

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. ДОБРЮЛОВА

О. Г. ОБЕРЕМКО

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
ПЕРЕВОДЧИКА

Учебное пособие для студентов II-V курсов

Нижний Новгород
2009

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГОУ ВПО НГЛУ. Специальности: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, Перевод и переводоведение, Иностранный язык. Дисциплина: Теория обучения иностранным языкам.

УДК (81'25:378.681) (075.8)

ББК 81.077

О-134

О.Г. Оберемко Лингвострановедческая компетенция в профессиональной подготовке переводчика: Учебное пособие для студентов II - V курсов.- Н.Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 77 с.

Данное учебное пособие предназначено для студентов II-V курсов, будущих лингвистов – переводчиков, а также специалистов, практическая деятельность которых в дальнейшем будет связана с иностранным языком и иностранными партнерами. В пособии даются характеристики таким понятиям, как межэтническая и межкультурная коммуникация, лингвострановедческий аспект иностранного языка, приводятся примеры совпадения и несовпадения ряда лексических фондов.

Рецензенты: Е.Н.Дмитриева, докт. пед. наук, профессор;

О.А.Миронова, канд.пед.наук, доцент.

ГЛАВА I

**ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА
ЯЗЫКА И ЕГО ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ****§ 1. Психолого-лингвистические и социальные предпосылки создания лингвострановедения. Выработка оптимальной дефиниции понятия «лингвострановедческий аспект языка»**

Ещё во времена М.В. Ломоносова словесные науки – грамматика, ораторское искусство (риторика) и стихотворство (поэтика) - являлись, по мнению ученого, показателями уровня культурного развития народов. Уже в 1757 г., в первом параграфе учебника «Российская грамматика» М.В. Ломоносов определяет, как сказали бы мы теперь, *коммуникативную функцию* языка.

Оперируя современными терминами, *кумулятивную функцию* языка, являющуюся одной из основных функций для лингвострановедения, одним из первых определил видный языковед XIX века И.И. Средневский.

Важную роль сыграли суждения И.А. Бодуэна де Куртенэ о многообразии социальных функций языка. Эти идеи своего учителя развил П.П. Якубинский, описав социально-исторический процесс формирования и функционирования языка в разные эпохи. Именно П.П. Якубинский определил в 1932 г. *идеологическую функцию* языка. Проблема идеологической функции языка, его культурного потенциала, поднимается и В.И. Абаевым.

Один из крупнейших советских языковедов В.В. Виноградов первым из советских лингвистов в своем научном творчестве обратился к проблеме «русский язык в современном мире». Труды В.В. Виноградова служат теоретической базой и авторитетным научным источником для выработки лингвистических основ преподавания русского языка иностранцам.

Язык и мысль, язык и история, язык и культура не отделимы друг от друга. Жизнь общества отражается в его языке. Именно психолингвистический аспект лежал в основе глубоких исследований А.А. Потебни, предложившего термин «ближайшее значение слова».

Академик Л.В. Щерба, сосредоточив свое внимание на современном состоянии языков, выявил эквивалентные и безэквивалентные языковые элементы, что позволило выделить фоновой и коннотативный аспекты в значении слов безэквивалентной лексики.

Вопросами социальной дифференциации языков занимались такие видные ученые, как академик А.А. Шахматов, Н.М. Карлинский, Л.И. Баранникова, Л.М. Орлов.

Развитие языковых контактов и включение русского языка в число мировых языков вызвало необходимость создания Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). На учредительной конференции в Париже в 1967 г. в предложениях об основных направлениях в деятельности МАПРЯЛ сказано, что необходимо «содействовать связи преподавателей русского языка с изучением страноведения (государственного устройства, общественной и политической жизни, истории, культуры и искусства СССР)».

Большая заслуга в разработке теории, в которой исследуются вопросы соотношения языка и культуры, проблемы отбора и включения элементов ознакомления с новой культурой в языковой учебный процесс, создании методических рекомендаций и учебных пособий принадлежит Научно-методическому центру русского языка при МГУ, который с 1973 г. выделился в самостоятельное учреждение – Институт русского языка им. А.С. Пушкина.

Таким образом, с начала 60-х годов страноведческая проблематика стала предметом научного исследования в СССР, основоположниками которой стали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров.

