть рукой*, и он означает ‘от-

казаться от намерения, переменить первоначальное решение'. Если же правая рука согнута в локте и кисть доведена до уровня плеча, а затем кисть резко опускается до уровня локтя в сторону собеседника, то и этот жест описывается как *махнуть рукой*, но он по форме отличен от первого, да и проективное значение словосочетания совсем другое — 'призыв к собеседнику прекратить какое-л. действие': «Анна Андреевна. Что, Авдотья, ты слышала, там приехал кто-то?.. Не слышала? Глупая какая! Машет руками? Пусть машет, а ты все бы таки его расспросила» (Н. Гоголь).

В-третьих, соматические речения описывают внешнюю форму соматизма с разной степенью ясности, экспликации. Например, *послать поцелуй*, *положить руку кому-л. на голову* (успокоительный жест), *тереть рукой лоб* ('вспоминать'), *показать кукиш в кармане*, *бить себя кулаком в грудь*, *указывать на кого-л. пальцем*, *смотреть кому-л. прямо в глаза* — это речения, достаточно подробно отражающие внешний вид жеста или мимики. Они обычно состоят из трех или даже четырех полнозначных слов. Двухместные речения (а таких большинство) эксплицитны меньше: *протягивать руку*, *прятать глаза*, *отвести глаза*, *опустить глаза*, *потупить взор*, *глядеть в сторону* и т. д. Еще менее эксплицитны соматические речения, не превышающие одного слова: *поклониться* (как именно — кивнуть головой, приподнять головной убор, склонить голову, склониться в поясе, приветствовать поднятием руки?), *нахмуриться*, *наморщиться*, *подбочениться*, *скривиться* и т. д.

Наконец, в-четвертых, укажем на коммуникативное задание соматических речений в акте общения. Они, конечно, иногда выступают в прагматичном смысле: можно *махнуть рукой* и этим движением отогнать муху. Однако в абсолютном большинстве случаев речения применяются проективно. Выработались привычные нормы указания на душевное состояние путем проекции чувств, намерений, переживаний на их внешние проявления. Вместо того чтобы сказать, что некто *гневается*, обычно говорят: *он поблудил*, *он весь затрясся*, *он сжал руки в кулаки* и т. д. Даже если соматизм не исполняется, соматическое речение все равно может быть употреблено. Так, если в наши дни кем-то сказано *Я ему в ножки за это поклонилась*, то можно быть полностью уверенным, что поклон на самом деле не был произведен. Особенно часто подобное наблюдается при гиперболизации: *У него глаза на лоб полезли/выскочили из орбит*.

Итак, в современном русском языке имеется обширный пласт соматических речений, которые фактически описывают не сами жесты, мимику, телодвижения, симптомы, а стоящие за ними ненаблюдаемые эмоции и другие душевные состояния и процессы. Сделав такое обобщение, мы на деле сказали, что судить о национальной психологии любого человека и познать ее прямым путем невозможно. Она постигается только через проекции: сначала на соматизмы, а затем на соматические речения.

## СОМАТИЧЕСКИЕ РЕЧЕНИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Во всем мире известен психологизм великой русской литературы. Поступок героя очень важен для сюжетной линии рассказа или романа. Однако для замысла писателя, т. е. для подтекста произведения, не менее важен мотив этого поступка, цепь размышлений и душевных движений, в результате которых персонаж ведет себя так, а не иначе.

Рассмотрим пример из романа «Анна Каренина» Л. Толстого (обязательное прочтение этого произведения предусмотрено действующими программами по русской литературе для иностранных студентов-русистов). Алексей Александрович Каренин ведет трудный разговор об Анне с Дарьей Александровной (Долли) (ч. IV, гл. XII).

Долли испытывает большое волнение: «Дарья Александровна <...> чувствовала, что она бледнеет и губы ее дрожат». Она хочет вызвать собеседника на откровенную беседу: «Алексей Александрович, сказала она <...> глядя ему в глаза. Я спрашивала у вас про Анну, вы мне не ответили». Каренин не идет на откровенный разговор. «Она, кажется, здорова, Дарья Александровна, не глядя на нее, отвечал Алексей Александрович». Долли все же удается направить диалог в нужное ей русло, но Каренину это не нравится: «Алексей Александрович поморщился и, почти закрыв глаза, опустил голову».

Долли выражает горячую убежденность в невинности Анны: «Я не верю, не верю, не могу верить этому! сжимая перед собой свои костлявые руки, с энергичным жестом проговорила Долли». Когда все-таки неверность Анны стала очевидной, Долли проникнется ужасом. «Нет, нет, не может быть. Нет, ради бога, вы ошиблись!» говорила Долли, дотрагиваясь руками до висков и закрывая глаза».

Теперь и Каренин решает, наконец, быть откровенным до конца: «Дарья Александровна! — сказал он, теперь прямо взглянув в доброе взволнованное лицо Долли <...> — Я бы дорого дал, чтобы сомнение еще было возможно». Долли совершенно точно уловила смысл этого прямого взгляда. Каренин говорил чистую правду: «Дарья Александровна поняла это, как только он взглянул ей в лицо». Долли смиряется с решением Алексея Александровича пойти на развод. «Я понимаю, я очень понимаю это, сказала Долли и опустила голову». Тем не менее она вызывает о милосердии: «Она умоляющим жестом сложила руки. — Но стойте! Вы христианин. Подумайте о ней!»

Каренина охватило сильнейшее волнение: «Я думал, Дарья Александровна, и много думал, — говорил Алексей Александрович. Лицо его покраснело пятнами, и мутные глаза глядели прямо на нее». Он просто не видит иного выхода из создавшегося положения. «Что же я могу сделать? — подняв плечи и брови, сказал Алексей Александрович». На этом трудная беседа заканчивается: «Я очень благодарю вас за ваше участие, но мне пора, — сказал он, вставая».

На всем протяжении главы великий писатель ни разу не назвал — прямо — чувств, которые испытывают персонажи. Однако если читатель не поймет того, что происходит в душе Каренина и Долли, мимо него пройдет большая часть образности, художественности повествования. Важны, конечно, слова, которые произнесли беседовавшие, но гораздо важнее, что они при этом испытали, потому что слова производны от намерений и потому что не все чувства и намерения переводятся в слова. Персонажи объяснились и поняли друг друга, отнюдь не благо-

даря обмен репликами,—они тщательно наблюдали друг за другом; например, только когда Каренин взглянул Долли в лицо, она удостоверилась, что сказанное — правда. Вот почему можно утверждать, что невербальное поведение не менее важно, чем произносимые слова. А это означает, что и читатель, если он не удовлетворяется одной сюжетной линией, должен уметь видеть за соматическими речениями не телодвижения, не взмахи руки и качания головой, а духовный мир персонажа. Для Л. Толстого и для других русских писателей характерно максимально внимательное отношение к мотивам поведения героев, к психологии, но они, как правило, так описывают происходящее в душе человека, что читатель должен сам обо всем догадаться.

Психологизм русской и советской литературы — это отражение духовной атмосферы эпохи, которая описывается в том или другом произведении. Следовательно, вдумчивый читатель, воспринимая мысли и чувства литературных персонажей, фактически знакомится как с особенностями национальной психологии русских людей, представителей различных социальных слоев и групп общества, так и с общими умственными и нравственными движениями определенного времени. Соматические речения, на которых проективно строится изложение, представляют собой ключ к колоссальному духовному богатству.

#### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ**

То, что проективная интерпретация соматических речений вызывает у иностранных учащихся определенные трудности, хорошо известно (ниже излагаются материалы Ж. Э. Амбарцумовой).

В «Разгроме» А. Фадеева рассказывается о рождении в многодетной шахтерской семье (события происходят в дореволюционной России) еще одного нежеланного ребенка: «Значит, четвертый...—подытожил отец и покорно махнул рукой.—Веселая жизнь». Студенты-русисты из одной азиатской страны, в которой многодетность, особенно обилие сыновей, почитается за счастье, ознакомившись с текстом, утверждали, что отец, конечно же, был очень и очень рад. Противоречащий словам жест не был известен заранее, и, соответственно, не была воспринята ирония.

Встречаются не только частные затруднения. Так, для постижения эмоционального состояния персонажа (по нормам отечественной национальной культуры) необходимо следить за его глазами. Однако некоторые национальные культуры или вообще запрещают собеседникам смотреть в глаза друг другу, или накладывают подобные запреты на взаимные отношения мужчин и женщин (не связанных узами родства). Естественно, что иностранный учащийся, если он при чтении русской художественной литературы не встанет на «русскую» точку зрения, подвергается опасности неадекватно воспринять проективный смысл («игры глазами»).

Соматический язык и отражающие его вербальные соматиче-

ские речения — это часть национальной культуры народа, поэтому практические вопросы включения их в языковой учебный процесс в последнее время привлекают к себе все больше и больше внимания. Правда, эти вопросы скорее лишь ставятся, а от решения их мы еще довольно далеки.

Во-первых, соматические речения могли бы найти свое место в проективных комментариях. Обычно эти комментарии бывают с ориентацией на контекст (см. гл. 12). Их форма может быть подобна тем прагматичным фразам, которыми мы раньше предвараля выписки из «Анны Карениной» Л. Толстого.

Например, обратимся на сей раз к «Воскресению», во время суда Катюша Маслова слушает обвинительный акт, в котором содержатся ложные сведения. Ее реакция описана только проективно: «Маслова то сидела неподвижно, слушая чтеца и смотря на него, то вздрагивала и как бы хотела возражать, краснела и потом тяжело вздыхала, переменила положение рук, олядывалась и опять уставлялась на чтеца». Здесь можно прокомментировать: *сидела неподвижно* — выражается покорность ходу событий, *вздрагивала и как бы хотела возражать* — испуг, несогласие; *тяжело вздыхала* — видимо, понимала, что суд не вынесет правого решения.

Комментарию подлежат, конечно, отнюдь не все соматические речения, которые наличествуют в художественном произведении: отбирать следует исключительно те из них, которые важны для понимания психологии персонажа, особенно если описывается мотив его поступка. Так, Л. Толстой нигде прямо не говорит, что обвинительный акт был облыжным и что Катюша была до глубины души возмущена им, но комментирование проективных соматических речений должно довести эту информацию до сознания иностранного читателя.

Во-вторых, в языковом учебном процессе могла бы найти свое место и такая форма обучения, как словарь соматических речений. Соматические речения совсем не тождественны фразеологизмам, поэтому до сих пор они не были предметом лексикографического отражения. Ср. словник фразеологического словаря (например, под редакцией А. И. Молоткова) с ключевым словом *рука* и словник возможного словаря соматических речений с тем же ключевым словом:

*взять кого-л. за руку* 'выразить расположение, призвать к откровенности'; *всплеснуть руками* 'выразить (исприятное) удивление, возмущение'; *дать руку* 'закрепить договоренность, примириться с кем-л.'; *закрывать лицо рукой/руками*; *закрывать кому-л. рукой/ладонью рот*; *ломать руки*; *махнуть рукой*; *отстранить/отвести чью-л. руку*; *подать руку*; *поднять на кого-л. руку*; *поднять руку вверх*; *поднять руки вверх*; *подойти к руке/ручке*; *пожать руку*; *сжать кому-л. руку*; *положить кому-л. руку/ладонь на плечо*; *потирать руки*; *приложить руку к козырьку/к фуражке*; *приложить/прижать руку/руки к сердцу/к груди*; *протянуть руки по швам*; *протягивать руку* 'нищенствовать'; *развести руками*; *растопырить руки*; *отвести/сложить руки за спиной/за спиной*; *сложить/скрестить руки на груди*; *соединить чьи-л. руки*; *тереть лоб рукой/ладонью*; *ударить/бить/хлопнуть рукой по лбу*; *упереть* руки в боки.



Словники фразеологического словаря и словаря соматических речений совсем не совпадают между собой.

Приведем образец словарной статьи, где (1) — заголовочное речение; (2) — внешняя форма соматизма в графическом представлении; (3) — внешняя форма соматизма в вербальном описании (статика от динамики отделены точкой с запятой); (4) — семантизация значения соматизма и соматического речения (проективный смысл); (5) — оправдательные цитаты и обучающие примеры; (6) — отсылочный аппарат.

(1) Поднять руку

(2) Рисунок-схема

(3) Правая рука согнута в локте, пальцы ладони выпрямлены и соединены; рука движется или строго вверх, или вверх и вперед.

(4) Желание высказаться, задать вопрос (на уроке в школе, на собрании).

(5) *Павка решил распросить отца Василия. На первом же уроке закона [божьего], едва поп уселся в кресло, Павка поднял руку и, получив разрешение говорить, встал* (Н. Островский).

(6) Омонимы: а) знак привлечения внимания к себе; б) голосование при открытом собрании; ~ на кого-л. 'вступить в кулачный бой, в борьбу с кем-л.'

В иных культурах в аналогичных ситуациях поднимают один (указательный) палец, или два пальца, или показывают пальцем на себя, или чмокают губами, или ладонью (тыльной частью руки) поводят над головой и т. д. Иными словами, отраженный в словарной статье жест является национально-культурным, и это объясняет его включение в словник семантизируемых речений. Следует обратить внимание на ряд омонимов заголовочного речения; обильная омонимия — характерная черта пласта соматических языковых единиц.

Ж. Э. Амбарцумова просмотрела произведения русской литературы, предложенные для обязательного чтения в действующих программах по литературе, и выбрала из них частотные соматические речения, имеющие русскую национально-культурную специфику. Их оказалось около 300 (отдельных слов и номинативных словосочетаний). Не чрезмерно много. Однако если студента, особенно филолога, познакомить с ними, то восприятие обучающимся проективного плана рассказа, повести, романа или стихотворного произведения значительно облегчается.

Возможны и другие методические приемы ознакомления иностранных учащихся с русскими невербальными языками и соматическими речениями.

Лингвострановедческий подход к языку заставляет за мнимо мелким и периферийным видеть крупное и центральное. Все каналы аккультурации иностранца и все возможные затруднения в процессе аккультурации следует взвесить и во всяком случае взять на учет. Будем надеяться, что данная проблематика найдет свое должное (не преувеличенное, но и не преуменьшенное) место в языковом учебном процессе.

## Часть VI

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ЗРИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ

Краткие сведения о наглядности как о принципе общей дидактики были приведены выше (см. гл. 13). Сейчас обращаемся к частному, но очень важному случаю реализации этого принципа.

Об эффективности сочетания вербального канала сообщения учебной информации с визуальным писали уже основоположники дидактической науки Я. А. Коменский и К. Д. Ушинский. Ощущения, восприятия, представления опережают словесное и абстрактное познание человеком мира: нет ничего в интеллекте, чего бы раньше не было в чувствах. Дидактические достоинства зрительного канала обучения многочисленны. Воспринятые зрением факты легче становятся личным опытом учащегося, в то время как словесные объяснения отражают опосредованный, отчужденный опыт: недаром говорится, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Кроме того, нередко визуальное восприятие не может быть заменено словами, поэтому роль зрительного канала остается невосполнимой, уникальной. Наконец, пропускная способность зрительного канала восприятия почти в десять раз выше слухового, поэтому первый экономичнее второго.

Эти свойства зрительной наглядности, тщательно изученные в общей дидактике, заставляют со вниманием отнестись к поиску методических приемов и способов, которые позволяли бы включать рисунки, схемы, картины, фотографии, (диа)фильмы и т. д. в лингвострановедческое преподавание русского языка иностранным учащимся.

Если основанием классификации поставить языковой учебный процесс, то все средства зрительной наглядности, подобно учебным текстам, разделяются на две группы. В первую входят средства наглядности, которые художник-иллюстратор или фотограф-оформитель под руководством преподавателя русского языка специально создает для учебного процесса. Ко второй принадлежат рисунки, картины, фотографии, фильмы, которые были нарисованы или сняты для носителей языка, но которые отбираются преподавателями-русистами для использования в учебном процессе, т. е. для обучения иностранцев. В обоих случаях страноведческий план средств зрительной наглядности своеобразен и заслуживает отдельного анализа.

## СОЗДАНИЕ СРЕДСТВ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

В преподавательской практике зрительная семантизация преимущественно используется во время лексической работы. С одной стороны, применение средств зрительной наглядности состоит в том, чтобы напомнить обучающемуся о чем-то ему известном, добиться переноса лексического понятия из родного языка в изучаемый русский. Например, если по каким-либо причинам невозможно или нецелесообразно семантизировать слово *солнце* путем перевода, то можно или непосредственно указать на светило, заглядывающее в окно, или прибегнуть к рисунку. Естественно, что так поступать допустимо лишь по отношению к словам, которые называют предметы или явления, существующие в обеих культурах, как в нашей национальной, так и в родной для учащегося. С другой стороны (и как раз данная проблематика существенна для лингвострановедения), зрительная наглядность может познакомить иностранца с чем-то отсутствующим в его национальной культуре. Эта ознакомительно-аккультурирующая функция изображений, создаваемых для иностранного адресата, образует предмет нашего дальнейшего анализа.

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СЕМАНТИЗИРУЮЩЕМУ ИЗОБРАЖЕНИЮ

Содержательные требования, которые следует предъявлять к учебной иллюстрации, не отличаются от критериев отбора страноведческих текстов. Высший принцип содержательного насыщения рисунка или фотографии — это учебно-методическая целесообразность, которая конкретизируется как: 1) наличие страноведческого наполнения, 2) демонстрация многонациональности советской культуры, 3) современность, 4) актуальный историзм и 5) типичность отражаемых явлений действительности (см. гл. 10).

Что же касается требований в области формы иллюстрации, то они, хотя и перекликаются с принципами создания учебных текстов, имеют свою специфику.

Во-первых, учебная иллюстрация страноведческого характера должна быть полностью проработанной по отношению к существенным долям лексического фона. Когда художник адресует изображение носителям языка, когда он обращается к членам собственной национальной культуры, то он совершенно аналогично писателю или журналисту — может лишь намекнуть на определенную деталь рисунка, справедливо полагая, что недостающую информацию зритель привнесет от себя.

Например, советский человек при взгляде на рисунок пионерского значка без труда назовет написанный на нем пионерский девиз «Всегда готов!», даже если художник его только наметил, но не выписал всех букв. Иностранец этого по понятным причинам сделать не может. Значит, иллюстрация должна быть проработанной: буквы следует тщательно выписать и выбрать такой размер изображения, чтобы страноведчески ценные детали воспринимались без малейшего затруднения. Как показывает практический опыт, художники, если они не иллюстрировали учебников для иностранцев, далеко не сразу осознают всю важность требования проработанности изображения.

Во-вторых, учебная страноведческая иллюстрация должна быть доступной иностранному учащемуся по манере исполнения. Абстрактная, условная или усложненная изобразительная манера дает сугубо индивидуальное видение предмета или явления и, кроме того, требует подготовленности от зрителя. Не все художественные манеры распространены повсеместно; имеется лишь одно исключение — реалистический способ изображения. Иными словами, семантизирующий рисунок, если он по замыслу должен иметь страноведческий потенциал, следует исполнять реалистически. (Если же рисунок призван закрепить, например, глаголы движения или другую грамматическую тему, то он может быть исполнен штрихами либо условно.) В требование доступности следует, далее, включить смысловую одноплановость (прагматичность) изображения. Семантизирующая иллюстрация должна быть обучающе-познавательной: художественно-образные иллюстрации важны для страноведческих задач, но в привязке к проективным текстам.

Наконец, в-третьих, страноведческая семантизирующая иллюстрация должна направлять внимание учащегося на существенные СД фона слова. Подобно тому как усвоение учебного текста улучшается, если включить в него внешне выделенные смысловые вехи, так и восприятие иллюстрации проходит успешнее, когда в ней с помощью «повышения», «усиления», акцентирования выделены страноведчески ценные детали. В практике иллюстрирования прием, аналогичный проवेशиванию текста, называется акцентированием (оттенение и соответствующая разделка фактуры, утолщение контурных линий отдельных деталей, усиление тона и применение более интенсивного цвета краски, осветление отдельных мест изображения и т. д.). Например, семантизируется словосочетание *пионерский галстук* (рис. 3). На сопровождающей иллюстрации фактура галстука проработана, его контуры оттенены, а голова пионера и рубашка лишь отмечены штрихами. Еще пример. Семантизируется слово *форточка*, называющее специфическую деталь устройства русского дома. На рисунке без акцентирования эта деталь может быть вообще не замечена иностранными учащимися, которые соот-

носят изображение с лексемой *окно* (рис. 4). Лишь контурное акцентирование позволяет «увидеть» семантизируемую деталь.

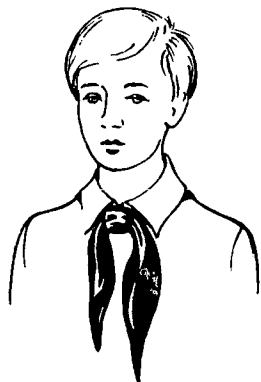


Рис. 3

Излишне говорить о том, что семантизирующие рисунки должны быть достоверными в страноведческом отношении. Когда за семантизацию русских слов берется художник-иностранец (а такое случается, если учебник или словарь подготавливаются за границей), то достоверность нередко страдает. Примеры нарушения достоверности зрительного ряда семантизирующих рисунков приведены во втором издании нашей книги «Язык и культура» (М., 1976, с. 116 — 117; мельница, телеграмма, клоун, почтовый ящик, погон, колокольчик, венок, солдат, смычок, сушки, счеты, умывальник) и в нашей монографии «Лингвострановедческая теория слова» (М., 1980, с. 144; автобус, телеграмма, солдат, медсестра, шашки, рынок).

Итак, для создания семантизирующих изображений, ценных

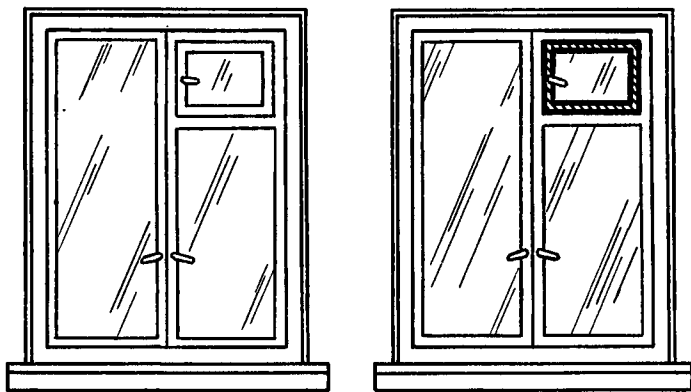


Рис. 4

в страноведческом отношении, от художника требуется не только профессиональное мастерство, но и методическая подготовка.

Как доказала С. Ю. Ремизова, специальная графическая проработка главных смысловых частей изображения и деталей национально-культурного фона более чем на 60% повышает адекватную узнаваемость предметов и явлений по сравнению с рисунками, лишенными акцентирования.

Следовательно, эффективной внешней форме семантизирующего зрительного ряда надо уделять не меньшее внимание, чем содержательной стороне.

### **ОБУЧАЮЩАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ ЗРИТЕЛЬНОГО И ВЕРБАЛЬНОГО РЯДОВ**

Три критерия, названных выше, — необходимые условия адекватного восприятия страноведческого потенциала иллюстрации. Необходимые, но недостаточные.

В самом деле, если изображается предмет или явление, не имеющее эквивалента в родной культуре адресата, то после разглядывания рисунка или фотографии — проработанных, доступных и направляющих внимание — учащийся так и не ответит на вопрос: что это такое? Априорно ясно, что не бывает также спонтанного правильного восприятия изображений неполноэквивалентных предметов и явлений (о фоновой неполноэквивалентности см. гл. 5). Когда изображается нечто неизвестное человеку, то возникает описанное в психологии явление «смотрю, но не вижу»: зритель не «видит», не осознает того объективно изображенного, на что он «смотрит». Страноведчески ценная, т. е. содержащая национально-культурную информацию, иллюстрация по своему определению не может быть понятной иностранцу с самого начала.

Отсюда вытекает лингводидактический прием обучающей дополнителности зрительного и вербального рядов. Начнем с анализа примера.

#### **ГЕРБ СССР**

Сосдиненные серп и молот изображены на фоне земного шара. *Серп* — традиционное сельскохозяйственное орудие русского крестьянина. Конечно, сейчас на колхозных полях не применяется ручной труд и никто не жнет рожь или пшеницу серпом, но серп со времени Октябрьской революции является символом крестьянства. *Молот* — это символ рабочего. Сосдинение серпа и молота символизирует неразрывный, нерушимый союз двух классов советского общества — рабочих и крестьян. *Земной шар* изображен таким образом, что на нем ясно видна территория Советского Союза.

Земной шар освещается *лучами солнца*. Солнце символизирует социальное освобождение России от эксплуатации и неравенства после Октябрьской революции.

По форме герб представляет собой круг из *колосьев* пшеницы. Наверху герба *пятиконечная звезда* — символ Советской власти.

Внизу герба *красная лента с надписью* на языках всех 15 союзных республик: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»

Советский герб не содержит никаких военных символов, что свидетельствует о миролюбивой политике первого в мире социалистического государства.



Нет, не орел, не лев, не львица  
Собой украсили наш герб,  
А золотой венок пшеницы,  
Могучий молот, острый серп.

(С. Маршак)

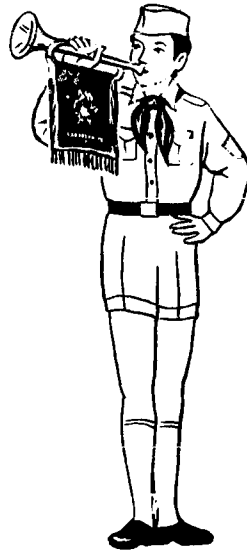
Описание Государственного герба Союза Советских Социалистических Республик дано в Конституции (Основном Законе) СССР (статья 169).

Дополнительность зрительного и вербального рядов проявляется в многократном обращении пользователя то к изображению, то к тексту. В нашем примере их количество довольно точно соответствует числу абзацев. Первоначально осматривается рисунок; такова психологическая закономерность: при сочетании письменного текста и картинки взор читателя в первую очередь устремляется к картинке. После этого начинается чтение. По мере введения ключевых слов (*серп, молот, земной шар, лучи солнца, колосья, пятиконечная звезда, лента с надписью*) пользователь отыскивает глазами соответствующие детали на рисунке. Кумулятивное восприятие текста оказывается совершенно идентичным кумулятивному восприятию изображения: во время чтения текста в сознании обучаемого один за другим накапливаются смысловые вехи — носители новой информации; изображение тоже «читается» — становится субъективным, все более ясным и полным. Для фиксации зрительного образа в памяти очень важно осознание назначения и символики деталей, иначе они не сохраняются.