С 1972 г. на страницах журналов «Русский язык за рубежом», «Иностранные языки в школе», «Тетради переводчика» регулярно появляются публикации по вопросам страноведения и лингвострановедения.

Особо необходимо упомянуть учебники русского языка для иностранцев, построенные на принципах лингвострановедения: это – «Горизонт - I» М.И. Вятютнева, «Русский язык» В.Г. Костомарова, «Старт – I» группы авторов, «Туристский язык» А.А. Леонтьева и В.Г. Костомарова, а также ряд лингвострановедческих пособий для иностранцев. Именно они, в относительно небольших по объему изданиях, снабженных красочными цветными иллюстративными приложениями, представляют советскую действительность через перевод и комментирование русских слов и словосочетаний, стимулируют изучение русского языка и помогают более глубокому знакомству иностранной аудитории с историей, культурой и современной жизнью России.

Проблемам страноведения и лингвострановедения посвящен ряд диссертационных исследований.

Практически все методические школы наиболее развитых стран уделяли внимание вопросам овладения культурой страны обслуживаемого языка, что можно видеть, анализируя работы методистов разных стран мира по интересующей проблеме (Р. Комутич, Э. Отто, Ф. Аронштейн, Ч. Фриз, Р. Лэйдо, Э. Сепир, Б. Уорф, М. Мосс).

Но особая заслуга в привлечении внимания преподавателей языков к проблеме связи преподавания языка и культуры страны, им обслуживаемой, принадлежит французской методической школе.

Само слово «цивилизация» появилось во французском языке в противовес слову «варварство». Люсьен Фебр встретил его в первый раз в тексте, относящемся к 1766 году, но другой исследователь Б.Лабаби

утверждает, что слово было создано Мирабо в 1756 г. и введено им в его произведение «Друг народа» (L'Ami du peuple).

В словарь французской Академии термин был введен в 1798 г. и имел уже несколько значений. Но основным понятием оставалась общая философская концепция, обозначающая группу людей, обладающей более высоким развитием, чем другие.

В XIX веке слово стало употребляться во множественном числе для обозначения различных цивилизаций. В качестве причины французский социолог М.Мосс в работе «Социологические эссе» указывает на развитие международных связей, в результате которых «с одной стороны, имелась тенденция изучать цивилизации других народов, с другой – стремление каждой цивилизации сохранить свои национальные черты».

По данным французских исследователей (Ж.-П. Фишу), слово «культура» происходит от латинского слова “cultus”, означавшего «окультуривание (возделывание) земли». Постепенно, к XVIII веку слово «культура» стало дублировать значение «цивилизация», но только позднее ученые могли прийти к выводу, что «все цивилизации – культуры, но не все культуры – цивилизации».

Цивилизация предполагает наличие письменного языка, тогда как культура, по выражению А.Грина, являясь социальным наследием, передается самим обществом из поколения в поколение. Поэтому французское слово “civilisation” и стало обозначать то национальное, что аккумулируется языком, и то, что изучается лингвострановедением.

С конца XIX века иностранные языки становятся элементом всеобщего обязательного обучения, в эти же годы зарождается и туризм, приобретающий с каждым десятилетием все более массовый характер, проявляется поворот культурных народов. Эти обстоятельства, по-видимому, и вызвали необходимость страноведческого аспекта в

преподавании иностранных языков, в начале – в «насуточно-полезном смысле», в дальнейшем – во все более широком объеме.

Как пишет французский методист Ж.Ласфо, «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».

Поэтому уже в 1920 г. реформа Фуше закрепила обязанность преподавания страноведения (цивилизации) в курсе преподавания живых языков в университетах Франции, не конкретизируя целей и задач и оставляя отбор материала и методику работы на усмотрение преподавателя. В этот же период активизировала свою деятельность “Alliance Française”, основанная в 1883 году как частная ассоциация (*association purée*), задачей которой явилось распространение французского языка в мире. Видную роль в этой ассоциации сыграл известный французский методист Гастон Може (Gaston Mauger), знаменитый учебник которого выдержал уже несколько изданий. В 1953 году Гастон Може, будучи почетным директором Alliance Française, в соавторстве с Ж. Ламэзон (J. Lamaison) и М.-А. Амо (M.-A. Aneau) выпустил в свет “Cours de langue et civilisation française”, известную во многих странах мира как “livre bleu” и переиздававшуюся несколько раз.