Описанный принцип дополнительности двух рядов сообщения страноведческой информации последовательно проведен в жизнь в лингвострановедческом словаре «Народное образование в СССР».

## 2. ГОРН, -а, м.

Так же, как и барабан\*, один из атрибутов пионерского отряда\*, пионерской дружины\*.



Пионерский горн звучит во время парадов, шествий и походов пионеров. Начало многих пионерских ритуалов — пионерской линейки\*, выноса Красного знамени дружины, подъёма флага и др. всегда сопровождается сигналами горна.

К горну крепится красный флажок с изображением пионерского значка\* и пионерским девизом.

Отрядный горнист назначается советом отряда. Горнист должен уметь подавать специальные сигналы: «Вниманию», «Слушайте все», «Сбор», «На знамя», «На подъём флага», «На спуск флага», «Походный марш», «Тревога», а также сигналы внутреннего распорядка (обычно в пионерском лагере): «Подъём», «На линейку», «Обед», «Ко сну» и др.

Место горниста на линейке в строю — на правом фланге, рядом с барабанщиком.

См.: Пионерская дружина, Пионерский отряд, Барабан.

### 17. ДНЕВНИК, -а, м.

Специальная тетрадь учащихся средней школы\* для записи домашних заданий и занесения отметок\*.

Месяц: <u>март</u>		Присутствие	Оценки	Примечания
№	Имя	ЧТО ЗАДАНО		
1	Михайлов	§ 72		
	Александров	упр. 36, § 38-39		
	Петров	§ 55-58, упр. 80		
	Сидоров	§ 54		5
	Иванов	упр. 78		
2	Александров	§ 37-38, § 70-71		
	Петров	« - - - - »		
	Сидоров	§ 74, отрывок из Соп.		
	Иванов	§ 36, § 37		
	Александров	упр. 35, § 35-37		
3	Иванов	задания по учебнику		8 Шля
	Петров	§ 19, § 20		
	Сидоров	§ 51		4 Шля
	Александров	§ 40, § 43		
	Иванов	§ 50, § 53		
Присутствие ученика _____ из них по предмету _____				
Качество оценок по предмету _____				

Месяц: <u>апрель</u>		Присутствие	Оценки	Примечания
№	Имя	ЧТО ЗАДАНО		
1	Петров	§ 44, § 57		
	Сидоров	§ 58		
	Александров	сначала чтение		
	Иванов	§ 55		
	Петров	§ 38-40, § 91-92		
2	Александров	упр. 36, § 38-40		4 Шля
	Петров	отрывок из произведения		
	Сидоров	§ 73		
	Иванов	§ 38, § 39, § 40		
	Петров	§ 47-48		
3	Петров	упр. 36		
	Сидоров	§ 51		5 Шля
	Александров	§ 40, § 43		
	Иванов	§ 50, § 53		
	Петров	§ 50, § 53		
Присутствие ученика _____ из них по предмету _____				
Качество оценок по предмету _____				

Имя и фамилия учителя: А. Шля  
 Имя и фамилия: А. Петров  
 Подпись: Подпись  
 Дата: 18 мая 1958



**СВЕДЕНИЯ ОБ УСПЕВАЕМОСТИ И ПОВЕДЕНИИ УЧЕНИКА**

за 19 **88** / 19 **89** учебный год

НАЗВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ	Оценки успеваемости по четвертям				Головная оценка	Оценки по различным предметам	Итоговая оценка
	I	II	III	IV			
Русский язык	4	4	5	5	5		
Литература	5	5	5	5	5		
Родной язык							
Родная литература							
Математика							
Алгебра	3	4	4	4	4		
Геометрия	3	4	4	4	4		
История	4	4	4	4	4		
Основы Советского государства и права							
Обществоведение							
Природоведение							
География	4	4	5	5	5		
Биология	3	5	5	5	5		
Физика	4	4	4	5	4		
Астрономия							
Черчение	5	4	4	5	5		
Химия	5	4	4	5	5		
Иностранный язык							
Изобразительное искусство							
Музыка							
Физическая культура	3	5	5	5	5		
Трудовое обучение	3	5	5	5	5		
Начальная военная подготовка							
Поведение	50	50	50	50	50		
Пропущено уроков							
Из них по болезни							
Количество опозданий на уроки							
Подпись классного руководителя	<i>Иванов</i>	<i>Иванов</i>	<i>Иванов</i>	<i>Иванов</i>	<i>Иванов</i>		
Подпись родителей	<i>Петров</i>	<i>Петров</i>	<i>Петров</i>	<i>Петров</i>	<i>Петров</i>		

ИТОГИ ГОДА: переведен в следующий класс, оставлен на второй год, исключен, выпущен из школы  
*Переведен в следующий класс*

в т. д.

Учащиеся вторых — десятых классов\* регулярно ведут дневники. Ежедневно в конце каждого урока\* учитель\* диктует классу или пишет на доске домашнее задание, а ученики записывают его в графе того дня, на который урок задан.

Когда учитель вызывает ученика к доске, то ученик берёт с собой дневник и кладёт его на стол учителя. После ответа учитель ставит отметку в классный журнал\* и в дневник, в котором расписывается. В конце недели классный руководитель\* проставляет в дневнике отметки за письменные контрольные работы по всем предметам. Родители должны каждую неделю просматривать дневник и подписывать его.

Последняя страница дневника отведена под сведения об успеваемости, где проставляются отметки за учебную четверть\* (полугодие) и за весь учебный год\*. <...>

См.: Школа, Классный журнал, Урок.

Практическая реализация принципа дополнительности требует точной согласованности текста и изображения. Художник должен перед созданием рисунка познакомиться с семантизирующим текстом и взять на учет все детали зрительного ряда, которые упомянуты в семантизирующей части. Эти детали, на вербальном уровне соответствующие СД лексического фона, подлежат тщательной проработке и акцентированию. Другие элементы изображения должны быть, напротив, понижены. Кроме того, в самом тексте требуется шрифтами выделить семантические вехи, которые отсыла-

ют к акцентированным деталям рисунка (в нашем примере был использован курсив). Взаимное согласование вербального и визуального рядов — непреложное условие проведения в жизнь их дополнителности. При его соблюдении страноведческая отдача согласованных рисунка и текста не складывается, не удваивается, а умножается.

## **О РАЗЛИЧНЫХ МЕРАХ ГЛУБИНЫ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ И О РАЗНООБРАЗИИ ФУНКЦИЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ**

Мы видели, что в зависимости от этапа и непосредственной цели обучения возможны разные степени подробности в лингвострановедческой вербальной семантизации (см. гл. 8). Точно так же отнюдь не всегда целесообразно давать изображение предмета или явления со всеми его деталями, во всей полноте.

Если лексические понятия двух языков — родного для учащегося и русского — совпадают, то рисунок призван только вызвать в сознании человека уже имеющееся в нем межъязыковое понятие. Следовательно, на подобном стимулирующем перенос рисунке достаточно поместить столько признаков предмета, чтобы его можно было опознать. Пусть этот уровень использования зрительной наглядности — по страноведческой информативности он является нулевым — называется понятийным. Например, при начальной семантизации русского слова *письмо* (имеется в виду случай, когда по какой-либо причине перевод исключается) никому из иностранных учащихся не требуется заново формировать для себя соответствующее лексическое понятие (рис. 5). Поэтому простой и лишенный деталей понятийно-семантизирующий рисунок как бы подсказывает учащемуся: что «это» такое, ты прекрасно знаешь; остается запомнить, как «это» называется по-русски.

Если же требуется ввести в учебный процесс тематическую лексику и словосочетаемость вокруг слова *письмо*, то начинать эффективнее с тех СД, которые являются интернациональными (см. гл. 5). Во многих странах письмо оформляется аналогично «русскому» письму: *на почтовый конверт наклеивается марка, которая гасит ее штемпелем; на лицевой стороне конверта пишется адрес* (рис. 6). Предположим, для второго этапа семантизации приведенных языковых единиц достаточно. Тогда и семантизирующий рисунок будет подробнее, чем раньше, но он все же не выйдет за рамки совпадающих частей фонов слов русского и родного для обучаемого языков. Пусть второй по счету и по возрастанию меры глубины уровень зрительной семантизации слова называется интернационально-фоновым. И такая зрительная семантизация, подобно понятийной, не предполагает лингвострановедческого подхода.

Третий уровень полноты показа содержания слова называется национально-фоновым, и такое изображение уже неотделимо от лингвострановедческого компонента. Например, на

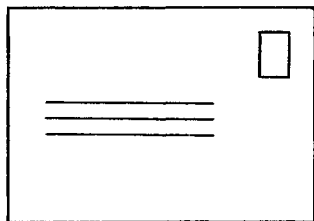


Рис. 5

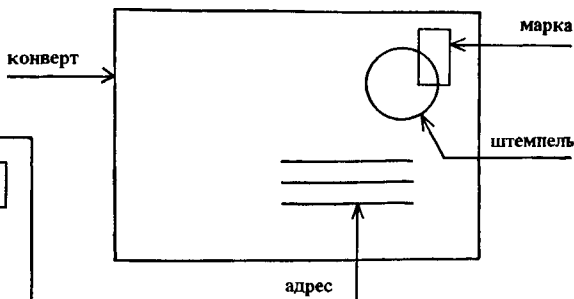


Рис. 6

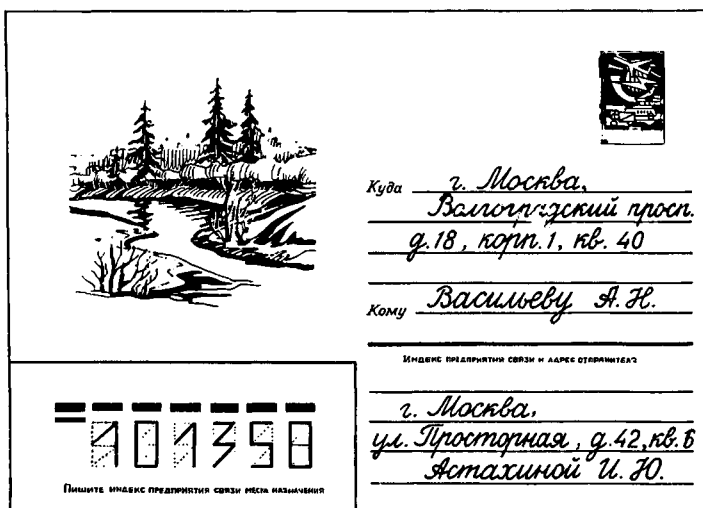


Рис. 7

рис. 7 ясно читается адрес получателя. Он, как известно, в нашей стране пишется иначе, чем за границей: сначала город, потом улица, затем дом и, наконец, квартира; только после этого помещается фамилия адресата, причем если письмо адресовано взрослому человеку, то необходимо написать имя и отчество или по крайней мере поставить инициалы.

Национально-фонное изображение в противоположность понятийному и интернационально-фонному не опирается на перенос учащимся знаний из родной национальной культуры в изучаемую; напротив, оно предостерегает против такого переноса. Национально-фонное изображение (опять-таки в противоположность двум другим) неотделимо от дополняющего семантизирующего текста, иначе оно будет воспринято по закономерности «смотря, но не вижу». Напротив, дополняющий текст непременно

но должен направить внимание пользователя на все национально-культурные особенности предмета, дать им название и добиться их осознания.

Три отмеченных уровня семантизации как бы постепенно приближают некоторый предмет к глазам: издали предмет кажется маленьким, а его детали не видны, так и понятийное изображение лишено деталей. Потом размеры изображения возрастают, соответственно увеличивается проработанность деталей. Три уровня семантизации хорошо согласуются с тремя этапами овладения лексической системой русского языка: когда усваивается основная лексика (1200—1500 единиц), изображения в массе своей бывают понятийными; при работе над так называемой наиболее убогребительной лексикой (3000—4000 единиц) слова оснащаются тематическими связями и словосочетаемостью, и изображения становятся интернационально-фоновыми; наконец, на высшем этапе усвоения языка нарастает количество безэквивалентной и неполноэквивалентной фоновой лексики, которой соответствуют национально-фоновые изображения.

Приведенная типология отражает положение дел лишь с точки зрения ведущей тенденции: нет необходимости непременно отвергать, например, национально-фоновые рисунки и картины на начальном этапе изображения; надо только помнить, что без семантизирующего текста не удастся реализовать их страноведческий потенциал. Правда, в подобном случае (когда русский язык еще не может брать на себя семантизирующие функции) допустимо обратиться к родному языку адресата (см. гл. 8).

Примечательно, что различие мер глубины проработки зрительного ряда и наполнения текстов изъяснений может зависеть как от этапа обучения, так и от целевой установки, ради которой создается либо вводится в учебный процесс то или иное изображение.

Иногда зрительный ряд только сопровождает учебный процесс, как бы образует национальный фон, на котором проходит обучение. Самостоятельная обучающая роль за подобными визуальными материалами не закрепляется: они не вводятся, не актуализируются и специально не контролируются. И тем не менее сопровождающий страноведческий ряд очень важен.

Во-первых, он обеспечивает «страноведческую настройку» учащихся. Открывая учебник, в котором, предположим, форзацы не оставлены пустыми, а заняты папоротом Красной площади в Москве или белоствольными березками, студент или школьник бессознательно погружается в атмосферу России, Советского Союза, и его готовность к изучению русского языка повышается. В учебнике «Горизонт» такая «настройка» учащегося применена особенно эффективно: он открывается серией живых и выразительных фотографий, отражающих разные стороны жизни советского народа: учащиеся разглядывают эти фотографии еще до знакомства с русским алфавитом, так что познание страны, опережая изучение языка, становится мощным мотивом учебы.

Во-вторых, сопровождающие визуальные материалы исполняют документирующую роль. Например, в учебнике «Темп-2» (1988) страноведческий текст повествует о возможностях интересно провести отпуск; рядом воспроизведено объявление из газеты, в котором Совет по туризму и экскурсиям предлагает путевки по пяти маршрутам (проставлены продолжительность и стоимость поездок). По этой причине не стоит удивляться тому, что в учебниках русского языка воспроизводятся такие, казалось бы, мелочи, как билеты городского транспорта, ценники на хлеб и на сахар, профкомовские объявления, школьные дневники и т. д. Эти фотодокументы из жизни Страны Советов переводят на повседневный уровень отнюдь не маловажные вопросы: дешевизну проезда в метро или в трамвае, стабильность и доступность цен на основные продукты питания, участие профсоюзов в руководстве предприятиями, связь семьи и школы и т. д.

Итак, если говорить о целевом назначении зрительной наглядности для учебного процесса, она бывает сопровождающей и семантизирующей. Кроме того, в ряде случаев рисунок, картина, кинофильм сами по себе являются феноменами национальной культуры и, следовательно, должны быть усвоены по тем же причинам, по которым необходимо знакомство с классическими произведениями русской литературы и прочими явлениями культуры. Иными словами, выделяется такой аспект страноведческой работы, когда не рисунок или фотография создаются для лучшего постижения учебного текста, а, напротив, текст создается для лучшего понимания знаменитого полотна или широко известного кинофильма. В подобных случаях следует говорить об аккультурирующей зрительной наглядности: визуальные материалы берут на себя основную тяжесть ознакомления иностранного учащегося с русской культурой, с культурой Советского Союза. Естественно, что такие материалы никогда не создаются специально для учебного процесса,— подобно естественным художественным текстам, они переносятся в учебный процесс.

Далее затронутая проблематика рассматривается лишь на материале многоплановых картин. Полученные выводы, однако, легко распространяются и на художественные кинофильмы.

## 19

### **ВКЛЮЧЕНИЕ МНОГОПЛАНОВЫХ КАРТИН В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС**

Аккультурирующая зрительная наглядность это включение в учебный процесс таких носителей визуальной информации, которые отражают ключевые события и явления истории и культуры нашего государства. Ее функция заключается в погру-

жении иностранца, изучающего русский язык, в стихию народной жизни, в приобщении его к ценностям и достижениям как русского народа, так и других народов многонациональной страны, причем речь идет в первую очередь о советском времени. Мы уже говорили (см. гл. 3), что аккультурация предполагает не одно лишь рациональное понимание определенного факта, но и его эмоциональное освоение. Воздействие на чувства зрителя в высшей степени оказывают произведения изобразительного искусства. Следовательно, для аккультурации целесообразно отбирать или художественные фотографии, или рисунки, картины, скульптуры, фрески, однако ценны и многие документальные фотографии, особенно исторические.

### **ОТБОР ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Всего выделяем три критерия отбора произведений для последующего включения в учебный процесс (далее мы опираемся на выводы С. Ю. Ремизовой).

Во-первых, отбираются лишь работы русских и советских художников, в которых конкретно и недвусмысленно отражена природа нашей страны, ее история и культура. В. Суриков и И. Репин, В. Васнецов и И. Билибин, М. Нестеров и Н. Рерих, А. Дейнека и В. Серов, П. Корин и М. Греков, Б. Иогансон и Куркрыниксы и многие другие создали картины пейзажного и культурно-исторического содержания.

Во-вторых, отбираются лишь те произведения живописи или скульптуры, которые соответствуют фоновым знаниям наших современников и соотечественников. Например, критерию хрестоматийности с очевидностью отвечают «Запорожцы» И. Репина, «Степан Разин» В. Сурикова, портрет А. С. Пушкина О. Кипренского, «В. И. Ленин в Смольном» И. Бродского, «Оборона Севастополя» А. Дейнеки, «Отдых после боя (Василий Теркин)» Ю. Непринцева, памятник Пушкину в Москве А. Опекушина, памятник К. Минину и Д. Пожарскому И. Мартоса, «Медный всадник» Э. Фальконе, а также целый ряд архитектурных сооружений: Кремлевский Дворец съездов, здание Адмиралтейства в Ленинграде и т. д.

Подобные произведения, знакомство с которыми для каждого русского обязательно, можно назвать **облигаторными**; точно так же называются литературные произведения, входящие в обязательный круг чтения русских (см. гл. 21).

Облигаторность картины или скульптуры является условием отбора. Этот же критерий соответствия фоновым знаниям реализуется и в несколько ином, хотя и очень близком принципе отбора: внимания заслуживают картины, написанные на всем известную историческую и национально-культурную тематику. Например, если допустить, что иллюстрации К. Боклевского к «Мертвым душам» и неизвестны каждому, их все же целесооб-

разно использовать, потому что они великолепно представляют бессмертные гоголевские персонажи.

В-третьих, должны отбираться такие работы, которые согласуются с учебно-методической целесообразностью. Этот критерий является универсальным основанием при отборе любых учебных единиц, и аккультивирующая наглядность не составляет исключения. Перегруженность композиции, замысловатость живописной манеры, затушеванность существенных деталей, невозможность обсуждать проблематику картины или скульптуры с учетом уровня владения языком, который свойствен адресату,— эти и аналогичные другие характеристики (взятые как вместе, так и по отдельности) могут заставить преподавателя отказаться от использования произведения в учебном процессе, даже если оно вполне подходит по двум предыдущим принципам отбора. И наоборот: ясность построения, простота стиля, выигрышная подача страноведчески ценных подробностей, доступность содержания картины в языковом отношении таковы аргументы, благодаря которым иногда допустимо обратиться и к произведениям, которые не полностью отвечают критериям отбора. В учебно-методическую целесообразность входят также соображения воспитательной, гуманистической, репрезентативной ценности объекта отбора.

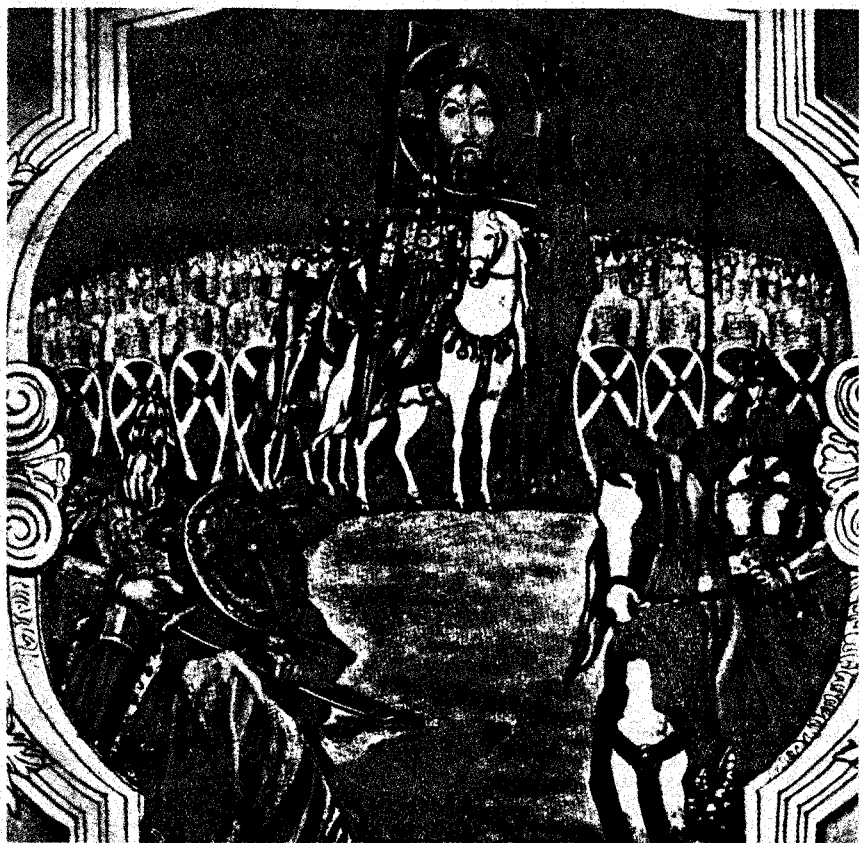
Приведем пример. На с. 183 изображен центральный фрагмент мозаики «Дмитрий Донской» П. Корина, которой украшена станция «Комсомольская» кольцевая Московского метрополитена. Это произведение изобразительного искусства отвечает всем трем критериям отбора: отражает одно из важнейших событий отечественной истории; соответствует фоновым знаниям наших современников (П. Корин—выдающийся советский художник; Куликовская битва, безусловно, входит в активный багаж сведений, которыми располагает каждый русский); наконец, стройность композиции, наличие реалий, превосходная их проработка, языковая доступность, а также огромное патриотическое звучание мозаики делают методически целесообразным обращение к ней как к средству аккультивирующей наглядности.

## КОММЕНТИРОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Сначала рассмотрим конкретный материал, а потом изложим общие соображения.

### МОЗАИКА «ДМИТРИЙ ДОНСКОЙ»

[Экспозиция-1: где помещается мозаика] Московский метрополитен это не только важная система транспортных средств столицы. Подземные станции метро богато украшены гранитом, мрамором, витражами, мозаиками. В начале 1950-х годов заканчивалось строительство одной из узловых станций—Комсомольской. Ее потолок решили украсить мозаиками, которые отражают важнейшие события из истории нашей страны героическую борьбу народа за свободу и независимость.



[Экспозиция-2: сведения о художнике] Создать эти мозаики было поручено Павлу Дмитриевичу Корину (1892—1967), одному из наиболее талантливых и популярных советских художников. Творчество Корина отличается верностью законам русского народного искусства, а темы имеют преимущественно исторический характер. Всего художник создал для станции Комсомольская восемь мозаик, в том числе и композицию «Дмитрий Донской». Эти мозаики относятся к числу достопримечательностей Москвы.

Давайте вместе «прочитаем» мозаику, посвященную победе на Куликовом поле.

[Экспозиция-3: моделирование исторического фона] В начале XIII века древнерусские княжества попали под иго кочевых племен Золотой Орды. Ордынское иго, т. е. неволя, рабство, продолжалось целых 240 лет!

Русские никогда не мирились с завоевателями. Для успешной борьбы с ними надо было объединить силы, и центром объединения стала Москва — столица Руси с начала XIV века. Великий московский князь Дмитрий (1350—1389) построил в Москве каменную крепость — Кремль и собрал большое войско.

Золотоордынский хан Мамай опасался потерять власть над покоренной страной. Со своим огромным войском он пошел на Русь. О том, насколько страшным был его поход, говорит народная память, память языка. Полное опустошение можно обозначить фразеологизмом *Мамаёво нашествие* или сравнением *будто/словно Мамай прошел*.

В середине августа 1380 года русские войска вышли навстречу Мамаю, и 8 сентября на берегах реки Дон началась знаменитая битва, кровопролитная, тяже-



лая, которая закончилась победой русских. Это сражение развернулось на равнине, которая называется Куликовым полем. Куликовская битва сыграла основную роль в освобождении Руси от ордынского ига. Вся наша страна 8 сентября 1980 года торжественно отмечала шестисотлетие этого исторического события.

Русские воины наголову разбили ордынцев. Почти 50 километров они преследовали бежавшего врага. Были захвачены шатер Мамая, его знамена, большие табуны коней, стада волов и верблюдов, множество оружия, золота, одежды, продовольствия. Катастрофа постигла войско кочевников. Современники назвали Куликовскую битву *Мамáевым побоищем*, т. е. избиением, уничтожением Мамая, это образное выражение (конечно, в переносном смысле) дошло до наших дней. Сейчас фразеологизмом *Мамáево побоище* называют любой большой беспорядок, разгром.

Великого князя Дмитрия после победы на Куликовом поле прозвали Донским.

[Прочтение-1: персонажи] Дмитрий Донской помещен в центре мозаики. По обе стороны от него изображены славные русские воины—Пересвет и Ослябя, благодаря этим боковым фигурам Корин добился активного воздействия на зрителя всей художественной композиции. По старому обычаю битва начиналась посидником двух богатейших первым из русского войска был избран Пересвет.

Исход битвы еще неизвестен. Но посмотрите, насколько спокойны, уверены в своей правоте и сам князь Дмитрий, и Пересвет, и Ослябя. Суровой решительностью проникнуто также русское войско.

[Прочтение-2: реалии] Князь Дмитрий изображен на белом коне. Конь покрыт красной попоной. На голове у Дмитрия типично русский шлем, в отличие от западноевропейского он конической формы и вытянут вверх. Шлем—по-древнерусски «шелом». Отсюда современный глагол *ошеломить* 'очень удивить кого-л., неприятно поразить, озадачить'. *Ошеломить*—буквально: 'ударить (в бою) по шлему/шлему, свалить противника с ног'; отсюда переносное значение, актуальное и сейчас.