В 1971 году авторский коллектив Alliance Française под руководством Гастона Може совместно с М. Брюзьером, С. Мерсье и Р. Жоффруа в рамках аудиовизуального метода выпустили учебник “Le

Français et la vie”. Эти учебники предназначены как для детей, так и для взрослых, изучающих французский язык, и отражают тесную связь языка и культуры Франции.

В 50-х годах XX века, в Сен-Клу, недалеко от Парижа, был основан методический центр CREDIF, целью создания которого явилось дальнейшее распространение французского языка и французской культуры в разных странах мира, а также поиски оптимальных методов обучения. Одним из самых известных учебников французского языка, выпущенных этим центром, представляется учебник «Голоса и картины Франции», первая часть которого появилась в 1962 г., а вторая – в 1964 г. на основе аудио-визуального метода. В 1960 г. в Сэвре, также недалеко от Парижа, был создан методический центр BELC, задачей которого является исследовательская работа, разработка новых методов преподавания.

Проблемы тесной связи преподавания языка и культуры постоянно обсуждаются на страницах французских методических журналов “Le Français dans le monde” и “Les langues modernes”. Работы Петара Губерины (Загреб), тесно сотрудничающего с методическим центром CREDIF по вопросам структурно-глобального аудиовизуального метода совместно с П. Ривеном, поднимают вопросы привлечения эксталингвистической информации, в частности, жестового, немого языка, а также языка повседневного (или привычного) поведения.

В 1950 г. циркуляром Министерства национального образования Франции преподавание «цивилизации» на уроках иностранных языков становится обязательным в колледжах и лицеях страны. Министр национального образования Франции Рене Аби в личном письме преподавателям лицеев и колледжей страны, определяя цели и задачи каждого класса, рекомендует «изучать несложные оригинальные тексты повествовательного и описательного характера, иллюстрирующие жизнь страны изучаемого языка».

В книге Жан-Пьера Фишу «Преподавание цивилизации» все темы для устной речи и чтения в лицах и колледжах страны предлагается сгруппировать следующим образом:

1. Физическая география.
2. Политическая жизнь страны.
3. Общественная жизнь.
4. Духовная жизнь.
5. Экономика.
6. Культурная жизнь.

Но, по мнению автора, для каждой страны есть ряд специфических тем, подлежащих изучению. Каждая цивилизация, по мнению автора, обладает собственным духом и каждый преподаватель иностранного языка должен в процессе его преподавания довести этот дух страны до учащихся.

Приведенный обзор истории изучения вопросов страноведения и лингвострановедения показывает, что данное направление является одним из актуальных, активно развивающихся в методике преподавания иностранных языков, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса и открывает большие возможности для научных исследований.

Велики потребности лингводидактики и методики преподавания иностранных языков в средней школе и в вузах в разработке практических вопросов, связанных с лингвострановедческим аспектом преподавания иностранных языков. Обширная библиография, в основном публикации в виде статей в различных журналах и сборниках, свидетельствует о большом интересе к проблеме.

Лингвострановедение как самостоятельный раздел лингводидактики оформилось сравнительно недавно. Оно отразило возраставший на протяжении всей истории преподавания языков интерес к проблемам

взаимодействия языка и общества, языка и культуры, на основе которых и развилась социалингвистика.

Учитывая, что лингвострановедение является методическим коррелятом социалингвистики, мы разделяем точку зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова на то, что язык представляется аккумулятором, хранителем культуры, информации о мире, характерной, с одной стороны, для всего коллектива говорящих, для всей этнолингвистической, культурноязыковой общности, с другой же стороны, будучи достоянием отдельной личности, язык индивидуален и может быть хранителем уникального, неповторимого для другого жизненного опыта. Тем не менее, индивидуальное сознание – в значительной части продукт «социализации» человека, усвоения им хранимого языком общественного опыта.

В третьем издании книги «Язык и культура» основоположники советского лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров изложили 5 методических принципов, образующих основу лингвострановедения, из которых особо хотелось бы остановиться на первом принципе: общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности.

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

а) коммуникативная функция, служащая орудием передачи информации от одного участника акта другому, возможная только при наличии некоторого общего, так называемого фонового знания, равно присущего как адресанту, так и адресату;

б) кумулятивная или накопительная функция, проявляющаяся в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает

способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности;

в) директивная функция – направляющая, воздействующая, формирующая личность. В силу своей общественной природы язык выражает, отражает действительность, а действительность в плане духовной культуры теснейшим образом сопряжена с идеологией, являющейся сердцевинной духовной культуры.

Кроме того, кумулятивная функция языка соответствует статичному плану познания, т.е. сознанию, которое и делает мышление возможным. Кумулятивная функция – это отражение, фиксация, сохранение в языковых единицах информации и постигнутой человечеством действительности. Все уровни языка подобную информацию собирают и удерживают, и все же кумулятивная функция в первую очередь обеспечивается строевыми единицами языка – лексикой, фразеологией, языковой афористикой. Жизнь общества отражается в его языке: не учитывать кумулятивную функцию языка – значит во многом обеднять его преподавание.

Именно эти положения представляются базовыми для разработки теории и практики лингвострановедческого аспекта преподавания иностранного языка в средней школе.

Термин «лингвострановедение» является производным от давно сложившегося в дидактике понятия страноведения, охватывающего весь комплекс знаний о стране изучаемого языка (Г.Д. Томахин).

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров рассматривали сначала страноведение как культуру страны изучаемого языка, превращенную в предмет методики преподавания иностранных языков. Об этом говорится в одной из первых их статей «Страноведческий аспект преподавания русского языка как иностранного». Позднее ученые дополнили свое определение, охарактеризовав страноведение как культуру страны изучаемого языка, превращенную в предмет методики преподавания этого

языка, или точнее, в предмет соизучения при изучении данного языка. Учеными определена, в основном, та сумма сведений, которые должны составлять содержание страноведения как учебного предмета.

1. Сведения по истории страны, её географии, общественно-политическому устройству, быту и т.д.

2. «Фоновые знания», предусматривающие в сознании всех носителей языка и служащие исходной основой для акта коммуникации.

3. «Невербальные» языки жестов, мимики, традиций, обычаев, повседневного поведения и т.д.

Но в этом случае возникает вопрос о разработке теоретических и практических основ преподавания элементов страноведения в процессе преподавания самого языка, тесной увязки страноведческого материала с чисто языковым. Поэтому от страноведения в широком смысле слова, или общего страноведения, стали отличать страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики, и Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предложили для него термин «лингвострановедение». Впервые термин был введен в статье «страноведческий аспект преподавания русского языка иностранцам (к постановке проблемы)». В июне 1971 года на Международном симпозиуме «Страноведение и преподавание русского языка как иностранного» (г. Ленинград) в докладе авторов вышеуказанной статьи термин утвердился как оптимальный и наиболее соответствующий постановке вопроса.

В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности преподавания и изучения иностранных языков. Но в отличие от культуроведческих дисциплин, лингвострановедение имеет филологическую природу, оно действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения.

По мнению Г.Д. Томахина, лингвострановедение выступает как дисциплина сугубо лингвистическая, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, культура изучается через язык, и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы.

В понимании автора (Г.Д. Томахина) лингвострановедение трактуется как наука филологическая, объектом изучения которой являются языковые единицы, выступающие в качестве сосредоточия знаний народа-носителя языка об окружающей действительности, и задача лингвострановедения заключается не столько в том, чтобы через слово познавать культуру, а наоборот, использовать знание культуры (так называемые фоновые знания) для более полного раскрытия значения слова и обеспечения его адекватного понимания в акте коммуникации (Томахин, 1984 г.). По мнению Г.Д. Томахина, лингвострановедение представляется частью филологии, если под филологией понимать совокупности наук, исследующих выраженную в языке культуру (И.В. Арнольд, 1982), а основной задачей лингвострановедения, как и филологии, предлагается считать обеспечение понимания, так чтобы в тексте не осталось «ни одной невыясненной стороны».

Более правомерной нам представляется точка зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, изложенная при расшифровке пятого принципа лингвострановедения в книге «Язык и культура» (1979 г.): «Если задачу филологии видеть в извлечении всех знаний, которые заключены в тексте 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. Наряду с анализом национальной культуры, скрытой в тексте, филолога интересует еще и 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».