В руке у Дмитрия меч с прямым клинком—традиционное холодное оружие русского воина. Клинок у такого меча был острым с обеих сторон. Не случайно поэтому, что слово меч развилось в современном языке обширную фразеологию: *поднять меч на кого-л.* 'объявить кому-л. войну, напасть на кого-л.'; *скрестить мечи* 'бороться, сражаться с кем-л.'; *пройти где-л. огнем и мечом* 'беспощадно уничтожить что-л. в ходе военных действий'; *вложить меч в ножны* 'заклечь мир, прекратить борьбу'.

Дмитрий Донской изображен на фоне развернутого знамени. Во время битвы знамя играло особо важную роль. Оно было огромным (до шести метров длины); его хорошо видели все участники сражения. Знамя ставилось в самом центре войска. Противники стремились пробиться к знамени и сбить его, потому что, если знамя падало, это означало исход сражения. Подобно слову *меч*, *знамя* также имеет развитую фразеологию: *высоко держать знамя чего-л.* 'твердо держаться определенных принципов, хранить идеалы'; *под знаменем чего-л./кого-л. (идти, бороться)* 'руководствоваться чем-л.'; *поднять знамя борьбы за что-л.* 'начать бороться за определенное дело'; *переходящее Красное знамя* награда за победу в социалистическом соревновании.

Древнерусские щиты имели как круглую, так и миндалевидную форму. След слова *щит* в современном языке очень заметен. Человек, который находится за щитом, в относительной безопасности, отсюда производное слово *защита* 'охрана кого-л. или чего-л. от грозящей опасности'. *Защит-а* является очень активным словом русского языка; ср. глаголы *защитить(-ся)*—*защищать(-ся)* и производные имена *защитник*, *беззащитный*, *подзащитный*, *самозащита*, *лесозащитный*, *теплозащитный* и т. д. Фразеологизм *поднять на щит кого-л.* '(неумеренно) хвалить кого-л.' восходит к обычаю воинов поднимать на щитах отличившегося бойца или военачальника.

[Заключение] Вся мозаика отличается ясностью композиции, монументальностью центральных фигур. Образы Дмитрия Донского, Пересвета и Ослябя несут на себе черты народности и являются несомненной удачей художника.

Куликовская битва сыграла важную роль в национальном самосознании русского народа. И в наши дни она изучается в школе, отражается в искусстве,—она входит в тот багаж знаний современников, который называется живой историей.

Переходим к анализу методических приемов, реализованных в учебных материалах.

Ведущий прием — моделирование фоновых знаний носителей русского языка, наших современников и соотечественников, моделирование для иностранцев с целью приблизить знания последних к знаниям первых. Поэтому с самого начала излагается история ордынского ига. Данные сведения избыточны для русского: со школьной скамьи он многое помнит о подвиге Дмитрия Донского.

Второй прием — комплексный показ факта культуры. Отсюда расширение временных рамок изложения (от современного метро переходим к событиям шестисотлетней давности, а затем возвращаемся к современному языку) и приведение сведений по способу ассоциативных связей (например, о недавнем юбилее Куликовской битвы, о достопримечательностях Москвы, о специфике творчества П. Корина). Тематически зрительный и вербальный ряды согласованы между собой: текст заставляет обращаться к мозаике не раз и не два, поэтому между текстом и изображением возникают отношения дополнительности, о которых говорилось в предыдущей главе.

Третий прием — соотнесенность внеязыковых материалов (сведений из истории и культуры) с русским языком, с его лексикой и фразеологией. Учебные материалы являются именно лингвострановедческими: они обучают не только культуре, но и языку. Поэтому показано переосмысление военно-исторической лексики, ее активизация в наше время (ср. гнездо слов вокруг исходной лексемы *щит* или фразеологизмы с именем собственным *Мамай*). Надеемся, что, ознакомившись с приведенными выше материалами, иностранный учащийся не только больше узнает о нашей стране, но и лучше, глубже, прочнее усвоит несколько актуальных, употребительных языковых единиц. Известно, что правильное понимание прямого плана слова, употребленного переносно (*ошеломить*), или фразеологизма (*поднять на щит*) повышает адекватность владения этими формами выражения.

В заключение остается повторить, что приемы лингвострановедческой работы, описанные выше, применимы не только к произведениям изобразительного искусства. Их можно использовать и при просмотре кинофильмов, и при прослушивании музыкальных произведений. Наибольший эмоциональный эффект достигается, естественно, при синтезе искусств: когда искусство слова (художественная проза или поэзия) сочетается с живописью и с музыкой.

В современной методике преподавания иностранных языков вопросы зрительной наглядности дискутируются широко и активно. Лингвострановедческий аспект зрительной наглядности должен занять в этих обсуждениях и разысканиях подобающее ему место.

## Часть VII

# ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ДРУГИЕ ВИДЫ ИСКУССТВА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ РАССМОТРЕНИИ

Согласно определению (см. гл. 4), содержанием лингвострановедения является ознакомление иностранных учащихся с новой для них социальной действительностью. При этом настойчиво подчеркивается также ведущий канал ознакомления — русский язык. На всем протяжении изложения мы хотели показать, что русский язык (как, впрочем, и любой другой) есть эффективный инструмент познания мира.

В марксистско-ленинской гносеологии (философском учении о познании) выделены два основных метода постижения человеком окружающей его реальности — рационально-логический, или понятийный, называемый также научным, и эмоционально-чувственный, или образный, иначе именуемый художественным. Конечно, в повседневной практике оба метода переплетаются, но все же в каждом акте познания один из них основной, ведущий, а другой соответственно играет подчиненную роль.

Язык остается материальным субстратом как понятийного мышления, так и мышления в образах. Например, слово *буря* на понятийном уровне познания и отражения окружающего нас мира — это название явления, которое с помощью СД описывается как 'ненастье с сильным разрушительным ветром'. Та же лексема на чувственно-образном уровне познания может означать, например, протест против застоя, жажду перемен («А он, мятежный, просит бури!» — М. Лермонтов) или даже революцию («Буря! Скоро грянет буря!», «Пусть сильнее грянет буря!» — М. Горький). Аналогичным образом *колокол* описывается рационально-логически как 'металлическое изделие в форме полого усеченного конуса с подвешенным внутри стержнем (языком) для звона' (по Словарю С. И. Ожегова), но одновременно он является образом народовластия, демократии (новгородский вечевой колокол; «Колокол» — журнал А. Герцена).

Слово *гражданин*, конечно же, называет лицо, принадлежащее к постоянному населению государства и наделенное совокупностью прав и обязанностей, однако в нашем сознании, пожалуй, столь же актуальны ассоциации другого плана — это человек, служащий родине, исполненный сознания общественного долга. На ум приходят поэтические строки: «Я ль буду в роковое время позорить гражданина сан?» (К. Рылеев), «Читайте, завидуйте,

я — гражданин Советского Союза!» (В. Маяковский). Что же касается крылатого афоризма «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан», то его контекст показывает, что Н. Некрасов отнюдь не готов механически причислять к гражданам всех тех, кто постоянно живет в государстве и располагает правами. Впоследствии и М. Горький подхватит это противопоставление образа понятию (ср. его выражение «механические граждане»).

Таким образом, некоторые слова одновременно образуют как плоть мысли-понятия, так и материальную основу мысли-образа: *воля, ветер, почва, бесы, путь-дорога, море, утес, пива, тройка, (заводской) гудок...* Образная семантика возникает в слове, если оно интенсивно употребляется в актах эмоционально-чувственного познания, т. е. не в прагматичной, деловой речи, а в речи художественной, в фольклоре и в литературе. Так, свойственный началу XIX века образный план слова *нос* запечатлен в повести Н. Гоголя «Нос». Образная семантика может быть заново приписана словам-понятиям, если они включены в ткань произведения искусства. Например:

Наш язык для других не кумир,  
Но известно тысячу лет,  
Что по-русски Вселенная — мир,  
И по-русски Вселенная — свет.

По призванию — не от ума —  
И слова тут совпали, и суть.  
Мир и свет — не война и не тьма —  
Это русский единственный путь.

(Ю. Капук)

Образ живет ассоциациями. Имея в виду поэзию А. Пушкина, Н. Гоголь точно заметил, что в образном слове «бездна пространства» и что «каждое слово необъятно». Это высказывание в полной мере приложимо к любому художественному образу — к картине, скульптуре, танцу, мелодии и т. д.

Если образ как категорию познания сопоставить с понятием как познавательной категорией, то обнаруживаются характеристики, которые на первый взгляд кажутся противоположными, но противоречивость которых оборачивается диалектическим взаимодополнением. Образ и понятие — это антиподы: первый конкретен, доступен чувственному восприятию, а второе абстрактно, и поэтому его нельзя ни увидеть, ни ощутить. Одновременно образ и понятие близки между собой: как и понятие, художественный образ не является слепком с какого-либо единичного предмета или явления, а представляет собой продукт обобщения, абстрагирования, правда, речь идет об абстрагировании особого рода, поскольку всеобщее и особенное образа непременно воплощены в конкретном. Об отношениях дополнительности между образом и понятием свидетельствуют их взаимные пере-

ходы друг в друга: например, от образа Обломова, созданного в художественной литературе, произведено понятие *обломовщина*, которое вошло в общеупотребительный язык и используется в прагматичной (а не только в художественной) речи.

Итак, в последней части нашего пособия предметом анализа становится эмоционально-чувственный, художественный метод познания действительности мы обращаемся к эстетической функции русского языка. Эстетико-образный план языка не сводится к одной лишь лексике и далеко не исчерпывается также и другими языковыми единицами. В самом деле: эффективнейшим средством создания эстетических образов является художественный текст, произведения фольклора и литературы. Не случайно фольклор и художественная литература так и называются — искусством слова.

Кроме того, — и это следует подчеркнуть, — вербальный язык в его эстетической функции присутствует и в других видах искусства, особенно в изобразительных. Следовательно, с лингвострановедческой точки зрения источником познания Советского Союза может стать не только литература: все виды искусства, в большей или меньшей степени, объективно способны сыграть свою роль в аккультурации иностранного учащегося.

На затронутую сейчас проблему в лингводидактике обращается мало внимания. Вероятно, это объясняется тем, что эстетический путь познания страны далеко не прост и эффективен не на любом этапе обучения и не в любой форме учебной деятельности. Тем важнее его изучить и оценить по достоинству.

План дальнейшего изложения таков. Сначала с целями систематизации мы рассматриваем некоторые положения из сферы эстетики, делая акцент на искусстве как средстве отражения мира, накопления и хранения лингвострановедческой информации. Затем анализируем лингводидактические вопросы — как извлечь, отобрать и успешно представить на занятии заключенную в произведениях искусства познавательную ценность.

## 20

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

#### ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИСКУССТВА

Художественная литература, искусство имеют большое познавательное значение. Ф. Энгельс писал, что из «Человеческой комедии» О. Бальзака он «...даже в смысле экономических деталей узнал больше... чем из книг всех специалистов — историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 37. С. 36). В. И. Ленин применил

к искусству общие положения теории отражения: говоря о творчестве Л. Толстого, он назвал его «зеркалом русской революции». В статье с характерным названием «Наши классики как орудие изучения действительности» Н. К. Крупская писала: «Наблюдать учила Ленина теория марксизма, направляя его мысль на определенные явления. Но многое дала ему в этом отношении и художественная литература... И Маркс и Ленин читали художественную литературу не ради развлечения: читая ее, они учились наблюдать жизнь» (цит. по [Палкин, 1976, с. 5]).

Действительно, все важнейшие события отечественной истории нашли свое отражение не только в документах и научных исследованиях, но и в художественной литературе, в живописи, скульптуре, архитектуре, музыке, драматургии, хореографии.

Из сказанного вытекает, что произведения искусства являются не только важным каналом отражения и накопления информации о действительности, но и некоторые из них, что не менее важно, сами по себе есть значительное явление национальной культуры русского народа.

Так, «Слово о полку Игореве» отразило одно из важных событий русской истории, и в этом состоит его страноведческая ценность. Однако одновременно «Слово» представляет собой вершинное достижение русской словесности. От него протянулись нити не только к последующим поэтическим переложениям памятника (В. Майкова, Н. Заболоцкого), но и к другим видам искусства — к музыке (опера «Князь Игорь» А. Бородина) и графике (знаменитые гравюры В. Фаворского). «Слово» изучают в школе, постоянно переиздают, всесторонне исследуют, его образы и положения (скажем, плач Ярославны) до глубины души трогают и потрясают каждого русского. Вот почему «Слово» образует драгоценное сокровище русской национальной культуры, страноведческая ценность которого, естественно, не исчерпывается привязкой к истории, а состоит прежде всего в его высоких художественных достоинствах и в том значении, которое оно имеет в современном самосознании русского народа. Следовательно, с позиций аккультурации иностранцев некоторые произведения искусства являются как средством познания страны, так и самоцелью обучения.

Если преподаватель общественных дисциплин в своей работе опирается в основном на логико-поэтический путь ознакомления учащегося с Советским Союзом, в лекциях и на семинарах рассказывает об истории, культуре и образе жизни нашего государства, то произведения искусства показывают жизнь, воспроизводят ее в конкретных картинах и образах.

В эстетике русских революционных демократов эта мысль проходит красной нитью. В. Белинский указывает: «Философ говорит силлогизмами, поэт — образами и картинками. Политэконом, вооружась статистическими числами, доказывает, действуя на ум своих читателей или слушателей... Поэт, вооружась живым и ярким изображением действительности, показывает

ва ет в верной картине, действуя на фантазию своих читателей... Один доказывает, другой показывает, и оба убеждают, только один логическими выводами, другой картинами» [1948, т. 2, с. 453]. Н. Чернышевский очень метко назвал искусство «учебником жизни»: «Искусство вернее достигает своей цели, нежели простой рассказ, тем более ученый рассказ: под формою жизни мы гораздо легче знакомимся с предметом, гораздо скорее начинаем интересоваться им, нежели тогда, когда находим сухое указание на предмет» (цит. по [Абрамович, 1956, с. 38]).

Последняя фраза содержит мысль, что в некоторых случаях познание через искусство, через мышление образами эффективнее рационально-логического познания. В самом деле, простое перечисление, например, черт социалистического образа жизни принимается к сведению, и только, а раскрытие их в литературе или в живописи заставляет человеческие сердца откликаться с огромной силой. Общие сведения о путях социалистической переделки деревни убеждают, а «Поднятая целина» не только убеждает, но и потрясает человека.

Искусство — зеркало жизни, но этот образ нельзя понимать прямолинейно. Картина тем и отличается от документальной фотографии, что в ней художник преобразует действительность, представляет ее в осмысленном, типизированном виде. Любой художественный образ обобщает, т. е. вскрывает, несет в себе черты не одного явления, а многих.

Отсюда сложность взаимоотношений искусства и действительности: искусство отражает действительность, но не копирует, а преобразует ее, придает ей новый вид. Писатель или художник — творцы, а творчество — это деятельность, порождающая нечто новое, никогда ранее не бывшее. Стремясь к обобщению, к выявлению общего в единичном, а также воплощая в искусстве свои идеалы, автор вносит в произведение искусства черты своей личности. Следовательно, в искусстве действительность не регистрируется фактографически, как это делает, например, бесстрастный протокол, а воспроизводится, т. е. производится заново.

Эту преобразованную, претворенную в новые образы реальность вполне правильно назвать «второй действительностью». Если произведение искусства приобретает широкое распространение и становится фактом массового сознания, то существующая в нем «вторая действительность» становится таким же объективным, непреложным элементом жизни, как и сама жизнь. Так, Онегин для нас реальнее многих наших подлинных знакомых, хотя это собирательный образ. Пушкинские образы «вещного» Олега, Бориса Годунова, Петра Великого, Пугачева, вымышленный образ Дубровского — такие же факты нашей национальной культуры, как и сами перечисленные исторические деятели. Поэтому надо утверждать: в учебные материалы могут входить не только явления, реально имевшие место, но и существенные факты «второй действительности».

Однако почему, по утверждению Н. Чернышевского, искусство, т. е. изображение вымышленного, иногда вернее достигает своей цели, чем изложение достоверных фактов? В ответе на вопрос приведем два аргумента.

Во-первых, искусство благодаря обобщающей способности образов нередко отображает то или другое явление жизни в более концентрированном виде, чем оно наблюдается фактически. Образ — это активное построение творцом определенной картины действительности, поэтому писатель или художник как бы суммирует черты, признаки определенного класса, группы людей, как бы выделяет самое существенное в русском пейзаже. Следовательно, читатель или зритель освобождается от необходимости самому обобщать, так что путь познания жизни с помощью искусства он проделывает скорее. «В действительности типичность лиц как бы разбавляется водой... все эти Жорж Дандены и Подколесины... снуют и бегают перед нами ежедневно, но как бы пескoлькo в разжиженном состоянии» [Достоевский, 1973, с. 476]. В этом смысле искусство, будучи выдумкой, ни в коем случае не есть ложь, а художественный образ значительно лучше «реального прототипа», поскольку в нем произведен отбор существенного, его концентрация и усилены характерные детали.

Во-вторых, поскольку художественный образ апеллирует не только и не в первую очередь к разуму, а к чувствам и эмоциям, он в большей мере способен захватить всего человека целиком, чем рациональный и безупречный научный трактат. К. Станиславский подчеркивал, что без сочувствия и переживания нет искусства. Таким образом, искусство покоится на основе присущей человеку способности эмоционального отклика: со-чувствовать — значит чувствовать то же самое, что испытывает персонаж повести или картины, а пере-живать — значит пополнять свой собственный, сугубо личный опыт, делать какое-либо событие фактом собственной биографии. Напомним, например, о громадной силе эмоционального воздействия сцены гибели Чапаева в одноименном фильме братьев Васильевых или об эмоциональном потрясении, которое оставляет Ильинский в роли Акима из «Власти тьмы». «Память сердца» в какой-то мере сильнее «памяти рассудка», и в силу «самодержавия чувств» художественный образ, если, конечно, сила заложенного в нем заряда велика, не менее убедителен, чем силлогизм.

К сказанному можно добавить, что сухая логика утомляет, и нам не следует в страноведческой деятельности постоянными рассуждениями и анализом цифр перегружать учащегося. Захватывающий образ, напротив, приводит к напряжению внимания, к его концентрации, а интерес к воспринимаемой информации непременная предпосылка его прочного усвоения.

Вот почему «ничто не объясняет лучше читателю известного явления, как представление его в живом образе» (М. Салтыков-Щедрин). Писатель, художник, композитор сознательно ориентируются на названный выше эффект эмоционального отклика.



Приведем в заключение четырехчленную емкую характеристику художественного образа, данную М. Б. Хранichenko. Ученый называет следующие «стихии», или, точнее, сферы раскрытия художественного образа: отражение и обобщение существенных свойств, черт действительности; выражение эмоционального отношения ко всему тому, что служит объектом искусства; воплощение идеала; внутренняя установка на восприятие читателя, зрителя, слушателя. Искусство отражает некоторое явление действительности, т. е. воспроизводит его общие черты в конкретном, единичном воплощении; объясняет это явление, т. е. дает возможность воспринять «затекстный» смысл (как он постигнут автором); оценивает его, или, по выражению Н. Чернышевского, произносит «приговор» (в свете авторского идеала); выражает эмоциональное отношение к данному явлению, причем не только авторское,— автор сознательно стремится вызвать у адресата интенсивное личное отношение к изображаемому.

И здесь нам следует предостеречь от возможного недоразумения. Природе искусства противопоказаны эксплицитно выраженные функции объяснения и оценки: если писатель недвусмысленно заявляет о своей позиции, если читатель без труда обнаруживает его намерение обличать или умиляться, то на первый план выступает тенденциозность автора, а произведение искусства терпит ущерб.

От явного дидактизма, от лобового произнесения художником морали предостерегал Ф. Энгельс: «Чем больше скрыты взгляды автора, тем лучше для произведения искусства» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 37. С. 36). Важность «необнаженной идеи» художественного произведения подчеркивалась и В. И. Лениным.

Сказанное ни в коем случае не означает, что искусство беспартийно и что художественными являются лишь бестенденциозные произведения. Как раз наоборот: высокоталантливый рассказ или портрет наилучшим образом несет идею, важно только не забывать, что «тенденция должна сама по себе вытекать из обстановки и действия, ее не следует особо подчеркивать» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 36. С. 333).

В чем же секрет воздействия художественного произведения? Он заключается как раз в художественности— в эстетическом идеале «прекрасного», в соблюдении правды, в достоверности, в соразмерности частей, изяществе, красоте. Как вспоминает А. В. Луначарский, Ленин говорил, что «в художественном произведении важно то, что читатель не может сомневаться в правде изображенного» (цит. по [Палкин, 1976, с. 82]). Хотя искусство, несомненно, выносит приговор явлениям действительности и тем самым воспитывает читателей, зрителей и слушателей, при этом соблюдается неписаное «правило»: автор будто бы отказывается выносить свой приговор сам, он подводит своего адресата к желанному выводу не декларациями, а исключительно системой

образов, отбором ситуаций, логикой действия, освещением событий. Читатель должен поддаться иллюзии, будто он сам решает вопросы, сам — в силу пронизательности — выносит приговор. Искусство художника в том и заключается, чтобы, с одной стороны, умело скрыть сверхзадачу и, с другой, добиться ее полного восприятия.

Итак, человек располагает опытом двух видов: собственным, личным, приобретенным из самой жизни и опытом «второй действительности» — искусства. И этот последний в отличие от рационально-логического усвоения знаний приближен к непосредственному жизненному опыту, потому что он переживается.

Следовательно, произведения искусства отражают действительность и творят собственный мир. Они обладают гносеологической функцией: автор закладывает в свое творение опыт познания жизни. Однако всегда ли данный опыт полностью и без потерь воспринимается адресатом?

### **КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ИСКУССТВА**

Присущая любому произведению искусства функция передачи заложенного автором содержания адресату называется коммуникативной.

Мы видели, что художественный образ представляет собой неразрывное, взаимопроникающее единство абстрактного и конкретного, общего и индивидуального, необходимого и случайного, внутреннего (закономерного) и внешнего, целого и части, сущности и явления. Адекватное восприятие образа как раз и предполагает его понимание в этом единстве.

Подобное цельное понимание — а именно оно, как правило, соответствует замыслу автора — покоится на важном условии: адресат должен быть готов к восприятию информации. Это условие соблюдается далеко не всегда, поэтому и коммуникативная функция искусства нередко реализуется лишь частично, не полностью. При неготовности читателя, зрителя, слушателя художественная информация или не удерживается совсем, или оседает никому не нужным мертвым грузом, или, что хуже всего, вызывает активный протест и отторжение. Заставлять кого-либо читать стихи против желания — значит воспитать отвращение к ним.

Готовность к восприятию художественного произведения, при некотором упрощении вопроса, складывается из двух предпосылок.

Во-первых, адресат должен владеть условным языком соответствующего вида искусства. Например, условными являются па и жестикуляция классического балета, свои средства выражения развивают в словесности сентиментализм и романтизм, стилистические выравниваются художественные средства в различных направлениях архитектуры и скульптуры. Так, знаменитый памятник К. Минину и Д. Пожарскому в Москве, созданный

И. Мартосом в 1804—1818 годах, представляет купца и князя в виде греческих героев; заимствованными являются также позы и жесты фигур.

Во-вторых, адресат должен располагать знанием эпохи, в которую было создано произведение искусства. А. Блок пишет, что в стихах поэта девять десятых принадлежат не личности творца, а «среде, эпохе, ветру». Следовательно, художественное творение не только сообщает определенные сведения об эпохе, но и предполагает известное «владение» эпохой для его расшифровки. Это и понятно: автор всегда обращается к своим современникам и вполне рассчитывает на свойственные им фоновые знания.

Без соблюдения этих условий цельное понимание художественного образа разрушается. Обычно имеет место восприятие лишь конкретного в образе, индивидуального, внешнего. Зритель, например, способен сказать, что именно изображено на полотне, или читатель вполне постигает, что произошло в рассказе или повести. Так, если рассматривать знаменитую картину И. Левитана «Владимирка» без знакомства с эпохой, то воспринимается пустынное пространство полей, сумеречное свинцовое небо, дорога, уходящая за горизонт, одинокий путник на ней. На этом первичное восприятие заканчивается — как видим, воспринимается только внешнее. Между тем М. Нестеров назвал «Владимирку» русским историческим пейзажем, а К. Юон — вообще исторической картиной. Историческим светом картина освещается лишь при владении «затекстной» информацией: по этой дороге отправлялись в сибирскую ссылку арестанты, и по ней прошли многие поколения царских узников, в том числе революционеров. При таком подходе удается рассмотреть крест («голубец») над могилой арестанта, а сама скорбная, гнетущая атмосфера пейзажа приобретает символическое значение — художник преклоняет голову в память о людях, прошедших здесь и не вернувшихся назад. Таково вторичное восприятие — восприятие смысла, замысла автора, его сверхзадачи, и именно на такое восприятие со стороны подготовленного, пронизательного зрителя и рассчитывал художник. Если в рассказе описано некоторое событие, то важно понять, во-первых, что случилось, во-вторых, почему (т. е. каковы мотивы и чувства действующих лиц) и, в-третьих, как писатель оценивает случившееся (какова тенденция, идея писателя).

Эта триада вопросов возникает перед любым адресатом: сверхзадача произведения искусства реализована в частности, в деталях, и если зритель или читатель не может «собрать» их в целое, неспособен из конкретной ткани образа вычленить абстрактный смысл, оценку изображенного, то следствием является утрата его эмоционального заряда.

Поскольку дидактизм в явном виде искусству противопоказан, авторская идея, идеал автора, его тенденция, замысел, сверхзадача, пристрастность заключаются в подтекст. Подтекстный смысл недаром называется сокровенным: он на самом деле скрыт, упрятан.

У механизма реализации познавательной функции искусства есть весьма примечательная особенность. В обычной ситуации разгадывания загадки человек точно знает, что «девица в темнице» — это совсем не девушка, попавшая в тюрьму, равно как «коса на улице» — это не заплетенные волосы, которые отпалились на прогулку. Здесь имеет место установка, определенно ощущаемая настройка на поиск сокровенного смысла. Отгадывающий не успокаивается, пока не раскроет его. Совсем не так обстоит дело с сокровенным смыслом произведения искусства.

При недостаточной готовности к рецепции воспринимающий книгу или картину может не почувствовать, что он должен искать за поверхностной видимостью более глубокий смысл. Поэтому он удовлетворяется ответом на вопрос «что случилось» или «что нарисовано». Дальнейшими двумя вопросами «почему это случилось» и «каков смысл случившегося» читатель, зритель не задается, потому что он просто-напросто не испытывает в этом субъективной потребности.

Из сказанного вытекает, что готовность к восприятию произведения искусства складывается из владения языком искусства, из знания эпохи и из особой установки на эмоциональное погружение в книгу, картину, танец, из «вчувствования» в них, эмпатии. Для этого, кроме всего прочего, необходимо еще, чтобы возникла рационально-эмоциональная ситуация общения с прекрасным. Даже если известен условный язык и известно, о чем повествует стихотворение, холст или прелюдия, но в данный момент по какой-либо причине нет желания наслаждаться искусством, ничто не поможет — коммуникативная функция искусства останется нереализованной.

Можно также сделать и второй вывод. Эмоционально-чувственный путь познания, в том числе и познания иностранцами нашей отечественной национальной культуры, весьма эффективен. Полученное впечатление от просмотра страноведчески ценного спектакля или от прочтения даже одного-единственного стихотворения на самом деле может быть «томов премногих тяжелей». Однако одновременно художественный способ постижения мира труден, поскольку он предъявляет немало требований, причем повышенных, к готовности адресата. Как мы уже отмечали, они нередко затрудняют восприятие искусства даже членами национальной культуры: без образованности нет образности и т. д. Однако насколько эти трудности возрастают по отношению к иностранному учащемуся!

Искусство помогает уменьшить долю присущего учебному процессу рациоцентризма — опоры только на разум в познании мира, в познании новой национальной культуры. Реализация принципа воспитывающего обучения предполагает воспитание чувств. Искусство, будучи как человековедением, так и обществоведением, включает в учебный процесс чувства и эмоции.

Преподаватель, в полной мере представляя себе механизм коммуникации в искусстве, не должен закрывать глаза на

особенности последнего, осложняющие учебно-воспитательный процесс. Правильно распознать трудности — значит наполовину отыскать способы их преодоления. Предложения, сложившиеся на пути подобного поиска, в общих чертах сводятся к двум основным мыслям.

Формирование субъективной готовности к восприятию произведений искусства (нас интересуют, естественно, имеющие страноведческое содержание) следует проводить на всем протяжении аккультурации иностранного учащегося. Более того, конечной целью систематических усилий является образование у него потребности в приобщении к многонациональному искусству нашей страны.

Наилучшим инструментом формирования названных готовности и потребности, по нашей гипотезе, является вербальный язык, особенно в его образно-эстетической функции. Русский язык и в сфере искусства остается средством знакомства со страной, поэтому лингвострановедческий подход к художественному методу познания действительности позволяет успешно овладеть его потенциалом.

## 21

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА: ОТБОР И ОСМЫСЛЕНИЕ

#### ЧТО ТАКОЕ ОБЛИГАТОРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ ИСКУССТВА?

В одной из своих книг С. Михалков приводит характерный диалог двух русских людей — девяти и семидесяти лет.

- А «Тараса Бульбу» ты читал?
- Нет, не читал.
- «Руслана и Людмилу» читал?
- Нет, не читал.
- Читал ли «Золотой ключик»?
- Не читал, но про Буратино слышал.
- И «Капитанскую дочку» не читал?
- Не читал.
- Счастливый, как много хорошего ты еще узнаешь!

Действительно, ребенку, проходящему социализацию в нашей культурно-языковой общности, предстоит познакомиться со всеми книгами, которые были упомянуты в диалоге, и еще со многими другими. Libri legendi, т. е. книги, которые любой человек непременно должен прочитать, — так и называются обязательными.

Понятие обязательности распространяется на все виды искусств. Существуют песни, которые у всех на слуху. Имеются произведения скульптуры, живописи, архитектуры, музыки, хореографии, безусловно известные каждому русскому и составляющие

важную часть его национально-культурного самосознания. Об облигаторных картинах мы кратко говорили выше (см. гл. 19).

Что же можно сказать о корпусе облигаторных произведений искусства?

Во-первых, они преодолели время, которое производит весьма взыскательный и неумолимый отбор: в среднем в постоянно хранимый «золотой фонд» входит от 0,01 до 0,1% творений из их общего числа. Это означает, что облигаторные произведения являются вечными спутниками народа, — иными словами, они всегда современны. «Евгений Онегин» (роман А. Пушкина и опера П. Чайковского) — это отнюдь не достояние прошлого: произведение актуально для текущего дня и останется в активе будущего. Из этого вытекает практический вывод: знакомя иностранного учащегося с такими произведениями, мы пополняем его духовный мир «устойчивыми» фактами, так что усилия на их освоение вполне оправданны.

Во-вторых, в облигаторный корпус русского сознания входят преимущественно, если не исключительно, подлинные шедевры литературы, живописи, музыки. Перед нами тот редкий случай, когда совпадают вкусы большинства людей. Облигаторные произведения иначе называются классическими: советская классика выступает достойной преемницей классического искусства дореволюционной России. В этом усматривается еще один аргумент для выбора произведений искусства, с которыми стоит знакомить иностранца, именно среди облигаторного корпуса: они сами по себе выступают как явления национальной культуры.

В-третьих, облигаторные произведения, как правило, имеют высокую познавательную, в том числе и страноведческую, ценность. Дело в том, что «обязательные» книги или полотна непременно обладают таким коренным качеством эстетики, как народность. Они созданы писателями, живописцами, скульпторами, актерами, композиторами, музыкантами-исполнителями, которые признаны народом. Какое содержание вкладывается, например, в понятие «народный писатель»? Конечно, это автор, которого «читают и почитают», но не только: речь идет о писателе, отразившем в своем творчестве широкие горизонты народной жизни, стержневые исторические события и трудовые свершения. По этой причине благодаря облигаторным книгам и картинам сами носители языка приобщаются к своей собственной национальной культуре: например, о крестьянских восстаниях в царской России мы узнаем не только на уроках истории, но и благодаря чтению «Капитанской дочки» и «Дубровского». Следовательно, и для иностранца облигаторные произведения могут стать источником ценной страноведческой информации.

В-четвертых, произведения «золотого фонда» обладают свойством, которое можно условно назвать художественной иррадиацией: они не ограничиваются жизнью в том виде искусства, в котором родились, а постепенно становятся достоянием всего эстетико-художественного богатства нации. Так, пушкинский ро-

ман «Евгений Онегин» лежит в основе оперы П. Чайковского, а опера в свою очередь вышла на киноэкран. Уместно упомянуть и о многочисленных иллюстрациях к роману. Отсюда вытекает, что ознакомление иностранца с обязательными произведениями — экономный путь постижения национальной культуры, потому что на их материале не только допустимо, но и необходимо пересекать границы различных видов искусства; за счет этого весьма увеличивается количество внутренних связанных объектов показа. Одновременное обращение к литературе, музыке, живописи приводит к взаимному усилению вербального, слухового и зрительного каналов восприятия познавательной и эстетической информации, так что эффективность усвоения культуры резко повышается.

Короче говоря, если нужен надежный критерий для отбора произведений искусства, которые с целями аккультурации предлагаются иностранным учащимся, то принцип обязательности, по нашему мнению, способен сыграть определяющую роль. По понятным причинам иностранца не познакомишь со всеми значительными произведениями искусства нашей страны, поэтому с неизбежностью возникает ситуация отбора даже среди произведений, «золотого фонда».

Этот принцип совсем не является общепринятым. Более того, в преподавательской практике бытует убеждение, что в учебники русского языка эффективнее включать художественные тексты как раз «второстепенных авторов»: их — таков довод — «не жалко» адаптировать, сокращать и лишать художественности. При таком подходе приходится мириться со слишком большими издержками. Память учащегося отягощается сюжетами и положениями, которые в дальнейшем ему не понадобятся и которые не способствуют нравственному воспитанию.

Как, однако, получить корпус обязательных книг? Ведь нам нужен не список имен, а перечисление конкретных произведений, которые известны «всем русским».

Выявление полного и точного фонда обязательных книг и других произведений искусства — дело будущего. Однако уже сейчас можно получить если не полный корпус, то хотя бы его ядро, — речь идет о творениях, в принадлежности которых к «золотому фонду» никто не сомневается.

Группа исследователей такую попытку предприняла (далее мы используем материалы В. М. Шаклеина, М. А. Волковской, Ю. Т. Листровой и Н. М. Циммерман). В ее основе лежит намерение исключить субъективизм и пристрастность: важно отыскать бесспорный индикатор знакомства «всех русских» с тем или иным художественным текстом, с той или иной картиной. Таким показателем была признана включенность произведения искусства в учебный процесс советской средней школы. Например, была изучена представленность творений классиков литературы — от Пушкина до Шолохова. Выявилось, что целый ряд рассказов, отрывков из более крупных форм, стихотворений

и фрагментов из поэм регулярно повторяется в абсолютном большинстве школьных литературных хрестоматий. Так, хотя в хрестоматии помещаются многочисленные рассказы А. Чехова (около трех десятков), но только четыре из них («Человек в футляре», «Ванька», «Хамелеон» и «Смерть чиновника») приводятся всегда. Частотный критерий помогает отделить единицы облигаторного корпуса от произведений, которые если и входят в «золотой фонд», то не в его ядро. Аналогичным образом (анализом школьных программ, устойчивых спектаклей, репродуцируемых картин и т. д.) возможно определить ядро и других видов искусства.

На этом процедура отбора произведений не заканчивается, поскольку следует учесть и другие критерии. Так, со страноведческой точки зрения важно включить в учебный процесс такие книги и картины, которые рассказывают не о чем-либо вообще, а именно о нашей стране. По этой причине следует отказаться, предположим, от полотна К. Брюллова «Последний день Помпеи». Кроме того, поскольку познание (свойственное, вообще говоря, всем творческим методам) своей вершины достигает в реализме, с учебными целями отбираются прежде всего реалистические работы. Наконец, включать в учебный процесс следует произведения, которые особенно актуальны для задач нашего времени и которые способны нести воспитательную нагрузку. Иными словами, критерий научно-методической целесообразности заставляет взвесить каждое произведение, отобранное на основе принципа облигаторности, и по каждому принять индивидуальное решение. Только сочетание этих двух принципов отбора (облигаторности и целесообразности) приводит к успеху.

О важности правильного отбора материала для ознакомления иностранных учащихся с нашей страной говорить не приходится. Культура чтения подразумевает отсутствие случайности в отборе книг. Восприятие искусства — это системность и полнота охвата подлинных его вершин.

#### **НАВОДЯЩИЙ МЕТОД ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА**

Художественный образ конкретен. Например, знаменитая «Песня о Буревестнике» М. Горького рисует наглядную картину: «Над седой равниной моря ветер тучи собирает...» В повести «Капитанская дочка» А. Пушкин представляет нам мужика «с черной бородой», лицо которого «имело выражение довольно приятное, но плутовское».

Художественный образ одновременно абстрактен. Он выражает более общую, отвлеченную идею автора. Так, рисуя разбушевавшееся море, Горький имеет в виду годы подъема революционного движения в России. Рассказывая о Пугачеве, Пушкин стремится показать подлинного вождя народного восстания. Ни Горький, ни Пушкин не декларируют своих намерений, и чита-



тельно следует догадаться о них самому. Сделать это не просто: например, персонажи пушкинской повести сплошь да рядом называют Пугачева разбойником, вором, бродягой, злодеем, мошенником, так что замысел надо уловить вопреки прямому прочтению текста.

Роль преподавателя заключается, естественно, в том, чтобы помочь учащемуся прийти к правильным выводам. Надо не просто добиться, чтобы адресат понял, а чтобы он не мог не понять.

Однако заявить, что данный образ есть рупор такой-то абстрактной авторской идеи, нельзя ни в коем случае. Декларативность, морализаторство противопоставлены искусству (см. гл. 20), и если бы преподаватель от себя навязал эти черты художественному произведению, то он разрушил бы его эстетическую ценность. Поэтому помощь учащемуся в постижении искусства состоит в том, чтобы он самостоятельно воспринял замысел автора.

Самостоятельно полученный вывод и в рационально-логическом познании мира лучше затверживания готового результата: чужое знание воспринимается в лучшем случае с доверием, а собственное — это всегда убеждение; отсюда оно запоминается надолго и легче применяется в будущем. А в образно-чувственном познании жизни путь самостоятельного погружения является, вероятно, единственно возможным. Вот почему нельзя прибегать к прямому истолкованию произведений искусства. К успеху приводит только наводящий метод освоения художественных образов.

По происхождению этот метод является «сократическим». В спорах Сократ никогда не заявлял с самого начала свою точку зрения. Искусно задавая собеседнику вопросы и умело отвечая, он ставил оппонента в такое положение, когда тот не мог не сделать требуемого вывода. Метод «повивального» искусства, которого придерживался великий греческий философ, приводит к устойчивому усвоению истины: она не передается от собеседника к собеседнику, а добывается в ходе беседы.

Аналогично преподаватель, который использует наводящий метод, не переводит художественный образ из конкретного плана в абстрактный посредством противопоставленного искусству логического сообщения, а лишь создает условия, чтобы сверхзадача была понята, раскрыта. Как правило, страноведческое значение имеет именно сверхзадача: не столь важно заметить, что у Пугачева была черная борода или что «черты лица его, правильные и довольно приятные, не изъявляли ничего свирепого», сколь существенно уловить, что Пушкин показывает его в качестве выразителя народных чаяний и сочувствует ему. Горький дал прекрасное описание грозы и грома над морем, однако еще важнее извлечь из картины обобщенный образ атмосферы предреволюционной России.

Наводящий метод состоит из нескольких приемов. Прежде чем перейти к их анализу, необходимо сделать небольшие терминологические уточнения.

Пусть общая, абстрактная семантика художественного образа (ее называют по-разному: идеей, тенденцией, направленностью, сверхзадачей, мотивом, темой, заданностью и т. д.) именуется его смыслом. Конечно, любой образ представляет собой переплетение всевозможных мотивов, так что он объективно неоднозначен для восприятия. Поэтому смыслом образа надо считать лишь какой-либо один план его более сложной семантики: так, применительно к пушкинскому Пугачеву сверхзадача «выразитель народных чаяний» не исчерпывает всего образа, который включает в себя, например, еще такие черты, как хладнокровие, сметливость, удаль, справедливость, готовность пожертвовать собой ради народа, великодушие, бесстрашие и др. В дальнейшем, когда мы говорим о смысле образа, эпизода или всего произведения, мы всегда имеем в виду лишь один определенный (не всегда даже и центральный) смысл, отнюдь не претендуя на исчерпывающие характеристики.

Восприятие смысла назовем осмыслением. Если учащийся вышел за пределы конкретно-чувственного познания и увидел общее в конкретном, то можно сказать, что имеет место осмысленное постижение художественного произведения. С точки зрения страноведения осмысление образа или вообще художественного произведения в целом означает, что учащийся рассмотрел в конкретном описании информацию о важном историческом событии или о существенном явлении национальной культуры. Чтобы подчеркнуть указанную направленность, можно пользоваться термином страноведческое осмысление.

Не следует связывать осмысление только с концепционным содержанием образа. Искусство, даже если в художественное произведение внешне не включен человек, все же непременно решает этические вопросы, исследует нравственность человека. Поэтому осмысление предполагает понимание мотивов поведения как персонажей, так и самого автора. Кроме того, образ, покоящийся на нравственных началах, всегда несет аксиологический, оценивающий заряд; кстати, педагогический подвиг русской литературы, всего советского искусства отмечен и признан во всем мире. Следовательно, осмысление предполагает также восприятие воспитательного аспекта образа, осознание, к чему автор книги или картины призывает, от чего предостерегает и в чем усматривает идеал.

Итак, наводящий метод призван обеспечить осмысление произведения искусства. Сам по себе он не снимает с художественного образа «налета недосказанности», но подводит учащегося к проникновению в концепционную этическую и воспитательную семантику.

В чем именно заключается наводящий метод, удобнее изложить на конкретных примерах. Из них будет видно, что все приемы этого метода неотделимы от эстетической функции языка: следовательно, мы имеем в виду именно лингвострановедческое освоение произведений искусства.

## ПЕРВЫЙ ПРИЕМ НАВОДЯЩЕГО МЕТОДА: ВЫЧЛЕНЕНИЕ ОСНОВНОГО СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Широко известен портрет М. Горького, написанный И. Бродским. Писатель представлен смотрящим вдаль, лицо освещено косыми лучами солнца, брови сведены, глаза прищурены, широкополая шляпа сдвинута назад, открывая высокий лоб. Идеино-символические мотивы образа многочисленны и разноплановы: подчеркнут ум великого пролетарского писателя, его целеустремленность, сосредоточенность, упорство в достижении цели, уверенность в своей правоте. На другом уровне рассмотрения можно увидеть глубокую народность изображенного человека, его русские черты лица, его простоту, большой жизненный опыт, отсутствие исключительности во внешнем поведении. Возможны и другие интерпретации знаменитого портрета.

Все они, естественно, не могут найти себе места в процессе знакомства иностранного учащегося с картиной. Надо выявить тот смысл образа, который мы посчитаем полезным акцентировать в первую очередь: лишь при самоограничении формулируется достижимая цель. Привлечем внимание учащихся к фону, на котором изображен Горький, — волнующееся море, затянутое облаками небо создают ощущение ветреной погоды, вызывают чувство напряженного, тревожного ожидания. За спиной писателя, ближе к середине портрета, видна белая птица с узкими и длинными крыльями. Зритель, прошедший социализацию за пределами советской культуры, едва ли скажет, что за птица парит над морем, в то время как для каждого русского ясно: это — буревестник. Сразу же на ум приходят памятные с детства слова: «Между тучами и морем гордо реет Буревестник, черной молнии подобный». Нет, далеко не случайно помещены на портрете море и парящая над ним птица. Художник представляет Горького в еще одном качестве — как провозвестника революции.

Вот этот-то смысл и посчитаем основным. Аргументы таковы: мы сразу видим ключ к творчеству Горького, получаем повод еще раз вернуться к истории развития революционного движения в России на рубеже прошлого и настоящего веков, а иррадиация сопрягает живописное полотно с художественной литературой, с обязательной «Песнью о Буревестнике». Следует еще раз подчеркнуть, что выбор основного смысла есть продукт научно-методической целесообразности, здесь нет претензии распознать подлинный лейтмотив самого художника (хотя в данном случае, кажется, он не противоречит нашей интерпретации).

На аналогичных соображениях покоится выделение основного смысла образа Пугачева в «Капитанской дочке»: подлинный народный вождь, а не грабитель и злодей.

Как только принято решение относительно основного смысла образа (эпизода или всего произведения), одновременно имеет место отсечение от дальнейшей работы всех прочих смыслов.

В другой раз, на следующем этапе знакомства с произведением можно к ним вернуться, но сейчас они игнорируются. Надо также предусмотреть допустимость параллельной работы над двумя-тремя основными смыслами, но не над большим числом. Со знательно ограничив себя, мы получаем реальный шанс достигнуть поставленной цели. Рассредоточение усилий вообще не приводит к рецепции художественного образа.

## **ВТОРОЙ ПРИЕМ НАВОДЯЩЕГО МЕТОДА: ПРИСОЕДИНЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ К ОСНОВНОМУ СМЫСЛУ**

Собственно, основной смысл с самого начала вычленяется благодаря интуитивному учету носителей проективной информации. Теперь требуется произвести среди них отбор: остановиться на наиболее очевидных, ярких, доступных и — что очень важно — контекстно-однозначных.

Так, смысл «Пугачев народный вождь» следует из ряда мельком брошенных фраз. Накануне приступа казаки, которые должны были охранять Белогорскую крепость, сами «ночью выступили из крепости», т. е. перешли на сторону восставших. Воззвание Пугачева было написано в «сильных выражениях и должно было произвести опасное впечатление на умы простых людей», следовательно, оно действительно отражало их чаяния. Когда крепость пала и восставшие входили в нее, «жители выходили из домов с хлебом и солью. Раздавался колокольный звон», стало быть, народ радовался освобождению. Во время пира «вс обходились между собою как товарищи и не оказывали никакого особенного предпочтения своему предводителю»; иными словами, даже став «царем», Пугачев не оторвался от простых людей и не возгордился: на пиру «каждый хвастал, предлагал свои мнения и свободно оспаривал Пугачева». Когда Пугачев выезжал из мятежной облоды, «народ на улице останавливался и кланялся в пояс», и Пугачев не оставался равнодушным: он «кивал головою на обе стороны», в этом проявилось единство предводителя и восставших.

Приведенные носители проективной информации действительно позволяют сделать вывод о подлинной народности Пугачева, и на них и стоит строить наводящий метод страноведческого осмысления образа. Когда проективные фразы собраны воедино, основной смысл представляется даже очевидным, однако в самой повести они произнесены вскользь, между ними большие массивы текста, поэтому велика вероятность, что читатель не зафиксирует на них своего внимания.

Что касается картины И. Бродского, то для подтверждения основного смысла «Горький — провозвестник революции» проективных показателей только художественного полюта явно недостаточно. Требуется привлечь текст «Песни о Буревестнике»: в нем на самом деле присутствуют носители интересующей нас информации. Надо только их рассмотреть.

Так, мы уже отмечали, что *буря* на чувственно-образном уровне познания означает протест против застоя, крутые общественные перемены. Несомненно, что имя птицы — *Буревестник* — потребовалось писателю не для того, чтобы точно обозначить ее породу (ср. словарное определение: большая морская птица, родственная альбатросу), а для того, чтобы указать на ее функцию — предвещать бурю.

Кроме того, Горький назвал Буревестника *демоном*: «Вот он носится, как демон, гордый, черный демон бури, — и смеется, и рыдает...»; «В гневе грома, чуткий демон, он давно усталость слышит». На словарно-лексическом (рацио-

нально-логическом) уровне *демон* — это злой дух, падший ангел, дьявол, натура коварная и властная. Совсем не то на поэтическом языке, особенно в образной системе романтизма. Здесь *демон* выступает как дух отрицания существующей несправедливости, как богоборец, как символ протеста против угнетения во имя свободы и прав личности. Демон одержим философским сомнением, он олицетворяет активность мятежного разума, для него характерно тотальное неприятие сущего. В этом смысле образ демона поднимает огромные культурные пласты, начиная от библейских, и повсюду он выступает как вестник и сторонник социальных перемен.

Наконец, Бурвестник поименован еще *пророком*: «...то кричит пророк победы: — Пусть сильнее грянет буря!» Опять-таки и в этом случае для понимания образа необходимо разорвать пределы словарного толкования. В системе поэтической выразительности *пророк* — метафорическое изображение поэта-гражданина, гражданской совести, голоса этой совести, призванного «глаголом жець сердца людей». Как и демон, пророк провозглашает протест против угнетения и зла и предвещает грядущее торжество справедливости.

Таким образом, *буревестник*, *демон* и *пророк* — это литературные образы провозвестника перемен, радикальных перемен в обществе. А что имеется в виду именно социальная революция, вытекает из затекста художественного произведения (о понятии затекста см. гл. 12). Исходя из приведенной затекстной информации, образ бури необходимо осмыслить как атмосферу нарастания революционной ситуации: по свидетельству современников «Песня...» имела не меньшее революционное воздействие на массы, чем прокламации, она и распространялась как воззвание.

Иными словами, сам Горький выполнил роль провозвестника неизбежных социальных перемен, почему созданный им образ прочно слился с ним самим, так что писателя стали называть «буревестником» и «буреглашатаем» русской революции.

Итак, второй прием реализации наводящего метода состоит в подкреплении основного смысла произведения искусства проективными показателями, которые или присутствуют в нем самом, или извлекаются из соположенных художественных произведений, или выводятся из затекста.

Основных требований к проективным показателям — два. Во-первых, они должны точно соответствовать основному смыслу. Косвенные или отдаленные сведения всегда воспринимаются как натяжки и своеволие. Во-вторых, их не должно быть излишне много: в противном случае возникает монотонность. Следовательно, если они избыточны, то некоторые индикаторы полезно просто пропустить.

Заключительное замечание. Выше для убеждения читателей настоящего пособия мы весьма подробно описали лабораторию присоединения проективных показателей к основному смыслу: приведенные аргументы и наблюдения, однако, не являются готовой реализацией метода наведения. Они не предназначены для перенесения в среду иностранных учащихся, потому что непригодна их форма.

### ТРЕТИЙ ПРИЕМ НАВОДЯЩЕГО МЕТОДА: НАСТРОЙКА НА ОСНОВНОЙ СМЫСЛ

Мы уже говорили о важности настройки на поиск сокровенного смысла произведения искусства (см. гл. 20). Для этого нужны

предварительные знания: если зритель не знает, чем знаменита боярыня Морозова, изображенная на не менее знаменитом полотне В. Сурикова, то его восприятие радикально отличается от восприятия человека, которому соответствующие обстоятельства известны. Предварительные знания определяют и готовность зрителя искать смысл за пределами конкретного содержания образа: если читатель ничего не слышал о крестьянской войне под предводительством Емельяна Пугачева, то повесть А. Пушкина может быть воспринята как приключенческий рассказ о том, как Петр Гринев женился на Марье Мироновой.

Следовательно, настройка на восприятие учащимися основного смысла произведения должна в первую очередь моделировать, сообщать те минимальные знания, которые его окружают. Сведения, сообщаемые для рецепции определенного художественного произведения, называются мини-фоном. В задачи мини-фона не может входить воспроизведение всей информации, относящейся к явлению: данные оказываются недостаточными, если они освещают основной смысл, и только его.

Например, мини-фон к смыслу «Пугачев — народный вождь» может принять следующий вид.

Емельян Иванович Пугачев (1740 или 1742—1775)—предводитель крестьянской войны 1773—1775 годов. Он был донским казаком. Назвал себя именем императора Петра III и в августе 1773 года поднял восстание казаков и крестьян на Урале. Вначале отряд насчитывал всего 80 человек, но уже в декабре в армии Пугачева было 30 тысяч бойцов и 86 орудий. В своих манифестах Пугачев обещал крестьянам свободу от угнетения их помещиками. В планы Пугачева входил поход на Москву и Петербург. Весной 1774 года против восставших действовала большая армия, которая нанесла им ряд поражений. В сентябре 1774 года Пугачева схватили, и он был казнен в начале 1775 года.

Эта краткая энциклопедическая справка не имеет иной цели, как ответить на естественный при чтении «Капитанской дочки» вопрос: кто такой Пугачев. Однако она весьма нацелена на основной смысл: упомянуто, к каким слоям русского общества обращался Пугачев; на статистическом материале доказана популярность его восстания; изложено содержание манифестов.