Авторы уточняют лингвострановедческое преподавание языка, выделяя его, с одной стороны, в качестве аспекта преподавания, с другой – как метод.

Во втором издании книги «Язык и культура», определяя цели обучения, авторы подчеркивают мысль о том, что если в преподавании ставятся не только узкопрактические, но и образовательные цели, то культура становится предметом соизучения при изучении языка, и можно говорить о лингвострановедении как о принципиальном направлении преподавания, т.е. о лингвострановедческом методе.

«Подобно тому, как прямой метод пронизывает все преподавание (за исключением фонетического уровня, не связанного с семантикой непосредственно), или подобно тому, как метод программирования при последовательном проведении охватывает весь учебный процесс, так и лингвострановедческий метод, если его постоянно придерживать, должен присутствовать на каждом занятии». И далее: «когда метод базируется на однородном учебном материале и вырастает из аспекта преподавания, по нашему мнению, лучше употреблять термин «методика». Исходя из вышеизложенной концепции, авторы дают следующее определение: «Лингвострановедением в преподавании русского языка иностранцам называется методика ознакомления иностранных школьников, студентов, стажеров, изучающих русский язык, с современной советской действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения».

Исходя из определения термина «метод», данного Р.К. Миньяр-Белоручевым, «метод есть теоретически обоснованная общая модель

деятельности учителя и учащихся, направленная на реализацию целей обучения применительно к преподаванию иностранного языка в школе, лингвострановедение в нашем понимании не может быть методом, оно представляет собой *аспект языка*, наряду с традиционными – фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим, – изучающий культурный компонент лексики, фразеологии и языковой афористики, присутствующей в любом методе: грамматико-переводном, активном и др.

В качестве *аспекта языка* лингвострановедение включает специально отобранный, специфический языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, - это безэквивалентные, фоновые и коннотативные ЛЕ, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения, который широко описан в лингвометодической литературе.

Каждый аспект языка предполагает свои методы и приемы обучения. В обучении грамматике – индуктивный, дедуктивный, коммуникативный и структурный, в обучении фонетике – артикуляторный и акустический методы обучения. Лингвострановедение должно выработать свои собственные методы или приемы обучения. Некоторые из них уже намечены: это изъяснение лексического фона, выявление проективного страноведческого содержания художественного текста, системное и комплексное комментирование и т.д. Мы со своей стороны предлагаем использовать достаточный лингвострановедческий комментарий, а также трехуровневую семантизацию лексики для формирования оптимального уровня информационного запаса (термин Р.К. Миньяр-Белоручева). Согласившись с термином «аспект языка», мы выделяем его как самостоятельный, наряду с другими, аспект, в рамках любого, в частности принятого в настоящее время, метода. Но тогда следует признать и правомерность включения элементов ЛСА во все компоненты содержания

обучения, т.е. специально отбирать лингвострановедчески ценный языковой материал, распределить его по этапам, определить, какие именно навыки и умения необходимо формировать, используя для этого специальные методы и приемы. Мы разделяем точку зрения А.А. Леонтьева на то, что аспектное преподавание есть такое преподавание, при котором осуществляется дифференцированное обучение (в методическом и организационном отношении). Формирование речевых навыков, отработка их взаимодействия в речи осуществляется на занятиях по речевой практике, носящих комплексный характер.

Если рассматривать лингвострановедение как аспект языка, требующий своих собственных, особых методов и приемов обучения, можно констатировать, что познание культуры через слово в практике преподавания иностранных языков и более реально, и более эффективно, потому что далеко не каждый учащийся сможет связать каждое новое слово с полученными им знаниями о культуре страны изучаемого языка, в то время, как связывать новое слово с теми или иными реалиями и особенностями быта и жизни страны изучаемого языка является более естественным, кратким путем к познанию лингвострановедческого аспекта языка.