Достаточно ли в мини-фоне рассказать о событиях, которые лежат в основе художественного произведения? Нет, недостаточно, потому что (обоснование см. в гл. 20) необходимо еще дать сведения об эпохе, в которую было создано это произведение. Следовательно, «настроечная» информация должна быть продолжена.

Александр Сергеевич Пушкин постоянно интересовался народными движениями. Он специально изучал историю восстания Пугачева: работал с архивными материалами, ездил по местам, где действовал Пугачев, встречался и беседовал с людьми, которые его помнили. Пушкин совершил свое путешествие в 1833 году, когда еще были живы очевидцы событий. В 1834 году вышло в свет историческое исследование Пушкина «История Пугачева». Вот к каким заключениям пришел поэт: «Весь черный народ был за Пугачева»; «Уральские казаки (особливо старые люди) донныне привязаны к памяти Пугачева. Грех сказать, говорила мне 80-летняя казачка, на него мы не жалуемся: он нам зла не сделал». Таким образом, повесть «Капитанская дочка» (она писалась параллельно с «Историей Пугачева»

и была окончена в 1836 году) основана на прочной исторической базе. Однако Пушкин не имел возможности прямо и открыто изложить свое истинное отношение к Пугачеву. В царской России о нем можно было говорить лишь как о мятежнике, убийце и злодее. Россия при императоре Николае I — это казни, ссылки, доносы, разгул цензуры и расправа с передовыми людьми. Кроме того, надо иметь в виду, что повесть написана не от лица ее автора, а от имени дворянина Петра Гринева, который разделял (пусть не до конца) точку зрения своего класса на крестьянского предводителя. Поэтому он вместе с другими дворянами называл Пугачева то пьяницей, то бродягой. Гринев — это не рупор идей самого Пушкина.

Целью данной настройки является зарождение в читателе настроенности: он теперь понимает, что не каждое слово повести можно воспринимать в его прямом смысле. Фактически мы сказали: перед тобой задача, попытайся ее разгадать, читай и думай, будь внимателен.

Настройка читателя производится, естественно, до чтения книги или до знакомства с произведением другого вида искусства.

#### **ЧЕТВЕРТЫЙ ПРИЕМ НАВОДЯЩЕГО МЕТОДА: УСИЛЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ**

Проективные показатели находятся непосредственно в тексте книги или на полотне картины, поэтому их усиление способствует чтению или разглядыванию.

Перевод конкретной информации проективного показателя в абстрактный смысл бывает двояким.

Во-первых, можно прибегнуть к толкованию, — тогда проективное высказывание кем-то (посторонним для воспринимающего) преобразуется в прагматичное, недвусмысленное, прямое. Например, деталь «странного» военного совета — «все обходились между собою как товарищи» — вполне правильно изложить прагматично: Пугачев был демократичен. Плохо то, что толкование предполагает посредника, между тем как читатель должен сам проявить догадливость.

Во-вторых, можно использовать как раз усиление. Этот прием заключается в том, что к проективной информации литературного текста прибавляется еще несколько подобных единиц. Здесь нет перевода проективного высказывания в прагматичное, но все же читателю легче сделать правильное заключение относительно основного смысла. Усиление подобно подсказке, которая приводит к решению задачи, хотя и не сообщает готового ответа. Акт осмысления остается за читателем. Вот примеры. По-прежнему черпаем иллюстративный материал из «Капитанской дочки». Усиление имеет внешнюю форму построчного комментария (он должен помещаться после строки, в которой находится слово, нуждающееся в истолковании; выполнить это требование в отдельных примерах, приводимых нами, не представлялось возможным).

Вожатый мой мигнул значительно и отвечал поговоркою: «В огород летал, конопля клевал, швырнула бабушка камушком — да мимо. Ну, а что ваши?»

«Да что наши! отвечал хозяин, продолжая иносказательный разговор. Стали было к вечерне звонить, да попадья не велит: поп в гостях, черти на погосте». «Молчи, дядя, возразил мой бродяга, будет дождик, будут и грибки; а будут грибки, будет и кузов».

Речь вожатого ничем не отличается от речи хозяина постоянного двора: она народна. Пугачев знает много поговорок и прибауток, он поет народные песни (см. гл. VIII) и рассказывает сказки (см. гл. XI).

Господину коменданту Белогорской крепости капитану Миронову. По секрету.

Сим извещаю вас, что убежавший из-под караула донской казак и раскольник Емельян Пугачев, учиня непростительную дерзость...

Раскольник сторонник «старой веры». Для народных масс церковный раскол превратился в одну из форм протеста против феодального гнета. Царь, который придерживается «старой веры», в глазах простого народа «свой царь».

...приглашал казаков и солдат в свою шайку, а командиров увещевал не сопротивляться, угрожая казнию в противном случае. Воззвание написано было в грубых, но сильных выражениях и должно было произвести опасное впечатление на умы просвещенных людей.

Сам Пушкин так оценивал манифесты Пугачева: «Первое возмутительное воззвание Пугачева к яицким казакам есть удивительный образец народного красноречия». Что же содержалось в указе, который так привлек Пушкина? Пугачев писал: «...жаловать буду вас всех, вперво: вечною волею, реками, лугами, всеми выгодами, жалованием, провиантом... а волею, хоть и не легулярные, но всяк навеки получит». Мужичкий «царь» общается простому народу, крепостным крестьянам самое важное личную свободу (навек!) и землю.

Нас потащили по улицам; жители выходили из домов с хлебом и солью. Радавался колокольный звон.

Встречать с хлебом и солью старинный русский обычай. Когда гость дорог хозяевам, то они выносят ему навстречу на блюде каравай хлеба и соль. Колокольным звоном встречали важного и дорогого гостя. В колокола звонили во дни народных торжеств и ликований.

Лошади поскакали; народ на улице останавливался и кланялся в пояс. Пугачев кивал головою на обе стороны.

Поясные поклоны выражают уважение к человеку. Это знак приветствия, благодарности. Пугачев отвечал на приветствия, в свою очередь выражая уважение к народу. Видимо, ему было важно видеть, как отнесется к нему народ, как его принимает, он дорожил народным мнением.

Усиливающие комментарии весьма отличаются от разъяснительного типа «кто это» и «что это». Здесь добавлены сведения, чтобы можно было без труда догадаться, например, что Пугачев — выходец из народа, что он выражает народные чаяния, что он воспринимается народом как «свой», что простые люди его любят и ему рады. Остается замкнуть эти сведения: Пугачев — народный вождь. Однако произвести это умозаключение должен сам читатель: в комментарии от вывода следует воздержаться.

Выгоды от усиления перевешивают достоинства толкования: оно точно соответствует природе искусства, потому что не снимает иллюзии «недосказанности» и не сводит писательский замысел до уровня нравоучения. Одновременно прием усиления, в сочетании с приемом настройки, значительно повышает вероятность адекватного восприятия, осмысления образа. Мы не хотим сказать, что основной смысл будет воспринят всеми и всегда, но он будет воспринят большинством читателей.



Выше был освещен один из возможных методов чтения художественной литературы с целями познания нашей страны. Однако что такое чтение?

Советский лингвист Г. О. Винокур остроумно отвечает на этот вопрос: когда мы читаем, мы вторично познаем уже познанное. Художественный образ, даже если он полностью вымышлен, представляет собой отражение жизни, но не механически-документальное, а сквозь призму писателя: образ проникнут его мыслями, чувствами, переживаниями, оценками, суждениями и наставлениями. Следовательно, писатель вкладывает в рассказ или повесть свое восприятие действительности; так осуществляется первичный акт познания. Теперь через посредство художественного текста читатель должен познать, воспринять, пережить то, что уже было освоено другим человеком.

Филология, как ее определяет Г. О. Винокур,— особый вид познания вообще, а конкретно — это умение видеть и воспринимать действительность в осуществленных уже актах ее восприятия и осмысления. Однако это умение не дается без усилий: необходимо уметь извлекать сведения о действительности из соответствующих сообщений, иначе говоря, уметь видеть в сообщениях то, о чем они сообщают, уметь их читать.

Для того чтобы овладеть филологической техникой чтения русской художественной литературы, иностранный студент или школьник должен внутренне согласиться, что возможны не только те способы поведения или общественно-этические идеалы, к которым он привык у себя на родине. Более того, на время чтения учащийся должен считать новые нормы и идеалы как бы своими и оценивать поступки персонажей и все происходящее исходя из них.

Если мы желаем включить произведения искусства в круг источников лингвострановедческой информации, то должны главное внимание направить на формирование умений и навыков восприятия этой информации. Постоянно истолковывать явления искусства, «опускать» их на уровень готовности адресата — далеко не всегда правильно. В. И. Ленин указывал, что необходимо «не опускаться до неразвитого читателя, а неуклонно — с очень осторожной постепенностью — поднимать его развитие» (Полн. собр. соч. Т. 42. С. 15).

Филологическое чтение — труд и искусство. Учащемуся надо показать, что первоначальное восприятие прочитанного обычно бывает недостаточным, что из текста можно, с одной стороны, многое «вычитать» и что, с другой, в текст можно многое от себя «вчитать». Для этого его надо познакомить с принятыми в филологии приемами и способами интерпретации текста. Следовательно, суть нашего предложения сводится к продумыванию стратегии, которая позволила бы привить иностранному учащемуся навыки и умения филологического чтения-труда, чтения-искус-

ства, нацеленного на освоение национальной культуры русского народа.

Какие формы учебной работы здесь окажутся пригодными — отдельный вопрос, и к нему предстоит еще не раз возвращаться. Вероятно, настало время задуматься над созданием специального учебника лингвострановедческого чтения, который формировал бы названные умения и навыки. Несомненно, что филологизация языкового учебного процесса (мы имеем в виду, конечно, отнюдь не только тех, кто изучает русский язык, чтобы приобрести филологическое образование) обернется повышением его страноведческой отдачи.

Приобщение к художественной литературе и к национальному искусству обычно присутствует, кстати, среди целей изучения русского языка иностранцами. Ф. Энгельс великолепно сказал по этому поводу: русский язык «всемерно заслуживает изучения и сам по себе, как один из самых сильных и самых богатых из живых языков, и ради раскрываемой им литературы...» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 18. С. 526).

## Вместо заключения

# ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА ПУТЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ

Лингвострановедение обязано признать за собой грех лакировки действительности. Учебные тексты, зрительная наглядность, словарные статьи, комментарии и все остальные носители страноведческой информации отбирались и строились «с пристрастием»: все они, строго говоря, были достоверными, но путем недоговоренностей и умолчаний достигался такой эффект, что учащийся не получал полностью адекватного, всестороннего, взвешенного представления о жизни в СССР. Наша страна в учебниках и пособиях рисовалась как общество всеобщего благоденствия, в котором нет и не может быть ни острых вопросов, ни конфликтов. Иностранные преподаватели-русисты, да и студенты и школьники замечали эти умолчания и указывали на них. Они были совершенно правы. Впрочем, они, пожалуй, безошибочно чувствовали, что советским преподавателям и самим совсем не по душе говорить лишь о «достижениях развитого социализма», выражавшихся в стагнации экономики и пренебрежении правами человека, или о «пережитках», упорно воспроизводящихся на протяжении семи десятилетий. Сейчас настало время внести коррективы в теорию и практику лингвострановедения.

## 22

### КОРРЕКТИРОВКА УЧЕНИЯ О ЛЕКСИЧЕСКОМ ФОНЕ

#### АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЬНОГО ПРИМЕРА

Выше (см. с. 42 и далее) обстоятельно и на первый взгляд исчерпывающе полно перечисляются непонятнейшие семантические доли (СД), составляющие фон слова *книга*. Поток лексем-ассоциатов, номинативных и атрибутивно-глагольных устойчивых словосочетаний, а также языковых афоризмов на самом деле довольно велик: *книжное издательство, книготорговля, книжный магазин/киоск, книгообмен, книголюб; общество книголюбов, подписное издание, антикварная книга, «Книжное обозрение»; написать, создать, иллюстрировать, редактировать, критиковать, опубликовать, издать, прочитать, перечитать, заказать — книгу*

и т. д. Это обилие не может затушевать, однако, явных пробелов, и все пропущенные языковые единицы по оценочным качествам таковы, что они неспособны сделать честь бытованию книги в Советском Союзе конца 80-х — начала 90-х годов.

Так, невозможно игнорировать до сих пор непреодоленный *книжный дефицит* в нашей стране. *Ходовых книг* хронически не хватает, отсюда *книжный голод*, *книжный бум*. Государственные меры, направленные на устранение дефицита, в какой-то мере достигают цели: ср. организованную в общесоюзном масштабе *продажу книг на макулатуру, по абонеентам, по талонам*. В целом же спрос остается неудовлетворенным, так что (по общей экономической закономерности) возникает *спекуляция книгами*, *книжный черный рынок*, или *толкучка*, или *толчок*, вокруг которого спланивается круг постоянных спекулянтов, или *перекупщиков*, или *оптовиков*. Эти «*книжные жучки*» перепродают книги в три-четыре, а иногда и в десять раз выше магазинной цены, причем наиболее ходовыми книгами являются детективы, фантастика, дешевые исторические повествования. Возле крупных книжных магазинов можно увидеть молодых людей, которые держат в руках книги на продажу или показывают *списки* предлагаемых книг. Чтобы противодействовать черному рынку, книжные магазины организовали продажу книг «*по договорным ценам*», прием книг «*на комиссию*», и цены продаваемых таким образом книг временами превосходят запрашиваемые цены черного рынка. Дефицит книг привел к тому, что даже в библиотеке почти невозможно взять популярное издание; соответственно некоторые дефицитные книги издаются специально «*для масловых библиотек*» и их тираж не попадает в торговую сеть.

Итак, с одной стороны, огромные тиражи издаваемых в стране книг и действительно высокий интерес к хорошей книге, а с другой — отсутствие хороших книг на полках магазинов и распространившаяся спекуляция.

С дефицитом напрямую связаны издержки в *образованности* советских людей, болезненные пробелы в *воспитании* молодежи. Из-за недоступности нужных книг и неудовлетворительного *преподавания литературы* в школе юноши и девушки почти не прочитают произведений русской классики.

Необходимо упомянуть в этой связи также о наблюдающемся неправильном отношении к книге. Часть общества предпочитает исключительно *развлекательное чтение* или даже *дешевое чтиво*. Еще не ушли в прошлое, особенно в сфере общественных наук, *талмудизм* и *пачетничество*. «Что ему книга последняя скажет, то на душу его сверху и ляжет» (Н. Некрасов). О *цитатничестве* замечательно написал А. Т. Твардовский:

Дальше — в жесткой обороне  
Очертил запретный круг  
Кандидат потусторонних  
Или доктор прахнаук.

В предуказанном порядке  
Книжки в дело введены,  
В них закладками цитатки  
Для него застолблены.

Вперемежку их из книжек  
На живую нитку нижет,  
И с нее свисают вниз  
Мертвых тысячи страниц...

Действительно, любовь к цитатам, за которыми признается истина в последней инстанции,—типичная «страсть» застойного времени, когда отнюдь не ценилась самостоятельная мысль.

Из песни слова не выкинешь. В фон слова *книга* входят и те ассоциации, которые отсылают к *запрещенным, подпольным* книгам, к книгам *спецхранов* библиотек, к книгам, которые *ходили по рукам*. «Тамиздат» (книга на русском языке, изданная на Западе) и «самиздат» (нелегально размноженная внутри страны рукопись или запрещенная книга)—реальности застойного времени, отразившиеся в языке. Сейчас наблюдается феномен *возвращения имен*: снова публикуются русские писатели, по тем или иным причинам оказавшиеся в *эмиграции* (Набоков, Замятин, Войнович, Галич, Синявский, Солженицын и др.); выходят книги *репрессированных писателей* (Пильняк, Платонов, Бабель, Заболоцкий); издаются произведения, *написанные в стол* или *опубликованные лишь за границей* («Доктор Живаго» Пастернака, «Реквием» Анны Ахматовой) и т. д. Изменилась тематика издаваемых книг: наряду с *деревенской* и *бытовой прозой*, появилась обширная *лагерная литература*, т. е. произведения о нарушениях законности в период сталинских репрессий. Наконец, на смену *лакировке действительности* и *бесконфликтности*—а эти пороки литературы связываются с *социалистическим реализмом* (как этот творческий метод истолковывался на практике)—пришли *исповедальность*, искренность, подлинный реализм, *правдивость*. Теперь уже говорят о художественной *литературе перестройки*, о *перестроечных газетах и журналах*; в то же время в виде реакции и в печати действует *механизм торможения*, создавший себе *антиперестроечные*, консервативные средства массовой информации.

Таким образом, легко заметить, что лингвострановедение 60-х—начала 80-х годов, сформулировав адекватное и обладающее объяснительной силой и практической ценностью учение о лексическом фоне, на практике постоянно ограничивалось анализом лишь тех СД, которые не нарушали благостного впечатления. Но с точки зрения искажения реальности и языка, равно как и по этическим меркам не следует обходить в любой учебной семантизации, и тем более в полной (например, в словарной), СД, отражающие негативные стороны повседневной жизни и культуры.

Конечно, недопустимо и делать крен в злопыхательство, очернительство и критиканство, педалировать недостатки и приуменьшать

подлинные достижения советского общества. Язык всегда выступит в виде надежного критерия: что есть в нем, то присуще и жизни, поэтому добросовестно прислушиваться к языку равнозначно честной и открытой (подлинно патриотической) профессиональной деятельности преподавателя-русиста.

#### ПОПОЛНЕНИЕ СПИСКОВ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ И ФОНОВОЙ ЛЕКСИКИ

Выше (см. с. 46 и далее) перечислены советизмы (они выражают понятия, появившиеся во время и после Октябрьской революции) и наименования нового быта. Обе группы безэквивалентной и фоновой лексики имеют повышенную страноведческую ценность, поскольку они теснейшим образом сопряжены со специфической историей именно нашей страны, и большое внимание к ним вполне закономерно. Советизмы и наименования нового быта лишь с трудом переводятся на иностранные языки, и усилия по их семантизации через изъяснение (см. с. 42) опять-таки вполне закономерны.

Списки указанной лексики не полны.

Так, целиком пропущен тот лексический пласт, который отражает еще вполне живой в народной памяти период сталинского беззакония: *авторитарная/административно-командная система, казарменный/тоталитарный/феодалный социализм, культ личности, вождизм, враг народа, лишенец, подкулачник, вредитель, показательные процессы, классовый враг, классовая нравственность, разрушение храмов, раскулачивание, перегибы* (при коллективизации), *выселения* (в том числе народов), *доносительство, нарушения законности, репрессии, лагерь, ссылка, реабилитация, репрессированный/реабилитированный, восстановление в партии* и др. Эта «новоречь» не может быть отнесена ни к терминологии, ни к жаргону, т. е. к языковым пластам ограниченного употребления,— перед нами именно общеупотребительные, всем понятные и встречающиеся в периодике и художественной литературе, слова. Ср.:

Звезды смерти стояли над нами,  
И безвинная корчилась Русь  
Под кровавыми сапогами  
И под шинами *черных марусь*.

<...>

Затем, что и в смерти блаженной боюсь  
Забыть громыхание *черных марусь*.  
(А. Ахматова)

*Черная маруся*, или *черный ворон*, к сожалению, в свое время прочно вошли в состав языка; кажется, сейчас они переходят в разряд историзмов, но нам известно, что историзмы тоже упорно держатся в языке и соответственно в этнической памяти. Эта (периода нарушения законности при Сталине) лексика даже

уже эстетически освоена: Ахматова, пожалуй, была первой, кто зарифмовал *Русь* — *марусь*. В ее «Реквиеме» можно найти и другие примеры аналогичного эстетического освоения фоновых слов:

...Чтоб я увидела верх *шапки голубой*  
И *бледного* от страха *управдома*.

В двуязычном (англо-русском) издании стихов А. Ахматовой (М., 1988) «голубая шапка» (the blueness of that cap) прокомментирована следующим образом: a reference to the uniform of NKVD (Internal Security) agents, т. е. «намек на форму агентов НКВД (службы внутренней безопасности)». Вероятно, заслуживает комментария и «бледный от страха оправдома».

В приведенных ранее списках пропущен, кроме того, пласт лексики, связанной с периодом экономического и духовного застоя. Ср.: *заорганизованность, формализм, запретительство, администрирование, приказная система, приписки, очковтирательство, номенклатура, аппарат, пайки, бесхозяйственность, разгильдяйство, хронический дефицит, рост инфляции, разбалансированность рынка, теневая экономика, ведомственность, уравниловка, незавершенка, приспособленчество, взятничество, протекционизм, безнаказанность, вседозволенность, злоупотребления властью, госбюрократия, неповоротливость, показуха*, и т. д. Нарушения прав человека выражались, в частности, в запрете *выезда за границу* (ср. *невъездной*), в *отказах*, а производное слово *отказ-ник*, к сожалению, даже стало интернациональным,— оно (в виде экзотизма) или заимствуется в исходной форме, или (в английском языке) выступает как любопытный гибрид из английского корня и русского суффикса: *refuse-nik*.

Отметим, что не только лингвистрановеды повинны в игнорировании «застойной лексики». Не фиксируется она и в общелингвистических словарях. Газета «Правда» недавно (15 января 1989 г.) писала, что слова *несун* в толковых словарях нет. «Есть! — отвечает народ-языкотворец». И далее автор заметки предлагает проект словарной статьи:

**Несун**, -á, м., несúшка, ж. Лицо, тайком несущее со своего предприятия, учреждения говяжью продукцию, сырье, комплектующие изделия и проч. См.: ворюшка, жулик, похититель.

Ср. и другую бытующую в языке, но отсутствующую в массовых словарях лексику застоя: *подписант, диссидент, дедовщина* и т. д.

Наконец, перечислим и тот лексический пласт, который вошел в широкое употребление вместе с *перестройкой*. Языковые единицы еще не всегда закрепились, так что возникают варианты (*антиперестройщики/антиперестроечники*), но все же их реальное присутствие в словарном составе — причем именно в качестве мощного пласта — неоспоримо: *индивидуальная трудовая деятельность, арендный подряд, семейная ферма, кооперативы, механизм торможения, партпартатчики, консерваторы, правовое государство, плюрализм мнений, новое мышление, неформальные объедине-*

ния/неформалы, народные фронты, реформа политической системы, деидеологизация (международных отношений), государственный язык, гражданство союзной республики, мигранты, а также, конечно, на первом месте демократизация и гласность. Это отнюдь не новые слова, но новый пик их употребительности заставляет воспринимать их как неологизмы.

Удивительно, что и традиционнейшая лексика, имеющая к тому же христианские ассоциации, возвратившись в язык, выглядит обновленной: *милосердие, благотворительность, духовность, раскаяние/покаяние, жалость, сопереживание, сочувствие, грех* и даже *совесть* и *стыд!*

Следует отметить, что и некоторые средства деривации оказались избирательно закрепленными за перечисленными ранее периодами истории нашего общественного развития. Таковы, например, суффикс *-щин-* (*сталинщина, ежовщина, брежневщина, рашидовщина, чурбановщина* и т. д.) и префикс *спец-* (обозначает не «специальный», а нечто другое — привилегии: *спецаек, спецбольница, спецмагазин, спецсанаторий, спецобслуживание* и т. д.; особый режим: *спецхран, спецучет, спецотдел, спецхран* и т. д.). (Именно по той причине, что уже имела место десемантизация исходного прилагательного, морфему *спец-* и следует, с синхронных позиций, считать приставкой.)

Завершая параграф, укажем и на семантические перемены в оценке ряда имен собственных. Так, *Павлик* (Морозов) — больше не имя героя, а многие топонимы напоминают о сталинских злодеяниях. Ср. у Твардовского:

...Там — рядами по годам  
Шли в строю незримом  
*Колыма* и *Магадан*,  
*Воркута* с *Нарымом*.

В связи с возрождением традиционных топонимов, пусть и не всегда пока закрепленных законодательно, возникает лингвострановедчески многозначительный вопрос соотношения старого и нового имен; ср. *Тверь, Вятка, Нижний Новгород, Самара, Сергиев Посад, Мариуполь, Набережные Челны* и т. д. Наконец, перестали быть простыми географическими наименованиями такие топонимы, как: *Афган(истан), Чернобыль, Нагорный Карабах, Тбилиси...*

Итак, гласность и полная правда должны быть распространены и на лингвострановедческий аспект методики преподавания русского языка иностранцам.

Представляя свою страну правдиво, такой, какой она на самом деле является, — с очевидными и всеми признанными достижениями, но и со столь же явными и повсеместно замечаемыми недостатками, — мы принесем ей больше пользы, чем прибегая к тенденциозному просеиванию информации, умолчаниям. Самокритичность, искренность в обсуждении проблем скорее свидетельствуют о здоровье общества и воспитывают уважение к нему.



## ВТОРОЙ ПОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПРИМЕР

Наряду с попытками затушевать негативные стороны жизни, имеется и еще один вид включения страноведческих сведений в учебные материалы для иностранцев, который также связан с индоктринационными установками застойного времени. В свое время преподавательница русского языка С. Лубенская опубликовала в профессиональном журнале Американской ассоциации преподавателей славянских и восточноевропейских языков (AATSEEL) анализ содержательной стороны некоторых советских учебников русского языка конца 70-х — начала 80-х гг. Применительно к «дежурной» страноведческой теме *квартира* она пишет следующее:

«Почти во всех советских учебниках имеется семья, которая переезжает в новую квартиру; процент тех, кто пересажает в новые квартиры, значительно выше в учебниках, чем в реальности. Диалог <...> не уточняет количество членов семьи, переезжающей в трехкомнатную квартиру; поскольку единственными членами семьи, упоминающимися в диалог, являются Андрей и его жена Лена, студент легко приходит к заключению, что и вся семья состоит из двух человек. Но наши студенты почти ничего не знают о жестких нормах жилплощади в СССР, которые не позволили бы супружеской паре получить трехкомнатную квартиру. (Другим аспектом жилищной ситуации в СССР, неизвестным нашим студентам, является отчаянное положение одиночки, живущего в комнате площадью более 9 кв. м., он не получит разрешения вступить в жилищный кооператив, то есть он не сможет получить отдельной квартиры даже за собственные деньги.) Еще более показателен следующий диалог: «Квартира большая?» — «Нет, не очень, три комнаты, ну и, конечно, кухня, ванная, туалет и прихожая». На поверхности последняя реплика кажется совершенно «нелинейной». Это «не очень» отнюдь не похоже на очевидное пропагандистское заявление, и тем не менее оно совершенно чуждо психологии обыкновенного советского гражданина, который не станет называть трехкомнатную квартиру «не очень большой», особенно если до переезда он со своей семьей жил в одной комнате в коммунальной квартире с общей кухней и ванной на несколько семей <...>. Упоминание в другом диалоге о том, что в новой квартире есть телефон, — это стопроцентная ложь, если только Андрей не является большой шишкой и не имеет нужных связей (попросту сказать, блата). Обыкновенные советские люди годами ожидают установки телефона. <...> Справка (в другом учебнике. — Е. В., В. К.) может быть образцом резюмирования «объективной» информации относительно жилищных условий в СССР. Так, в ней сказано, что квартплата и стоимость газа, электричества, горячей воды и прочего составляет, в среднем четыре процента семейного бюджета. Пропагандистский эффект достигается здесь опущением сведений: конечно, от советского учебника нереалистично ожидать информации относительно самого семейного бюджета, о количестве кормильцев в семье, о цене на продукты питания и на одежду, если, например, покупка зимнего пальто может поглотить сбережения многих месяцев <...>».

И далее американская преподавательница аналогично рассматривает раскрытие лексического фона таких слов, как *путевка*, *папиосат*, *мясо* и *фрукты* (в городских магазинах), (авто)*машина*, (театральные) *билеты* (с нагрузкой). Что ж, субъективно критика неприятна, но она в общем правильно вскрывает сущность еще одного ложного подхода к страноведческой информации в учебнике. Вообще говоря, может случиться, что молодая пара (скажем, умело обменяв две однокомнатные квар-

тиры) получает трехкомнатную; может оказаться правдой, что в каком-то уникально-экспериментально-показательном новом микрорайоне телефонную подстанцию построили одновременно с жилыми домами; может быть, что некий претенциозный человек и оценивает трехкомнатную квартиру как небольшую. И тем не менее все перечисленные ситуации, строго говоря, не будучи ложными, а в силу умолчания лишь наполовину адекватными, все же осуждены по справедливости. В них нарушен чрезвычайно важный для страноведения принцип типичности представляемого явления.

Написанный составителем учебника страноведческий текст, фактически являющийся учебной семантизацией лексических фонов ключевых речений (в отличие от художественного текста, требования к которому иные), обязан отражать именно типичные факты, а не исключения или эксцессы. Если Маяковский в стихотворении вполне правомочен воспевать ванную в квартире рабочего,—а в конце 20-х гг. не только ванная, но и просто отдельная квартира были редкой редкостью,—то составитель учебника, даже опираясь на достоверные, но все же исключительные факты, не должен выдавать редкое и периферийное за типичное и распространенное. Текстовая семантизация лексического фона (в отличие от семантизации через лексемы-ассоциаты и словосочетанность) не имеет объективной языковой опоры, и здесь добросовестность составителя выходит на первый план.

## **ИТОГОВЫЕ ТЕЗИСЫ**

Проблемам учебной семантизации лексических фонов посвящены в настоящем руководстве 5-я и 8-я главы. Легко заметить, что в них много говорится о природе лексического фона, о специфике фонов различных видов лексики (терминологической, ономастической) и о различных способах семантизации (единичном, групповом; с учетом национальной культуры адресата, этапа обучения; с использованием родного языка адресата и т. д.) Однако вопрос критериев содержательного наполнения семантизирующих текстов раньше мы обходили.

Эти критерии таковы.

Во-первых, следование за данными языка.

Во-вторых, недопустимость игнорирования каких-либо данных языка. Споры нет, когда определенное явление действительности отражается в учебнике, нельзя требовать сразу всесторонней семантизации. Тем не менее семантизирующие тексты, взятые в совокупности, должны охватывать и те единицы языка, которые придают ему противоречивый, проблемный характер.

В-третьих, справочные и публицистические семантизирующие тексты (но не художественные) необходимо оценивать по меркам типичности сообщаемых сведений.

## НАЦИОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РУССКОГО НАРОДА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ СВЕТЕ

### АНАЛИЗ ТИПИЧНОЙ СОВРЕМЕННОЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В настоящем руководстве принят индуктивный способ изложения материала. Вот и сейчас мы хотели бы подвести читателя к существу обозначенного в названии главы вопроса с помощью показательного примера.

Рассмотрим сначала одну из поведенческих ситуаций.

Кого-то (ребенка, да, впрочем, и вполне взрослого человека) огорчили или с ним случилось что-то неприятное, горестное. В таком случае близкие люди не просто выражают свое сочувствие, но и принимаются утешать потерпевшего. Иногда утешают взглядом или прикосновением, но гораздо чаще невербальное поведение сопровождается вербальным.

Как мы считаем, любая поведенческая ситуация, в том числе и ситуация утешения, может быть разделена на некоторую совокупность более частных тактик поведения, причем эти тактики различаются в разных этнокультурных и языковых общностях. Для каждой тактики характерны определенные клишированные (воспроизводимые по памяти) средства знакового выражения. Следовательно, каждая тактика, по нашему предположению, может быть представлена в виде некоторого набора клише.

И здесь нам хотелось бы предложить аналогию между поведенческой ситуацией и словом и тактикой поведения и СД. Если общий и нерасчлененный смысл поведенческой ситуации (например, утешения) функционально уподобить лексическому фону, то входящая в ситуацию тактика (например, утешительный смысл «не преувеличивай беды!») оказывается полностью аналогичной СД. Действительно, как мы увидим далее, в ситуацию утешения входят и другие тактики-доли: «жизнь продолжается», «необходимо терпение», «не поддавайся печали!» и т. д. СД поведенческой ситуации устанавливаются точно так же, как в лексикологии устанавливаются компоненты лексического смысла, т. е. благодаря обследованию большого однородного фактического материала и анализу контекстов. Ситуация утешения распадается на ряд элементов (тактик), и относящиеся к каждой тактике вербальные (и невербальные) клише выражают один и тот же смысл — общую СД. Мы описываем ситуацию, как раз исходя из СД (хотя в принципе возможны и иные описания). Для удобства последующего обсуждения СД пронумерованы, но их порядок произволен. СД получает то или иное название; в целом же она представляет собой «голый смысл», так что название имеет условный характер.

Каким образом можно утешить человека, попавшего в беду? Русские люди обычно стараются внушить пострадавшему, что

беда не так велика, показывают ему истинные размеры несчастья, причем иногда даже с тенденцией к приуменьшению. Говорят: *Велико дело! / Не велика беда! / Что за горе! / Это ли горе! / Это еще полбеда! / Это еще не так плохо! / Ничего страшного не произошло! / Ничего особенного не случилось! / Такое ли бывает! / Ты еще (настоящего) горя не видел! / Нашел с чего горевать! / С чего разнюнился? / С чего горевать-то? Раз плюнуть! / Не так страшен черт, как его малюют. / Это горюшко, не горе! Горе будет впереди!* и т. д. За приведенными клишированными выражениями кроется один-единственный (и вполне осознаваемый) смысл: беда не так велика.

Итак, СД-1 — «не преувеличивай беды!» Другие смысловые доли не комментируются.

СД-2 — «жизнь продолжается»: *Тож же мне, конец света! / Это не конец света! / Жизнь идет своим чередом!* и т. д. Если известно, что именно случилось, то говорят: *Встретишь еще человека! / На Володе свет клином не сошелся! / До свадьбы заживет! / Забудешь и думать! / Время залечит раны* и т. д.

СД-3 «необходимо терпение»: *Ничего не поделаешь! / Ничего не попишешь! / Потерпи, дружок! / Что же делать! / Выше головы не прыгнешь! / Такая судьба (панида)! / От судьбы не уйдешь! / Что написано на роду, то и будет* и т. д.

СД-4 — «не поддавайся печали»: *Ну-ну! / Не плачь! / Не горюй! / Не печалься! / Не так грустно! / Что ты нос повесил! / Ну полно! / Ну хватит! / Не падай духом! / Встряхнись! / Брось мерихлоидии! / Выше голову! / Не вешай головы! / Не унывай! / Ну улыбнись-улыбнись! / Плачем горю не поможем!* и т. д.

СД-5 — «дай волю чувствам»: *Ничего, поплачь-поплачь! / Не держи слез-то! / Что ты как каменная? Поплачь, милая! / Поплачь-поплачь, легче станет* и т. д.

СД-6 — «все еще наладится»: *В следующий раз получится! / В другой раз будет лучше! / Будет и на нашей улице праздник! / Жизнь-то в полосочку: будет и радость! / Потерпи, все пройдет* и т. д. Если утешающий знает, что конкретно произошло, то говорится: *В следующий раз сдашь / поступишь / выиграешь!* и т. д.

СД-7 — «апелляция к чужому опыту»: *С кем не бывает? / С каждым может случиться! / Не ты первый, не ты последний. / Все перемелется, мука будет. / Жизнь прожить — не поле перейти. / Время все исцелит* и т. д. Связь привлечения житейского опыта с утешением прекрасно подчеркнула М. Цветаева:

Все перемелется, будет мукой!  
Люди утешены этой наукой.  
Станет мукою, что было тоской?  
Нет, лучше мукой!

Наконец, СД-8 — «несчастье даже полезно»: *Вперед будешь умнее! / Впредь будешь внимательнее! / Не будь таким простофилей! / Это тебе вперед наука. / На ошибках учимся. / За битого*

*двух небитых дают. / Теперь будешь знать людей. / Жизнь-то, она научит* и т. д. Если утешающий знает обстоятельства беды, он выразится конкретнее: *Будешь знать, как полагаться на слово! / Теперь ты видишь, какие твои друзья! / Не верь встречному-поперечному! / Ничего, немного поколотили, это даже полезно* и т. д.

Вероятно, не все тактики утешения мы перечислили, но для иллюстрации нашего подхода к систематизации разговорных выражений сказанного достаточно. Хотелось бы прибавить несколько общих замечаний.

Во-первых, рассмотренные нами тактики — это народное, а не индивидуальное достояние. Возможно, кто-то ведет себя в подобной ситуации совсем иначе, но тактики «не преувеличивай беды!», «жизнь продолжается», «необходимо терпение» и еще пять, о которых шла речь, подытоживают многовековой народный опыт (отсюда их сопряженность с пословицами и крылатыми выражениями). Так, народ знает, что собственное горе (в отличие от чужого) кажется невыносимым: «Чужую беду руками разведу, к своей ума не приложу», — отсюда тактика утешения, построенная на приуменьшении напасти. Вероятно, эта тактика эффективна, иначе она не обросла бы таким количеством клишированных (массово воспроизводимых) выражений.

Во-вторых, рассмотренные нами клишированные выражения — это, подобно тактикам, также народное, а не индивидуальное достояние. Когда мы имеем в виду пословицы (*За битого двух небитых дают*) или фразеологизмы (*ничего не напишешь*), которые воспроизводятся без модификаций внешней формы, то тут языковая принадлежность материала не вызывает сомнений. Однако основную часть разговорного массива составляют выражения, которые в отличие от фразеологических сращений или пословиц вполне понятны исходя из составляющих слов и к тому же допускают варианты: *Ничего страшного не произошло. / Страшного не случилось. / Ничего особенного не стряслось* и т. д. Тем не менее интуиция подсказывает, что подобные выражения все-таки устойчивы, воспроизводимы по памяти, привычны, и именно поэтому они кодифицируются в исследованиях по разговорной речи и входят в учебные пособия по русскому речевому этикету. И тем не менее можно наблюдать случаи, когда говорящий примыкает к народной тактике, но вовсе не использует клишированных выражений. Например, мать утешает сына, провалившегося на вступительном экзамене: *Теперь ты видишь, что надо было лучше готовиться зимой. Я даже рада: посидишь теперь за учебниками.*

Сделанные общие замечания позволяют поставить и решить вопрос об идиоматичности как тактик, составляющих ситуацию, так и средств выражения, обслуживающих эти тактики. Если говорящий берет на вооружение народную (а не индивидуальную) тактику поведения в повторяющейся ситуации и если он придерживается клишированных (а не собственных, личных) раз-

говорных средств, то имеющая место речемыслительная деятельность может быть названа идиоматичной. В понимании идиоматичности мы не выходим за рамки общепринятого лингвистического истолкования распространенного термина.

Идиоматика речемыслительной деятельности — это ее своеобразие, неповторимость, «лица необщее выражение». Общечеловеческие ситуации поведения распадаются, как мы думаем, на идиоматичные поведенческие и речевые тактики. Так, англичане, подобно русским, в ситуации утешения призывают «не поддаваться печали» (СД-4): *I've hurt my finger. — Never mind, I'll kiss it better. | Sorry to hear you've failed your exam again, Sarah, but that's the way the cookie crumbles.*

Лексикограф так комментирует эту фразу: “That is the state of affairs and nothing can be done about it: used when something unfortunate has happened. The phrase is American in origin”<sup>1</sup>. «Таково положение дел, и его нельзя изменить; выражение используется, когда случилось что-то неблагоприятное. Фраза американского происхождения». Из комментария ясно, что имеется в виду СД-4. Англичане избирают также тактику «жизнь продолжается» (СД-2); приведем выписку из того же словаря: *It's not the end of the world—it's not really as bad as it seems: used to bring comfort when someone has suffered a misfortune. It's not the end of the world, Suzie. You'll soon forget Peter and there pre lots of other nike boys around! | We'd like to have won, but losing in the first round isn't the end of the world.* «Это не конец света — на самом деле это не так плохо, как кажется; выражение используется, чтобы утешить того, кто попал в беду. *Это не конец света, Сузи. Ты скоро забудешь Питера, а вокруг так много прекрасных парней. | Нам бы хотелось победить, но проигрши в первом туре — это не конец света*».

Получается, что хотя бы СД-2 и СД-4 в сфере тактик лишены идиоматичности по сравнению с английским языком. Что же касается средств выражения, то *it is not the end of the world* практически совпадает с русским *Это не конец света!*, поэтому точный перевод в этом конкретном случае лишает русский язык идиоматичности на фоне английского. Что же касается средств выражения, то оборот *that's the way the cookie crumbles* не может быть переведен на русский слово за словом, так что, если и нельзя говорить об идиоматичности тактик в двух этнокультурных общностях, все же можно видеть идиоматичность в двух языках.

Но бывают и идиоматичные тактики. Как и англичане, мы, русские, утешая, призываем не поддаваться печали, однако англичане специально подчеркивают важность внешнего вида. Мы говорим: *улыбнись!*, и это означает: «прогони печаль». Сначала прогони печаль и как следствие этого улыбнись. Англичанин

<sup>1</sup> Manser M. N. A dictionary of contemporary idioms. London, 1983. P. 31.

говорит: *Keep smiling!*, и он фактически напоминает о приличиях, о необходимости хранить на лице приклеенную улыбку, даже если на душе скребут кошки. Перед нами не просто оптимистический подход, а именно акцент на необходимости «сохранять лицо». Ср. характерный пример, которым сопровождается толкование выражения в словаре: *Whatever troubles you may be going through remember, „Keep smiling!“* Вокруг этого пресловутого выражения *Keep smiling!* сложилась целая философия, так называемая философия удачи. Важно преуспевать, люди не любят неудачников, бедолаг, не доверяют им, не испытывают к ним сострадания, так что не подавайте вида, что вы несчастны, что вы в затруднении, что вас постигло горе. Если у нас сослуживцы, как правило, принимают участие в неприятностях коллеги, то в Англии такое участие имеет место не всегда, оно не типично, и коллега ведет себя так, чтобы ничего и не заподозрили. К подобной же тактике применяется и выражение (*Keep your chin up!* (букв. 'подбородок вверх!')). Как бы ни было тяжело, придавай лицу бодрое, упрямое выражение, чтобы никто не мог догадаться о твоей слабости. Короче говоря, среди тактик утешения в Англии есть и такая: «не подавай вида!» Для русских она не характерна, поэтому СД «не подавай вида!» можно считать для англичан (на русском фоне) идиоматичной.

С другой стороны, имеется немало поведенческих тактик, которые идиоматичны для русских (соответственно на английском фоне). Русский все время подчеркивает свое кровное (часто мнимое) родство с тем, кто горюет: *родной ты мой!*, *роденький!*, *родименький!*, *доченька моя!*, *сестрица!*, *браток!*; англичанин никогда не изберет эту тактику.

Таким образом, в идиоматике речемыслительной деятельности обнаруживаются приметы места: в разных странах и в разных языках (иногда и в одной стране, но на разных территориях) избираются различные тактики поведения в тождественных ситуациях. Отсюда, между прочим, возникает непосредственная связь с лингвострановедческим аспектом в преподавании иностранных языков, в том числе и русского языка иностранцам: предметом рассмотрения в лингвострановедении как раз и являются особенности культуры, образа жизни народа, находящие свое выражение в специфике языка.

Теперь о приметах времени. Если обратиться к ситуации утешения в среде русских, но в прошлом веке, то в ней, несомненно, присутствовала тактика поведения, которую можно обозначить так: «терпи за грехи!» Бабушка Алеши («Детство» М. Горького) в любой печали говорила внуку: *О-хо-хо! Грехи наши тяжкие!|Бог терпел и нам велел. Потерпи маленько!|Кого бог любит, того и наказует. |Наказание нам за грехи наши. |Посетил нас господь.* Отсюда, кстати, фаталистическое отношение к беде: не нужно стремиться ее изжить, напротив, надо терпеливо снести ее до конца. Если сейчас СД-6 мы назвали тактикой «все еще

наладится», то в дореволюционной России (в традиционных семьях, подобных семье Кашириных) она заслуживала бы другого названия: «надейся на бога» Ср.: *Бог тебя не оставит! Не отчаивайся, на бога уповай! Молись к божьему милосердию!* (все примеры опять-таки из «Детства»).

Меняется время, меняется господствующая идеология — изменяются и тактики поведения, и клишированные средства выражения.

Если сейчас нам в совокупности учесть приметы места и приметы времени в идиоматике речемыслительной деятельности, то напрашивается вывод: специфика разговорной речи производна от духовной атмосферы страны, от мироощущения народа, а это мироощущение всегда привязано к месту и времени, и поэтому попытка систематизации разговорно-речевых выражений фактически оборачивается анализом народной (национальной, русской) психологии.

Нет сомнения в том, что дальнейшее продвижение на пути систематизации разговорно-этикетных конструкций на основе понятий поведенческой ситуации и составляющих ее тактик (СД) позволит хотя бы приблизиться к такому трудноуловимому феномену, который скрывается под традиционным обозначением «русский дух».

Легко заметить, наконец, что весьма перспективны лексикографические и преподавательские импликации предложенного выше подхода. Напрашивается тип лингвострановедческого поведенческо-ситуативного словаря. В обучение иностранцев речевому этикету вносится большая системность, и овладение клишированными речениями превращается в одно из средств постижения национальной психологии коллективного носителя русского языка, т. е. русского народа.

## **АНАЛИЗ ТИПИЧНОЙ ТРАДИЦИОННОЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ**

Для постижения национальной психологии, наряду с современными, существенны и традиционные поведенческие ситуации. Угаснув, выйдя из актуального поведения людей (причем традиционные ситуации могут быть утрачены даже два-три века назад), они в преобразованном виде продолжают свое бытие в наследственной этнической памяти и прежде всего в языке.

Так, рассмотрим кратко традиционную поведенческую ситуацию, некогда охватывавшую весь крестьянский быт без остатка, — *жить в миру*. Известно, что в современном языке имеются два омонима: во-первых, *мир* (по старой орфографии *миръ*) — это спокойствие, отсутствие войны; во-вторых, *мир* (по старой орфографии *миръ*) — это крестьянская община. Любопытно, что предложно-падежные формы выражают различие названных смыслов: *жить в мире* — это жить мирно, спокойно, без ссор, а *жить в миру* (как видим, с переносом ударения) — это быть членом



общины, а затем и просто вести светскую жизнь (в отличие от монашеской).

Напомним, что вплоть до начала нашего века (если быть точным: до ноября 1906 года) любой крестьянин *жил в миру*, т. е. подчинялся решениям схода, в котором право голоса имели главы семейств. Коллективным собственником крестьянской земли как раз и был *миръ*, который через определенное время (не менее чем через 12 лет) производил переделы земли по числу мужских «душ». Эти менявшиеся в зависимости от роста или сокращения семьи участки назывались *наделами*, и они давались лишь во временное, хотя и безраздельное пользование. Крестьянин не имел права ни продать свой надел, ни заложить его. Лишь столыпинская реформа 1906 года дала крестьянину возможность *выхода* из общины-мира, и личный к моменту выхода надел полностью переходил в его собственность.

Крестьянский сход избирал *старосту*, который обладал лишь исполнительный властью. Все важные решения всегда принимались совместно, в современных понятиях: демократическим путем. Соответственно авторитет мира был очень высок, не пререкаем.

Отсюда (несколько устаревшие) пословицы: *С миром не поспоришь; В мире, что в море.*

Наряду с авторитетностью, характеристикой крестьянского мира являлась его заботливость о членах общины. Погорельцам, вдовам, сиротам, инвалидам, даже местным нищим всегда оказывалась помощь, никто не голодал и не оставался без крова. Таким нуждающимся помогали *всем миром*, всей общиной, и никто не отказывался. Выражение *всем миром* (т. е. сообща, совместными усилиями) вполне употребительно и в наши дни. Употребительна и пословица, непреложно свидетельствующая о заботливости мира: *С миру по нитке— голому рубаха.*

Наконец, надо сказать, что крестьянин умел подчинять свои личные интересы решениям мира. Если мир предписывал Иванову или Петрову выполнить определенную повинность, то ни тот, ни другой и не помышляли отказаться. Отсюда пословица: *На миру и смерть красна* (т. е. не страшно даже умереть на людях), которая своим подтекстом говорит о том, насколько страшно лишиться доверия мира.

Между прочим, в допетровской Руси все граждане назывались *мирян*ами (лишь духовенство не охватывалось этим понятием). *Миряне*— это и есть народ, во всех его сословиях. Например:

Друзья мои, входите! Дорогие  
Вы гости мне! Зови, царевна Ксенья,  
Зови *мирян* к почетному столу.

(А. К. Толстой. «Царь Борис»)

Итак, традиционная поведенческая ситуация *жить в миру*, просуществовавшая на протяжении многих веков, стала исчезать и окончательно исчезла лишь в начале нынешнего века. В этнической и языковой памяти она еще жива и, как мы увидим, сказывается на национальной психологии русского народа до сих пор.

Обратимся к другой, но сопряженной с первой, традиционной поведенческой ситуации — *артельный труд*. Когда крестьянину приходилось уходить из родного села (по приказу властей, помещика или по своей воле — на заработки), он предпочитал уходить вместе с родственниками, соседями, друзьями. Так возникали трудовые артели, известные на Руси с незапамятных времен. Не отрицаем гения архитекторов и инженеров, но все же подчеркнем, что именно строительные артели возвели колокольню «Иван Великий» в Москве, Зимний дворец в Петербурге и протянули железную дорогу до Владивостока и дальше до Порт-Артура.

*Артель*, или *ватага*, *дружина*, *общество*, *товарищество*, воспроизводила навыки *жизни в миру*. Так, все *артельщики* собирались на *сходку*, или на *круг*, и каждый имел право голоса. На *кругу* выбирали того же самого *старосту*, или *старшого*, или *большака*, или *атамана*. Выборы непременно были единогласными: кто был не согласен, просто уходил из артели. Когда решение было принято, *артельщики*, или *товарищи*, подавали на том же *кругу* друг другу руки (они складывались в большой узел), и это было знаком нерушимости союза; отсюда выражение: *круговая порука*. Сейчас это выражение приобрело негативный смысл, но сам обывай круговой поруки (подачи рук на *кругу*) не имел и не мог иметь ничего дурного. Сюда же относится и другое современное выражение: *отдать на поруки*. Если *артельщик*, скажем, набирал товара в долг, то обязанность выплатить долг ложилась на всю *артель*. *Артель* ручалась за своего члена, *брала* его *на поруки*. И еще одно ныне употребительное выражение: *заручиться*. Когда возникала необходимость принять важное решение, *старшой* непременно *собирал круг*. Опять-таки сообщая принятое решение закреплялось подачей рук; отсюда и глагол *заручиться* — обеспечить себе поддержку и помощь.

В *артели*, как и в *миру*, жили *заедино*, *скопом*, *совместно*, *заодно*, т. е. *артельно*. Все инструменты и материалы считались общими, питались общим *артельным харчем*, а самое главное — вместе работали. Отсюда пословицы: *Дружно — не грузно*, *а врозь — хоть брось*; *Доброе братство дороже богатства*. К ним примыкает взятое из басни И. А. Крылова крылатое выражение:

Когда в товарищах согласья нет,  
На лад их дело не пойдет!

(В крылатом выражении сохранилось архаичное произношение: не *пойдѣт*, а непременно *пойдѣт*, иначе нарушится рифма.)

Замечательно, что артельный, совместный, труд, как правило, и не считался трудным. Когда люди *добросовестно* помогают друг другу, работают *не за страх, а за совесть*, труд, каким бы он ни был тяжелым, становится радостным и сопровождается песней:

Много песен слышал я в родной стороне,  
В них про радость и горе мне пели,  
Но из песен одна в память врезалась мне —  
Это песня *рабочей артели*.  
Эх, дубинушка, ухнем!  
Эх, зеленая, сама пойдет!  
Еще разик, еще раз!  
Подёрнем, подёрнем — да ухнем!

Трудовые песни выходили из недр народа. Поэт-демократ В. И. Богданов, на основе стихов которого (в переработке А. А. Ольхина) сейчас исполняется приведенная выше «Дубинушка», не сочинил ее сам, а лишь придал народной песне литературную форму. У М. Горького в рассказе «Коновалов» (1896) имеется превосходное описание сцены радостного труда под пение «Дубинушки».

Традиционные поведенческие ситуации, подобно современным, также могут описываться с помощью семантических долей.

Так, в ситуации *жить в миру* их три:

СД-1 — «авторитет мира непререкаем»;

СД-2 — «мир заботится о своих членах»;

СД-3 — «мирянин подчиняет свои интересы миру».

В ситуации *артельный труд* их четыре:

СД-1 — «артель строится на согласии»;

СД-2 — «артель ручается за своих членов»;

СД-3 — «в артели все заодно»;

СД-4 — «артельный труд производителен и радостен».

С лингвострановедческой точки зрения, традиционные поведенческие ситуации очень ценны. Они разъясняют мотивировку ряда современных (иначе непонятных) слов и словосочетаний, а также пословиц и крылатых выражений. В этом их собственно языковая ценность. Они одновременно позволяют постигнуть современную национальную психологию русского народа, и в этом состоит их страноведческая ценность.

Действительно, и *мир*, и *артель* выражают дух товарищества, сообщества, в современных понятиях: коллективизма, искони присущего русскому человеку. Вот почему так легко и органично согласовались с национальной психологией российского рабочего (вчерашнего крестьянина) *советы* как форма власти и впоследствии государственного устройства. Кстати, *артель* как производственное, кооперативное предприятие длительное время сохранялась и после Октябрьской революции.

Впрочем, об истории как ведущем приеме в лингвострановедческой работе (в условиях ее перестройки) обстоятельно говорится в следующей, в последней, главе.

## АКТУАЛЬНЫЙ ИСТОРИЗМ КАК ПРИЕМ В ПРЕЗЕНТАЦИИ ФОНОВОЙ СЕМАНТИКИ

### СИЮМИНУТНОЕ И СОВРЕМЕННОЕ

Казалось, совсем недавно было столько разговоров о *Знаке качества*. Пятиугольник со вписанной неполной звездой и буквами «СССР» можно было увидеть и на грузовике, и на платяной щетке. В однотомном энциклопедическом словаре есть статья *государственный Знак качества*: «В СССР с 1967 г. ставится на товарах народного потребления и продукции производственно-технического назначения высокого качества на основании результатов государственной аттестации». Появились воспроизводимые (устойчивые) словосочетания: *присвоить/получить Знак качества, удостоить/лишить Знака качества, отметить Знаком качества* и т. д. У номинативного словосочетания появился переносный смысл: «Девушки выполняют свою работу красиво, с блеском, так сказать, со Знаком качества» (из газеты середины 70-х годов). Появилась даже тенденция к фразеологизации словосочетания: «Анна Васильевна — мастер со Знаком качества, такого поискать!» (Нева. 1976. № 4).

Никто официально не отменял данный государственный знак, но то ли сама идея скомпрометировала себя, то ли прошла мода, и сейчас привычный пятиугольник виден лишь на предметах пяти — десятилетней давности. Уходит явление из жизни, уходит и из языка.

Этот пример приведен для подтверждения мысли о том, что вновь возникающее явление общественной жизни, каким бы широкомасштабным оно ни казалось на первый взгляд и как бы интенсивно ни обсуждалось, все же лишь с осторожностью может стать предметом лингвострановедческой работы в иностранной аудитории. Необходима известная временная дистанция, чтобы удостовериться в устойчивости и перспективности этого явления. Довольно часто случается, что чем интенсивнее говорят о чем-то и чем интенсивнее пропагандируют, тем скорее оно выйдет из употребления и исчезнет вовсе. Объем внимания и памяти изучающего язык не безграничен, поэтому к отбору подлежащих презентации страноведческих фактов и явлений следует подходить без ослепления сиюминутностью. Выразимся точнее: следует воздерживаться от включения в учебные материалы языковых единиц и текстов, которые могут быть заподозрены в сиюминутности.

Отбираться должны лишь такие лингвострановедческие темы, которые сохраняют свою современность, не теряют актуальности и, напротив, постоянно присутствуют в фоновых знаниях носителей языка. Эти знания могут быть приглушенными, не

дискутируемыми каждый день; важно лишь, что они действительно образуют фон национальной психологии. Уже говорилось: наши писатели-классики, художники масштаба Репина и Корина, авторы классических опер и симфоний и т. д.—это наши современники. Всем известные исторические и культурные события, даже если они имели место век или два назад, остаются современными, поскольку они определяют духовность русского человека. С этой точки зрения, этнографические сведения, приведенные в предыдущей главе, также отнюдь не принадлежат одному только прошлому,—без овладения ими невозможно понять специфику современного менталитета русских людей.

## АКТУАЛЬНОСТЬ НА ПРОТЯЖЕНИИ ДЕСЯТИ ВЕКОВ

На с. 46 подробно анализируются советизмы—этот слой лексики русского языка чрезвычайно важен для лингвострановедческой работы в аудитории. Напомним, что советизмы—это слова и устойчивые словосочетания, появившиеся в результате революционной перестройки общественной жизни в нашей стране и установления Советской власти. Возникает невольная и тем более глубокая, многозначительная игра слов: первый и важнейший советизм в русском языке—это само слово *Советы*. Об их роли судить легко: *Советский* Союз—это Страна *Советов*, государство называется *советским* и т. д.

Между тем исходное слово *совет* (по-древнерусски: съ-въть) принадлежит к исконной славянской лексике и отражает явление культуры и народной психологии, корни которого теряются в веках.

Корень *-вѣт-* представлен во множестве русских слов: *ответ, звет, привет, вещать, отвечать, вече, вития* (из *ветия*); он выражает основную идею собрания, сходки, говорения, обсуждения. Приставка *съ-* (*со-*) означает взаимность, поэтому *съ-въть/совет*, согласно первоначальному смыслу, 'совместное говорение', обмен мнениями, когда люди по очереди берут слово и выслушивают друг друга.

Формы, в которых протекает коллективный совет, могут быть самыми разнообразными.

Так, на Руси в некоторых городах (Новгород, Псков, Владимир и др.) вплоть до XV века существовало *вече*—общенародный совет, очень похожий на описанную выше *мирскую сходку* или на *артельный круг*, на котором выбирались князья, епископы, посадские, тысяцкие, решались дела, связанные с войной и миром, разделом земель, принимались законы и т. д. Конечно, на вечевой площади тон задавали богатыи и феодалы, но все же и городские низы имели возможность изложить свои «обиды».

Кроме того, князья и тех городов, в которых не было вече, непременно и регулярно держали совет со своей дружиной и знатными людьми. Выработалась особая форма такого совета *пир*. Пир у князя—это совсем не обильная еда и питье, а в первую очередь «совместное говорение», а значит—совет. Говоря по-старинному, князь на пирах *советовал* с дружиной, *держал* с ней *совет*. Русская *дружина* у князя—это не наемники, не воины, которые сегодня служат одному господину, а завтра другому, а именно *друзья* князя, его убежденные сподвижники, связанные с ним не холодным расчетом, а горячей любовью. Нет, недаром «пирует с дружиною вещей Олег»:

Они поминают минувшие дни  
И битвы, где вместе рубились они...

(А. С. Пушкин)

Все историки Древней Руси согласны в том, что искони существовала традиция *советов* великих и удельных князей со сведущими людьми. Так, креститель Руси Владимир Красно Солнышко (прибл. 978—1015), великий князь Киевский, по свидетельству знаменитого историка Н. А. Ползского, «учредил *советную думу* из духовенства, бояр и избранных старцев, совещался с ними о суде и делах гражданских». Он и потомкам своим завещал жить *советно*, постоянно *спрашивать совета* у мудрых и разумных. Его сын Ярослав Мудрый (княжил в Киеве в 1019—1054 годы) *принял совет к сердцу* и не принимал единолично важных государственных решений. Согласно Ползскому, перед военными походами Ярослав всегда «созывал бояр, духовенство, дружину и *советовал* с ними об участии дела».

Эта традиция постепенно была узаконена, и московские государи уже имели при себе постоянную *боярскую думу*. Она просуществовала, кстати, вплоть до 1711 года, когда царь-просвизователь Петр I заменил ее Сенатом. А до этой даты все решения в государстве принимались не только от царского имени, но и от имени думы. Выработалась и на века закрепилась особая юридическая формула: «Великий государь Алексей Михайлович, вся Великая и Малая и Белая России самодержец, указал и бояре приговорили»; речь здесь идет о царе Алексее Михайловиче Романове (1629—1676), отце Петра I.

Следует обратить внимание на то, что и вече, и дружинный пир, и дума, и мирской сход, и артельный круг всегда были как бы едины в двух лицах: они не только принимали решение, но и сами его исполняли, т. е. (если выразиться по-современному) они были одновременно и законодательной и исполнительной властью.

Под европейским влиянием в XVIII, XIX и XX века эти функции разделяются: при императрице Екатерине II существовал Верховный Тайный Совет, а с 1810 года — Государственный Совет. *Государственная Дума*, несколько раз созывавшаяся и распускавшаяся в начале XX века, а также *Учредительное собрание* 1918 года имели все основные признаки средневропейского парламента.

Что касается повседневногo, домашнего быта и обихода простого человека, то и здесь жила и живет в русском народе привычка *искать совета* и следующего за советом согласия. Современная повседневная ситуация *совещания* может быть, подобно ситуации утешения, описана с привлечением методики исчисления семантических долей.

СД-1 «не принимаю решения один!»: *Не спеши!* / *Не пори горячку!* / *Не думай, что ты умнее всех!* / *Ум хорошо, а два лучше!* / *Семь раз примерь, один отрежь*. Если конкретно известно, что собирается нуждающийся в совете сделать, то его утешают: *Не зови пока!* / *Так сразу пошел и отказался!* / *Успеешь еще уволиться* и т. д.

СД-2 — «посоветуюсь с хорошими людьми»: *Послушай ты добрых людей!* / *Отцу-мать добра тебе хотят: спроси их!* / *Разве Вера тебе зла хочет?* / *Почему не слушаешь, что она говорит?* / *С товарищами посоветуйся!* / *А что учителя говорят?* / *Петр Васильевич что советует?* / *Он видал виды.* / *Пойдем, с соседкой посоветуемся* и т. д.

СД-3 — «не советуюсь с дурными людьми»: *Не слушай ты его!* / *С кем поведешься, от того и наберешься.* / *У Верки ветер в голове. Что ее слушать?* / *Ты Петра Васильевича спроси, а поступи наоборот*. Интересно, что Псалтырь, которую на Руси многие знали наизусть (потому что по Псалтыри учились грамоте), начинается со стиха, как раз предостерегающего от дурного совета: «Блажен муж, иже (т. е. который) не идет на совет нечестивых». Этот стих стал пословицей, и до революции его постоянно цитировали.

СД-4 — «предложение совета»: *Вот хотя меня спроси. Я дурного не посоветую.* / *Что случилось-то? Давай обмозгуем.* / *Если бы меня спросили, то я...* / *Если позволите, то я бы советовал вам...* и т. д.

СД-5 «отказ дать совет»: *Тут трудно что-то посоветовать.* / *Советчику первый кнут.* / *Даже и не знаю, что сказать* и т. д.

СД-6 «не следует слепо следовать советам»: *Сколько голов, столько умов.* / *Меня выслушай, а решай сам.* / *Судили-рядили, и так и сяк.* / *Тебе решать* и т. д.

СД-7 «дать совет легко»: *Чужую беду рукой разведу.* / *А по-моему, нечего тут раздумывать.* / *Чего голову ломать? Отрезать — и все* и т. д.

СД-8 — «дать совет трудно»: *Расскажи тогда все по порядку. | Подожди, подумаю. | Так с ходу сказать нельзя. | И так плохо, и так нехорошо. | Что-то выхода я не вижу, надо покрутить и т. д.*

На этом перечисление семантических долей мы прерываем, хотя они и не исчерпаны.

Итак, мы видим, какое большое значение придает в народном сознании *советованию*. Особенно велика роль совестования и последующего лада-согласия в семье. Не случайно вступающим в брак дается непереносимое пожелание: «*Совет да любовь!*», и в нем *совет* стоит даже впереди любви.

В свете всего изложенного можно понять, почему именно в России родилась такая форма государственной власти, как *Советы*.

Зародились *Советы* 85 лет назад, в мае 1905 года. Тогда в городе Иваново-Вознесенске, центре текстильной промышленности страны, вспыхнула крупная политическая стачка (забастовка). В ней участвовало около 70 человек рабочих и рабочих. Чтобы координировать действия разных заводов и фабрик, рабочие избрали уполномоченных депутатов от каждого предприятия. Так образовался общегородской *Совет* уполномоченных, который и стал первым *Советом рабочих депутатов*.

Замечательно, что *Советы* с самого начала восприняли не разделение, а сочетание законодательной и исполнительной власти. Депутаты сначала *советовались*, согласовывали точки зрения, приходили к единому мнению, принимали решение, и затем эти же депутаты являлись исполнителями принятых решений. Новая демократическая форма рабочего самоуправления, а затем и государственной власти появилась на свет, и ей была суждена долгая и интересная жизнь. Октябрьская революция проходила под лозунгом «*Вся власть Советам!*», и этот же лозунг стал знаменем новой революции — перестройки в конце 80-х — начале 90-х годов.

Итак, в этнической психологии и в русской истории кроется одна из причин, почему новая форма власти — *Советская власть* оказалась столь жизненной.

*Советы*, кстати, представляют собой специфическую черту революционного процесса в России, его национальную особенность. В. И. Ленин говорил об этом неоднократно: «Советы <...> это — форма демократизма, не имеющая себе равной ни в одной из стран» (Полн. собр. соч. Т. 35. С. 238); «...есть ли такая страна в Европе, буржуазная, демократическая, республиканская, где бы существовало что-нибудь подобное этим Советам? Вы должны ответить, что нет» (Там же. Т. 32. С. 263).

По причине национальной специфики явления слово *Советы* (в значении формы власти) непереводимо на иностранные языки. Оно заимствуется из русского, выступает в своем русском звуковом виде. «Наше русское слово *Совет* — одно из самых распространенных, оно даже не переводится на другие языки, а везде произносится по-русски» (Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 40. С. 204 — 205).

Звучат во всех краях планеты  
Без перевода, как Москва,  
Большевики, Октябрь, *Советы*,  
Мир, Спутник — русские слова.

(А. Твардовский)

Из названия нашего государства — *Советский Союз* — на иностранные языки лишь второе слово (*Союз*) переводится, а первое — как правило, заимствуется. Так русский язык внес свой вклад в интернациональный лексический фонд — он включил в него советизм *Советы*.

Является ли этот советизм ныне актуальным? Вопрос, конечно же, риторический. Сейчас, после прошедших Съездов народных депутатов, буквально всколыхнувших страну, сейчас, когда деятельность Верховного Совета СССР приобрела определяющее значение, сейчас, когда республиканские, областные, районные, местные *Советы* получают в свои руки реальную власть, слово вновь переживает взлет своей употребительности. Выше мы старались показать неслучайность как стоящего за словом явления, так и соответствующей лексики для русской национальной культуры и русского языка. Их непреходящая актуальность свидетельствуется по крайней мере для десяти веков.

Показательный пример потребовался для обоснования лингвострановедческого принципа отбора учебного материала: когда взвешивается возможность обстоятельной семантизации фона того или другого слова, не следует руководствоваться сиюминутной употребительностью (она быстро проходит), а необходимо применить критерий актуального историзма. Чем глубже в прошлое уходят корни общественного явления и называющего его слова, тем предпочтительнее именно данную лексему сделать предметом учебной работы. Речь идет об актуальном историзме, а не об историзме как таковом; фиксация на явлениях истории, вышедших из употребления или сохраняющихся лишь пережиточно, привела бы к искусственной архаизации учебного процесса. Лишь те языковые единицы и культурно-исторические факты, которые остаются действительно современными, подлежат анализу на уроках языка.

### **О ЗНАЧЕНИИ ПРАВОСЛАВИЯ ДЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

В 1988 году в Советском Союзе было по достоинству отпраздновано 1000-летие крещения Руси. Вместе с утверждением атеистического мировоззрения пришло спокойное и взвешенное понимание того немалого позитивного вклада, который был внесен православием в культуру и нравственность народа. Поскольку среди иностранных студентов-христиан, как правило, представлены неправославные деноминации, а нехристиане тем более не имеют никакого представления об ортодоксии, вероятно, есть нужда знакомить их с элементами русского христианства и его историй. В частности, религиозные СД православного понятия *соборность* протягивают прочные нити к понятиям (крестьянский) *мир*, *артель* и *совет*. Несомненно, в *Советах* как форме государственной власти присутствует и идея *соборности*, истекающая из православия и не случайно в такой мере занимавшая славянофилов (а они размышляли о специфике русского исторического пути).

Остановимся только лишь на роли православия в сложении и развитии литературного языка, причем нам представляется возможным в качестве показательного примера проанализировать взгляды А. С. Пушкина и его творчество.

У истоков русского литературного языка, как известно, лежит греческий язык, язык давней культуры и развитой письменности, наследник античности. Братья Кирилл и Мефодий еще в IX веке выполнили первые переводы с греческого, тем самым подключив литературный славянский язык (он пришел на Русь в X веке) к огромному духовному богатству. А. С. Пушкин так оценивает значение этого события: «Как материал словесности, язык славяно-русский имсет неоспоримое превосходство пред всеми европейскими: судьба его была чрезвычайно счастлива. В XI веке древний греческий язык вдруг открыл ему свой лексикон, сокровищницу гармонии, даровал ему законы обдуманной своей грамматики, свои прекрасные обороты, величественное течение речи; словом, усыновил его, избавя таким образом от медленных усовершенствований времени. Сам по себе уже звучный и выразительный, отселе зазвучит он гибкостью и правильностью».



Отсюда проистекает и та игра «книжной» и «простонародной» стихий в русском языке, которая несомненно обусловлена нашей подключенностью к языку Кирилла и Мефодия. Ниже приведены варианты лексики с полногласием (народно-разговорного происхождения) и неполногласием (книжного происхождения): *главный* и *головной*, *гражданин* и *горожанин*, *древесный* и *деревянный*, *власть* и *волость*, *преступить* (например, закон) и *переступить* (с ноги на ногу), *прохладный* и *холодный*, *прибрежный* и *береговой*, *драгоценный* и *дорогой*, *младенец* и *молодость*, *преграда* и *перегородка*, *здравица* и *здоровье*, *хладотехника* и *холодильник*, *среда* и *середина*, *сладкий* и *солод* и т. д. Даже такие употребительнейшие спортивные понятия, как *вратарь* и *ворота*, свидетельствуют о синтезе двух стихий.

Об органичности этого синтеза говорит поэтическое наследие самого Пушкина. Во многих его стихотворениях книжно-славянские слова выходят на первый план, но и в наши дни они звучат внятно, ничуть не затрудняя чтения (тем более, что речь идет об облигаторных произведениях):

Как ныне собирается вещей Олег  
Отмстить неразумным хазарам:  
Их села и нивы за буйный набег  
Обрек он мечам и пожарам...

Духовной жаждою томим,  
В пустыне мрачной я влачился,  
И шестикрылый серафим  
На перепутье мне явился...

*Персты, зеницы, отверзлись, горший полет, гад морских подводный ход, дольней лозы прозябанье, угль, отверстый, глас, глагол* — все эти славянизмы из знаменитого стихотворения «Пророк» создают тот патетический стиль, ту форму, которая необходима для высокого содержания.

Бессмертный «Памятник» — еще одно выражение синтеза разговорной и книжно-славянской стихий, причем надо помнить, что через последнюю современный русский литературный язык уже тысячу лет назад приобщился не только к византийской ортодоксии, но и к классической античности.

Я памятник себе воздвиг нерукотворный,  
К нему не зарастет народная тропа,—  
Вознесся выше он главою непокорной  
Александрийского столпа...

Стихотворение изобилует культурными терминами и понятиями такого объема и глубины, что голова кружится. *Тропа, вознесшись главою, столп, заветный, прах, тленья, славен, ништ, любезен, милость, язык* (в значении 'народ')... Центральное место среди них занимает славянизм *нерукотворный*. Семантика «Памятника» исчерпана: М. П. Алексеев посвятил ему (одному стихотворению!) целую книгу, а Г. Ротэ в большой статье исследует смысл одного-единственного слова — *нерукотворный!* Сколько «русскости» сокрыто в другом ключевом слове *заветный!* Прилагательное практически непереводаемо, а контекст стихотворения свидетельствует о том, что Пушкин опирается сразу на два смысла полисемантической леммы ('хранимый по заветанию, обету, завету'; 'свято хранимый, оберегаемый, особо ценный, дорогой').

Еще несколько лет тому назад из учебного материала изгонялся лексико-фразеологический пласт, имевший, как казалось, хоть в какой-то мере религиозную окраску. Пушкинская *милость* (...и *милость к падишим призывал...*) была в немилости. Между тем традиция *милосердия, благотворительности, миротворчества, смирения, благочестия, чистосердечия, праведности, добропо-*

рядочности, духовности, соборности, покаяния, странноприимства, человеколюбия, незлобivosti, благообразия, приличия, добродетельности и др., как ни звучали бы «по-церковному» соответствующие слова,—это выражения не только религиозной нравственности, но и национального мироощущения. Пришло время возрождения и слов, и понятий. Следовательно, поле лингвострановедческой семантизации расширяется за счет лексики и фразеологии, восходящей к русскому православию.

## ФИЛОЛОГИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВЫМ ЕДИНИЦАМ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ

16 июля 1827 года А. С. Пушкин написал свое знаменитое (а если знаменитое, то значит облигаторное, см. с. 196) стихотворение «Арион»:

- (1) Нас было много на челне;
- (2) Иные парус напрягали,
- (3) Другие дружно упирали
- (4) В глубь мощны веслы. В тишине
- (5) На руль склонясь, наш кормщик умный
- (6) В молчаньи правил грузный челн;
- (7) А я — беспечной веры полн,—
- (8) Пловцам я пел... Вдруг лоно волн
- (9) Измял с налету вихорь шумный...
- (10) Погиб и кормщик, и пловец!
- (11) Лишь я, таинственный певец,
- (12) На берег выброшен грозою,
- (13) Я гимны прежние пою
- (14) И ризу влажную мою
- (15) Сушу на солнце под скалою.

В стихотворении есть архаичная, устаревшая лексика: (1) *челн* — лодка, (5) *кормщик* рулевой, (8) *лоно волн* поверхность моря, (14) *риза* одежда. Есть и неупотребительные ныне формы: (4) *веслы* весла, (6) *правил грузный челн* правил грузным челном, (7) *полн* полон. (9) *вихорь* вихрь, буря. В целом же стихотворение по языку совсем не устарело, оно принадлежит к числу «вечных спутников» современного советского человека: дети изучают его в школе, многие помнят его наизусть.

Можно подумать, что Пушкин просто-напросто воспроизвел известный древнегреческий миф. Но это не так.

Прославленный певец Арион (VI—VII века до н. э.) с немалым богатством на насмном корабле путешествовал из Италии в Грецию. Матросы сговорились овладеть его золотом; они связали певца и готовились убить. Была исполнена последняя просьба Ариона: он, связанный, встал на корме судна и вдохновенно пропел гимн Аполлону, а затем сам бросился в море. Дельфин, восхищенный его пением, подставил свою спину и вынес певца на греческий берег. Арион потом жестоко расправился с моряками-разбойниками.

Пушкин же вместо разбойников рисует дружных пловцов; все они любят и ценят певца. «Умный кормщик» в исходном мифе вообще не упоминается. Кроме того, в отличие от мифа в стихотворении певец оказывается в пучине совсем не по злому умыслу: корабль разбила буря. У Пушкина все корабельщики погибают, а согласно мифу, они благополучно доплывают до Греции. Наконец, если Арион у Пушкина, выбравшись на берег, не спеша сушит одежду и распевает «прежние гимны», то мифический Арион спешит к своему покровителю тирани Периадру, который и казнит злоумышленников.

Таким образом, Пушкин взял из мифа голько имя певца и эпизод чудесного спасения, а все остальное домыслил. Так о чем же в таком случае рассказывает стихотворение? Какова сверхзадача (замысел, см. с. 133)? Чтобы ответить на вопросы, следует обратить внимание учащихся на то, что поэт пользуется в своем произведении художественным приемом аллегории. Аллегория — это иносказание, изображение отвлеченного понятия при помощи конкретного, жизненного образа. Для установления связи одного с другим требуется догадка, а она в свою очередь предполагает знание.

Каково качество этого знания? Конечно, прежде всего важно знать содержание исходного мифа, иначе не заметишь, в чем поэт отклонился от сказания. Современники Пушкина, русские дворяне первой половины прошлого века, получали так называемое классическое образование и были хорошо знакомы с античной мифологией.

Кроме того, для понимания аллегии нужно знать особенности общественно-политического положения страны в период написания художественного произведения. Какой «налет», какой «вихорь шумный» (9) имсет в виду поэт, какого потонувшего «кормицка» (5, 10), каких погибших «пловцов» (8, 10)? Для современников Пушкина было ясно, что поэт вспоминает общественный «вихорь шумный», бурю, потрясшую Российскую Империю, а именно — восстание декабристов, которое произошло всего за полтора года до написания стихотворения, в 1825 году (см. с. 142 — 143).

Почему поэт вообще прибегнул к аллегории? Дело в том, что по царскому распоряжению любое — плохое или хорошее — упоминание о декабрьских событиях на Сенатской площади было запрещено. А Пушкину удалось напечатать стихотворение в «Северных цветах» на 1828 год, в издании, проходившем цензуру.

Прочитаем теперь стихотворение строка за строкой.

(1) *нас было много...* В первой четверти XIX века в России действительно было несколько тайных обществ революционеров («Союз спасения», «Союз благоденствия», «Южное общество», «Северное общество», «Общество соединенных славян»). Среди друзей Пушкина многие были членами тайных обществ, например, самый близкий друг юности И. И. Пущин, В. К. Кюхельбекер, Н. И. Бестужев; поэт был знаком с руководителями восстания — с Кондратием Рыльцевым и Павлом Пестелем. Обращает на себя внимание и пушкинское *нас*: поэт открыто говорит о своей близости декабристам.

(5) *наш кормицк умный...* Имеется в виду П. И. Пестель, автор «Русской правды», первой Российской конституции.

(8) *пловцам я пел...* Вольнолюбивые стихи Пушкина «Лицинию», «Вольность», «Дервня», «К Чаадаеву», читавшиеся на собраниях тайных обществ, оказали влияние на систему революционных убеждений декабристов. В бумагах многих арестованных находили произведения поэта.

(9) *вихорь шумный...* Восстание декабристов было разгромлено; по приказу императора Николая I мятежные войска были расстреляны из пушек, пролилось много крови. В. И. Ленин указал на причины поражения (см. с. 143).

(10) *погиб и кормицк...* Павел Иванович Пестель, глава «Южного общества», был в списке «преступников» первым. Вместе с другими руководителями восстания его казнили 13 июля 1826 года. 16 июля 1827 года помечено Пушкиным как дата написания «Ариона», и весьма правдоподобно, что поэт приурочил свое стихотворение к годовщине казни.

(13) *гимны прежние пою...* Поэт и после поражения восстания остался другом декабристов. 120 человек из них были сосланы в Сибирь, на каторгу. Когда жена одного из каторжан, А. Г. Муравьева, уезжала к мужу, поэт передал с ней стихотворение «Во глубине сибирских руд...», которое мы рассматривали в главе 13 руководства. В этом послании Пушкин как раз говорит о своей верности, о «любви и дружестве». В греческом мифе Арион вообще не пел после спасения, и уж конечно он не пел «прежних» песен, а поэт как раз поставил логическое ударение на слове *прежние*. Это слово ключевое, на нем держится все стихотворение, поэтому его следует подчеркивать при чтении вслух главным интонационным акцентом.

Такова общественно-нравственная и страноведческая информация, содержащаяся в «Арионе». Поговорим теперь о возможных действиях преподавателя.

Стихотворение можно рекомендовать для чтения в аудитории или в классе и для заучивания на втором (среднем) и третьем (продвинутом) этапах обучения. Работа над стихотворением имеет прежде всего значение для знакомства с историей и культурой России; она ценна и тем, что учащиеся постигают один из шедевров классической русской поэзии. Кроме того, при заучивании стихотворения наизусть можно поставить задачей совершенствование навыков произношения и интонационного членения поэтического текста. «Арион», кстати, легко запоминается.

Если для учащихся разъяснения на русском языке будут слишком сложны, то страноведческие сведения можно излагать на родном языке. Ключевые же слова, т. е. ту лексику, которая несет страноведческую информацию, лучше не переводить, а называть по-русски.

Рекомендуется начать с чтения стихотворения преподавателем, чтобы слушатели могли воспринять его звучащую красоту. Нелишне обратить внимание на изысканную опоясывающую рифму: *чели — воли — поли*, а также на звукопись: *нарус напрягали; другие дружно; пловцам я пел; лоно воли; на берег выброшен*. После этого учащиеся приступают к чтению текста по фрагментам: сначала четыре строки (1—4), потом пять (5—9), затем две (10—11) и, наконец, последние четыре (12—15). При делении на фрагменты важно сохранять рифму.

По отношению к каждому фрагменту надо тщательно снять трудности понимания: например, перевести на родной язык или заменить более простыми русскими словами архаичную лексику (см. выше).

После такого чтения по фрагментам учащиеся постигают лишь сюжет стихотворения, его первый, прямой план. Если бы мы попросили пересказать текст прозой, то получили бы примерно такой ответ: «Один корабль попал в бурю, все пловцы погибли, лишь певец выбрался на берег». Естественно, нельзя удовлетвориться подобным буквальным пониманием.

Поэтому следует познакомить учащихся с литературным приемом аллегии (если он им не был известен ранее). После этого рекомендуется рассказать греческий миф об Арионе. Наводящими вопросами желательно подвести учащихся к выводу, что содержание мифа не совпадает с содержанием стихотворения Пушкина. Вывод должен остаться за учащимися, преподаватель лишь подсказывает направление поисков.

Следующий этап работы — комментирование отдельных строк, примерно так, как это сделано нами. Если приведенной информации недостаточно, то советуем воспользоваться вышедшей в издательстве «Русский язык» книгой для чтения Н. Н. Золотовой «Встреча с Пушкиным» (1982).

Построчные притечковские комментарии (см. с. 136 — 138) можно уподобить «ступенькам вглубь страны»: они обеспечивают адекватное понимание художественного текста. Предложенная

здесь и ранее (в главах 13 и 21) методика прочтения художественного произведения имеет целью приобщить учащихся к познанию России, поскольку, по словам Салтыкова-Щедрина, литература — это «отраженная вселенная». Важно, чтобы выдающееся, хрестоматийное, обязательное произведение классической русской и советской литературы предстало перед учащимися не только как событие в мире искусства, но и как общественное событие.

В дополнение к замечаниям на с. 131 — 138 еще раз подчеркнем, что предлагаемая методика по принадлежности является филологической: в ней внимание концентрируется на слове, на затекстной информации, на комментариях. Тем не менее, — и это также хотелось бы подчеркнуть, — отнюдь не одни студенты-филологи (будущие специалисты) способны к зрелому чтению художественной литературы. Художественные произведения создаются для всех людей, независимо от их профессий, поэтому филологическая методика способна с успехом применяться и в аудиториях студентов естественнонаучных и технических специальностей.

Продемонстрированная нами методика — это законное порождение того жанра научного подхода к художественному тексту, у истоков которого стоял Л. В. Щерба и который сложился под воздействием В. В. Виноградова. Подробный, медленный разбор художественного произведения не есть недопустимое атомирование, разъятие живого. Ведь и сами писатели не только не возражали против скрупулезно-дотошного прочтения своих произведений, но и призывали к нему. По достоверному воспоминанию мемуариста, А. П. Чехов «не раз» говорил об этом: «Я бы сделал так: взял его [Лермонтова] рассказ и разбирал бы, как разбирают в школах, — по предложениям, по частям предложения... Так бы и учился писать».

Конечно, изложенного для полного охвата лингвострановедческого чтения как составной части филологического подхода к языковым единицам и художественным текстам недостаточно. Возникает множество дальнейших вопросов. Частично они рассмотрены в нашей статье «К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы» (помещена в сб. «Лингвострановедение и текст». М., 1987. С. 5 — 29). Одновременно нельзя не признать, что теоретическое и экспериментальное изучение проблемы должно быть продолжено.

Раздел о филологизации закономерен оказался в главе, посвященной актуальному историзму. Лингвострановедческое чтение, требующее немалых затрат сил и времени, рекомендуется прилагать лишь к тем художественным произведениям, которые безусловно прошли проверку временем, а точнее историей. Сиюминутные поэзия и проза, даже если они в данный момент у всех на устах, могут включаться в учебный процесс лишь для быстрого, широкоохватного, концептуального, даже просмотрового чте-

ния. Углубленное филологическое погружение в текст рекомендуется только применительно к произведениям, которые определенно не устареют и тем оправдают затраченные усилия.

25

## ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Оглядываясь на пройденный лингвострановедением путь, мы видим, насколько велика и обширна сложившаяся к началу 90-х годов лингвострановедческая проблематика. Она имеет комплексный характер, но все же ее можно расчленить на лингвистическую составляющую (здесь изучается природа языковых единиц, текстов и других носителей информации), на психологический круг вопросов (в нем исследуется, как человек, осваивая иностранный язык, одновременно познает хранимую языком национальную культуру) и на методическую часть (где анализируются средства и способы повышения эффективности овладения культурой через язык). В каждом сегменте имеется запас рассмотренных и разрешенных вопросов, но все же поле для дальнейших исследований остается весьма обширным.

Так, в нашем руководстве как раз и говорилось по преимуществу о лингвострановедческой подготовке и непосредственной учебной деятельности преподавателей-русистов. О готовности студентов к восприятию и активизации материала, об их самостоятельной работе,—а по отношению к лингвострановедению навыки самостоятельной работы со словарями или прочтения текста имеют специфику,—в настоящем издании книги говорилось мало. Мы лишь бегло коснулись важной темы роли и места лингвострановедения на различных этапах и в разных формах обучения (на краткосрочных курсах, в зарубежной средней и высшей школе, в советских вузах с учетом будущей специальности студента). Кроме того, пока что заставляет себя ждать обстоятельный анализ соотношения аудиторной и внеаудиторной работы в аккультурации иностранного учащегося. Наконец, хотя много было сказано о приемах презентации страноведческих сведений и об их роли в коммуникации, пока еще мы не можем представить преподавательской аудитории результаты надежных исследований, которые были бы направлены на создание средств контроля за усвоением и хранением полученных знаний. Короче говоря, если собственно лингвистическая, филологическая составляющая лингвострановедения изучена более или менее полно, до настоящей полноты в изучении психологических и методических вопросов еще далеко.

Мы были бы удовлетворены, если бы наше методическое руководство послужило толчком к проведению дальнейших

лингводидактических разысканий и к созданию практических лингвострановедческих пособий. Возможные их жанры к настоящему времени отнюдь не исчерпаны.

Главное, однако, заключается в том, что именно сейчас, во время перестройки открылись новые и поистине блестящие перспективы развертывания подлинного лингвострановедческого преподавания. Руководящие документы сравнительно недавнего прошлого беззастенчиво требовали только одного — демонстрации «небывалых» успехов в строительстве «развитого социализма». С другой стороны, ориентация на «современность» оборачивалась той самой сиюминутностью, против которой мы уже высказывались неоднократно. Вред сиюминутности не только в том, что понапрасну растрачиваются силы преподающих и учащихся, но и в том, что остается неосвоенной огромная национальная духовная и материальная культура, которая имеет непреходящий характер.

Еще одна мысль. Если в застойное время делался акцент на «передовом», «авангардном» характере советского общества, будто бы опередившем в своем развитии другие народы,— а это приводило к иллюзии нашей исключительности,— то теперь, не забывая о реальной национальной самобытности русского народа и социальных особенностях советского общества, мы должны показывать включенность России, Советского Союза в мировое сообщество, в общечеловеческую цивилизацию, приверженность советских людей надклассовым гуманистическим ценностям и всеобщей морали. Не выдавать себя за пример для подражания, а показывать — там, где они имеются, — достоинства русской духовности, вклад русского народа в мировую культуру и историю — так формулируется ведущая установка в лингвострановедении 90-х годов. Самовосхваление всегда приводило к обратным по сравнению с ожидаемыми результатам. Откровенность, включающая в себя как гордость достигнутым, так и последовательную самокритичность, одна лишь откровенность и честность порождают доверие и уважение.

И еще одно. В перспективе перестройки лингвострановедения — отказ от отражения, как было в прошлом, только одной линии развития российской духовной культуры. Эта культура была и остается разноречивой и полифоничной, так что в ней находили себе место западники и славянофилы, философы материалистического направления и идеалисты, художники-реалисты и живописцы нетрадиционных школ, сторонники эстетики социалистического реализма и писатели-эмигранты, даже те деятели общественной жизни и мысли, которых бранили диссидентами и неформалами. Вся мозаика реальной культуры — естественно, при соблюдении необходимых пропорций — может и, пожалуй, должна найти себе место в языковом учебном процессе. Надо помнить, что нетерпимость — свидетельство незрелости, а зрелая культура способна переработать и включить в себя, не отторгая

и не преследуя, различные и даже противоположные философские, эстетические, социальные и прочие воззрения и позиции.

Перестройка привела к новому взлету всемирного интереса к нашей стране. Лингвострановедение, соизучение национальной культуры в процессе изучения русского языка,— вполне сложившийся и весьма перспективный путь удовлетворения такого интереса.



## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Абрамович Г. Л.* Введение в литературоведение. М., 1956.
- Андрейчина К.* Вопросы учета национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
- Аникин В. П.* [Предисловие]//В. П. Жуков. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1966.
- Белинский В. Г.* Избранные философские сочинения: В 2 т. М., 1948.
- Бодуэн де Куртене И. А.* Очерки истории языкознания, или лингвистики (глоттологии)//Теория и история языкознания: Реферат. сб./АН СССР. М., 1974. Вып. 2. Методологические проблемы истории языкознания.
- Васильева А. Н.* Курс лекций по стилистике русского языка: Научный стиль речи. М., 1976.
- Верецагина Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
- Воскресенская Л. Б.* Лингвострановедческая паспортизация ключевых слов и ее роль в преподавании русского языка иностранным учащимся (подготовительные факультеты вузов СССР): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Вуйович И.* Динамика лексического фона ключевых слов русского языка и лингвострановедческое преподавание в венгерской средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
- Достоевский Ф. М.* Об искусстве. М., 1973.
- Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: В 10 т. М., 1959.
- Кутиша Л. Л.* Термин в филологических словарях//Проблематика определенных терминов в словарях разных типов: Сб. статей/ Ред. кол.: С. Г. Бархударов и др. Л., 1976.
- Ладо Р.* Обучение иностранному языку//Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/Пер. с англ., франц. и нем.; Сост. М. М. Васильева и Е. В. Синявская. М., 1967.
- Ласера Ж.* Реалии французской культуры на уроках французского языка//Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей/Под ред. Е. М. Верецагина, В. Г. Костомарова. М., 1974.
- Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Программа курса лекций и семинарских занятий для студентов, обучающихся на филологических факультетах университетов (специальность «Русский язык как иностранный»). 2-е изд., испр. М., 1985.
- Лотман Ю. М.* Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. Л., 1980.
- Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.
- Молчановский В. В.* Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного: Аналитический обзор/Под ред. Т. Н. Чернявской. М., 1985.
- Н. К. Крупская* об искусстве и литературе: Статьи, письма, высказывания. Л.; М., 1963.
- Оссовецкий И. А.* Об изучении языка русского фольклора//Вопросы языкознания. 1952. № 3.
- Палкин М. А.* Изучение статей В. И. Ленина о литературе и писателях. Минск, 1976.

*Чермяков Г. Л.* К вопросу о структуре паремиологического фонда//Типологические исследования по фольклору: Сб. статей памяти В. Я. Проппа/Сост. Е. М. Мелетинский, С. Ю. Неклюдов. М., 1975.

*Полыванов Е. Д.* Статьи по общему языкознанию. М., 1968.

Словари и лингвострановедение: Сб. статей/Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1982.

*Соссюр Ф. де* Курс общей лингвистики// В. Л. Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. М., 1960. Ч. 1.

*Тамм Э. И.* Лингвострановедческая работа над лексикой в национально ориентированном преподавании русского языка иностранцам: На материалах преподавания русского языка финским студентам: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.

*Томахин Г. Д.* Теоретические основы лингвострановедения (на материалах лексических американизмов английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.

*Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1945.

*Фелицына В. П.* О пословицах и поговорках как материале для страноведческого словаря//Проблемы фразеологии: Исследования и материалы: Сб. статей/Под ред. А. М. Бабкина. М., 1964.

*Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М.; Л., 1947.

*Он же.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

## ЛИТЕРАТУРА ПО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ

*Основная методическая и учебная литература до 1976 г. приведена в сборниках:*

Из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку/Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова и Ю. Е. Прохорова. М., 1977.

Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам/Под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. М., 1974.

Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного/Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1969.

Страноведение и преподавание русского языка иностранцам/Под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. М., 1972.

*Литература за период 1976—1984 гг. (всего 416 названий) приведена в брошюре:*

Молчановский В. В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного (Аналитический обзор)/Под ред. Т. Н. Чернявской. М., 1985.

*Литература после 1984 г. (избирательно) приводится ниже:*

Андрейчина К. Страноведческое чтение. София, 1984. Ч. 1.

Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. 2-е изд. М., 1986.

Верещагин Е. М., Вуйович И., Чакраварти Ч. Лингвострановедческое чтение в преподавании русского языка как иностранного: Осн. секц. докл./Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11—16 авг. 1986 г. Будапешт, 1986.

Воскресенская Л. Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики. М., 1985.

Вуйович И. Вопросы лингвострановедческого преподавания русского языка (Из опыта преподавателя венгерской средней школы). М.; Будапешт, 1986.

Кулибина Н. В. Методика работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения. М., 1987.

Лингвострановедение и текст: Сб. статей/Под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. М., 1987.

Ростова Е. Г., Юдин В. Б. Лингвострановедческая работа над художественным текстом: Учеб. пособие для студентов-филологов (включенное обучение). М., 1986. Ч. 1. Тексты русской классической литературы XIX в.

*Успешно защищенные кандидатские диссертации:*

Ашикина М. Н. Лингвострановедческий анализ русских антропонимов (личное имя, отчество, фамилия). М., 1988.

Буцра Э. Ф. Б. Лингвострановедческий потенциал номинативно-субстантивных словосочетаний русского языка и его реализация в ориентированных учебных материалах. М., 1985.

Дешанде С. А. Реализация лингвострановедческого аспекта национально ориентированного учебника русского языка для иностранцев (на материале преподавания индийским студентам). М., 1985.

*Доценко Н. П.* Социолингвистическая интерпретация речи литературных персонажей. Харьков, 1986.

*Дрокин С. М.* Лингвострановедческий подход к специальной лексике и его учебная реализация. М., 1989.

*Ендольцев Ю. А.* Становление и роль лингвострановедения в преподавании русского языка в Чехословакии. Л., 1986.

*Кулибина Н. В.* Методика работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения (на примере практического курса русского языка для зарубежных преподавателей-русистов). М., 1985.

*Мисён Д.* Принципы отбора и презентации культуроведческих материалов о русском/советском искусстве при обучении польских студентов-русистов (I, II курсы). М., 1989.

*Струмила Л. П.* Обучение иностранных студентов лингвострановедческому компоненту чтения газеты. Л., 1989.

*Траоре Л.* Русские типовые речевые ситуации в лингвострановедческом рассмотрении (на материале преподавания русского языка малийцам, говорящим на языке бамана). М., 1985.

*Туси М.* Лингвострановедческий анализ русских соматических фразеологизмов. М., 1984.

*Фарисенкова Л. В.* Усиление мотивации речевой деятельности студентов-филологов на завершающем этапе обучения в языковом страноведческом спецкурсе. М., 1986.

*Фомин Б. Н.* Сочетание двух каналов сообщения страноведческой информации (на русском языке и на родном языке адресата) на начальном этапе изучения русского языка иностранными студентами нефилологических специальностей. М., 1988.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие . . . . .	3
<b>Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ . . . . .</b>	<b>9</b>
1. Методологические основы лингвострановедения . . . . .	9
2. Социальная природа языка: из истории взглядов лингвистов и лингводидактов . . . . .	13
Философы и лингвисты о социальной природе языка . . . . .	13
Лингводидакты о социальной природе языка . . . . .	16
Историческая традиция включения страноведческих материалов в учебники русского языка для иностранцев . . . . .	18
3. Необходимые сведения из теории культуры . . . . .	23
4. Определение и предмет лингвострановедения . . . . .	27
Реляционно-переводное преподавание языка . . . . .	27
Общестрановедческие курсы в связи с преподаванием языка . . . . .	29
Лингвострановедческие аспекты в преподавании языка . . . . .	30
Терминологические уточнения и итоговое определение . . . . .	33
<b>Часть II. НОМИНАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА КАК НОСИТЕЛИ И ИСТОЧНИКИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ . . . . .</b>	<b>38</b>
5. Национально-культурная семантика русского слова . . . . .	41
Лексическое понятие и понятийная безэквивалентность . . . . .	41
Лексический фон и фоновая неполноэквивалентность . . . . .	43
Классификация безэквивалентной и фоновой лексики . . . . .	45
Фоновые особенности терминологической лексики . . . . .	51
Фоновые особенности ономастической лексики . . . . .	56
Свойства и функции лексического фона . . . . .	60
6. Национально-культурная семантика русской фразеологии . . . . .	63
Уточнение понятия фразеологизма . . . . .	63
Номинативная семантика фразеологизма. Итоговое определение . . . . .	65
Двуплановость семантики фразеологизма: фразеологический фон . . . . .	66
Национально-культурная семантика фразеологического фона . . . . .	68
7. Национально-культурная семантика языковых афоризмов . . . . .	71
Уточнение понятия языкового афоризма . . . . .	71
Афористический уровень языка . . . . .	72
Двуплановость семантики афоризма: афористический фон . . . . .	74
Национально-культурная семантика афористического фона . . . . .	76
Использование и модификации языковых афоризмов в речи . . . . .	79
8. Лексика, фразеология, афористика как лингвострановедческие источники в преподавании языка . . . . .	81

Структура семантики номинативной единицы языка . . . . .	81
Лингвострановедческая семантизация фонов . . . . .	82
Внешняя форма изъяснения как способ повышения языковой отдачи словарной статьи . . . . .	86
Лингвострановедческие словари фразологии и афористики . . . . .	88
Групповые способы семантизации фонов . . . . .	89
Лингвострановедческая семантизация с учетом национальной культуры адресата . . . . .	94
Лингвострановедческая семантизация с учетом этапа обу- чения . . . . .	96
Страноведческий потенциал лексического ядра русского языка . . . . .	98
Концентрическое накопление информации от одного этапа обучения к другому . . . . .	100
Родной язык адресата как средство страноведческого изъясне- ния на начальном этапе обучения . . . . .	101
Публицистическая и художественно-образная семантизация но- минативных языковых единиц . . . . .	103
<b>Часть III. ТЕКСТ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ РАССМОТРЕ-</b> <b>НИИ</b> . . . . .	110
9. Прагматичные и проектные тексты . . . . .	112
10. Вопросы отбора страноведческих учебных текстов по содержа- тельным критериям . . . . .	115
11. Прагматичный текст: способы повышения его лингвострановед- ческой отдачи . . . . .	117
Некоторые сведения относительно учебного текста . . . . .	117
Структурирование и компрессия прагматичного текста . . . . .	120
Учебное структурирование и прояснение прагматичного текста . . . . .	122
Эксперимент по оценке мнемонического потенциала текста . . . . .	124
О перспективах повышения страноведческой отдачи прагматич- ных учебных текстов . . . . .	126
12. Проективный текст: формирование навыка лингвострановедческо- го чтения . . . . .	127
О подтексте и контексте . . . . .	127
О подтексте и затексте . . . . .	131
О сюжете и замысле . . . . .	132
Лингвострановедческий комментарий . . . . .	134
Первый вид лингвострановедческого комментария: прагма- тичный . . . . .	136
Второй вид лингвострановедческого комментария: проективный с ориентацией на контекст . . . . .	136
Третий вид лингвострановедческого комментария: проективный с ориентацией на затекст . . . . .	138
13. Лингвострановедческое чтение: прагматичный и проективный тексты в связке . . . . .	140
Общедидактический принцип наглядности . . . . .	140
Способы связки прагматичного и проективного текстов . . . . .	142
<b>Часть IV. РЕЛЯЦИОННЫЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА КАК ПОСИТЕЛИ</b> <b>И ИСТОЧНИКИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМА-</b> <b>ЦИИ</b> . . . . .	146
14. Русская фонетика и интонация как феномен национальной куль- туры . . . . .	146
15. Словообразование, морфология и синтаксис в лингвострановед- ческом рассмотрении . . . . .	152
<b>Часть V. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬ-</b> <b>НЫХ ЯЗЫКОВ</b> . . . . .	157

16. Русский соматический язык и язык повседневного поведения . . .	158
Уточнение терминологии . . . . .	158
Лингводидактические вопросы . . . . .	160
17. Пласт соматических речений в русском языке и его значение для лингвострановедения . . . . .	162
Уточнение терминологии . . . . .	162
Соматические речения в публицистике и художественной литературе . . . . .	165
Лингводидактические вопросы . . . . .	166
<b>Часть VI. ЛИНГВОСТРАНЕВЕДЧЕСКАЯ ЗРИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ . . . . .</b>	<b>169</b>
18. Создание средств зрительной наглядности с лингвострановедческой точки зрения . . . . .	170
Лингводидактические требования к семантизирующему изображению . . . . .	170
Обучающая дополнительность зрительного и вербального рядов . . . . .	173
О различных мерах глубины страноведческих изображений и о разнообразии функций зрительной наглядности . . . . .	177
19. Включение многоплановых картин в лингвострановедческий учебный процесс . . . . .	180
Отбор произведений изобразительного искусства . . . . .	181
Комментирование произведений изобразительного искусства . . . . .	182
<b>Часть VII. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ДРУГИЕ ВИДЫ ИСКУССТВА В ЛИНГВОСТРАНЕВЕДЧЕСКОМ РАССМОТРЕНИИ . . . . .</b>	<b>186</b>
20. Лингвострановедческий потенциал произведений искусства . . . . .	188
Гносеологическая функция искусства . . . . .	188
Коммуникативная функция искусства . . . . .	193
21. Лингвострановедческое освоение произведений искусства: отбор и осмысление . . . . .	196
Что такое облигаторное произведение искусства? . . . . .	196
Наводящий метод лингвострановедческого освоения произведений искусства . . . . .	199
Первый прием наводящего метода: вычленение основного смысла художественного образа . . . . .	202
Второй прием наводящего метода: присоединение проективных показателей к основному смыслу . . . . .	203
Третий прием наводящего метода: настройка на основной смысл . . . . .	204
Четвертый прием наводящего метода: усиление проективных показателей . . . . .	206
Еще раз о роли филологии в лингвострановедении . . . . .	208
<b>Вместо заключения. ЛИНГВОСТРАНЕВЕДЕНИЕ НА ПУТЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ . . . . .</b>	<b>210</b>
22. Корректировка учения о лексическом фоне . . . . .	210
Анализ показательного примера . . . . .	210
Пополнение списков безэквивалентной и фоновой лексики . . . . .	213
Второй показательный пример . . . . .	216
Итоговые тезисы . . . . .	217
23. Национальная психология русского народа в лингвострановедческом свете . . . . .	218
Анализ типичной современной поведенческой ситуации . . . . .	218
Анализ типичной традиционной поведенческой ситуации . . . . .	223
24. Актуальный историзм как прием в презентации фоновой семантики . . . . .	227

Сиюминутное и современное . . . . .	227
Актуальность на протяжении десяти веков . . . . .	228
О значении православия для русского языка и культуры . . . . .	231
Филологизация как основной подход к языковым единицам и художественным текстам . . . . .	233
25. Итоги и перспективы . . . . .	237
Использованная литература . . . . .	240
Литература по лингвострановедению . . . . .	242



УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

**Евгений Михайлович Верещагин,  
Виталий Григорьевич Костомаров**

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА**

Лингвострановедение в преподавании  
русского языка как иностранного

Зав. редакцией *Н. М. Подьяпольская*  
Редактор *О. С. Семионова*  
Художественный редактор *Г. И. Колзолова*  
Технический редактор *И. В. Богачева*  
Корректор-вычитчик *И. В. Макаркина*  
Корректор *Ю. В. Стрижак*

**ИБ № 6425**

Сдано в набор 28.09.89. Подписано в печать 09.04.90. Формат 60x90/16. Бумага офсетная № 1. Гарнитура таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,5. Усл. кр.-отт. 31,25. Уч.-изд. л. 17,5. Тираж 13100 экз. Заказ № 1302. Цена 1 р. 10 к.

Издательство „Русский язык” В/О „Совэкспорткнига” Государственного комитета СССР по печати. 103012 Москва, Старопанский пер., 1/5.

Набрано в ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени МПО „Первая Образцовая типография” Государственного комитета СССР по печати. 113054 Москва, Валовая, 28.

Отпечатано на Можайском полиграфкомбинате В/О „Совэкспорткнига” Государственного комитета СССР по печати. 143200 Можайск, ул. Мира, 93.

1 р. 10 к.

Созданием файла в формате pdf

занимался ewgeniy-new

(январь 2014)