Ознакомление учащихся с иноязычной действительностью на уроках иностранного языка происходит на основе всей совокупности страноведческих сведений, заключенных в учебных материалах и используемых в учебном процессе. Для передачи этносоциокультурной информации, с одной стороны, важны языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (безэквивалентные, фоновые ЛЕ, топонимы и т.д.); с другой стороны, для представления общей совокупности отобранных страноведческих сведений необходим широкий массив лексики с межъязыковыми понятиями для того, чтобы учащиеся могли вербализовать в высказываниях полученную ими страноведческую

информацию (рассказать, например, о распорядке дня их французского сверстника и т.п.), а также извлечь её из аутентичных текстов.

Поэтому имеет смысл утверждать, что усвоение страноведческих знаний требует серьёзной работы над лексикой вообще, а с национальной семантикой – в особенности.

Создавая и разрабатывая лингвострановедческую теорию слова (фразеологизмов, афоризмов), Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделили в плане содержания два уровня: понятие и фон, подчеркнули значимость каждого из них для усвоения иностранцами национальной семантики. При этом особое внимание исследователи обратили на лексический фон данных языковых единиц, фиксирующий исторические пласты страноведческой информации, отражающий этносоциокультурный «контекст» современной эпохи и перемен в нем. В процессе овладения языком, ознакомления с этими единицами происходит постепенное накопление знаний о стране, постижение ими процессов, явлений, характерных черт, особенностей иноязычной действительности, культуры носителей языка.

Лексические единицы, семантика которых включает национально-культурный компонент, являются специфическим языковым материалом, служащим основным объектом лингвострановедческой работы на уроках иностранного языка, что составляет содержание лингвострановедческого аспекта в обучении языку. По мнению ученых, если языковые средства как элемент языковой системы в какой-то мере уже изучены, отобраны и распределены по этапам обучения в зависимости от целевых установок, то языковые единицы – носители страноведческих фоновых знаний пока ещё не изучены и не описаны, несмотря на многолетнюю практику преподавания страноведения как отдельного предмета и работу над страноведческим материалом на занятиях по иностранному языку.

Итак:

Лингвострановедением называется аспект языка, изучающий национально-культурный компонент языкового материала, отражающий культуру страны изучаемого языка и являющийся неотъемлемой частью лингводидактики и методики преподавания ИЯ.

§ 2. Проблема содержания лингвострановедческого аспекта языка. Основные компоненты языкового материала

Содержание лингвострановедческого аспекта языка составляет не только страноведческая информация, но и способ её выражения на изучаемом языке. В связи с этим возникает ряд собственно лингвистических проблем, решение которых направлено на оптимизацию процесса преподавания иностранного языка в школе.

Одним из основных объектов лингвострановедения являются реалии страны изучаемого языка. Само слово «реалия» происходит от латинского “realis” – вещественный, действительный. Им обозначают «предмет», «вещь», материально существующую или существовавшую, нередко связывая её с понятием «жизнь», например, реалии европейской (общественной) жизни. Согласно словарным определениям, это «всякий предмет материальной культуры», «предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова».

С другой стороны, в переводоведении термином «реалия» обозначают большей частью слова, называющие упомянутые предметы и понятия. Впервые этот термин был предложен Л.Н. Соболевым в 1951 году и определен как «бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а следовательно, и в языках других стран»

Таким образом существует двойное понятие реалии:

- 1) реалия – это предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов;
- 2) реалия – слово, обозначающее такой предмет, понятие, явление, также словосочетание (обычно фразеологизм, пословица, поговорка, присловье), включающее эти слова.

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой, появление новых реалий в языке, причем время появления новых реалий можно установить довольно точно, так как лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни.

В лингвистической, переводоведческой и методической литературе нет единого мнения, что именно можно отнести к реалиям. В первую очередь бросается в глаза сходство реалии с термином. В отличие от большинства ЛЕ, термины обозначают точно определенные понятия, предметы, явления; среди них есть и такие, значения которых ограничены исторически. Все это можно сказать и о реалиях. Но на стыке этих двух категорий имеется ряд единиц, которые трудно определить как термин или как реалию. А.Д. Швейцер ввел даже название «термин-реалия».

В.Г. Чернов, однако, ещё в 1958 г. указывал на такую важную черту реалии, как общеупотребительность, популярность, «знакомость» всем или большинству носителей исходного языка, и наоборот, «чуждость» носителям принимающего их языка перевода. Некоторые ученые, сопоставляя две разные национальные культуры, выделяют:

- а) культурные универсалии;
- б) культурные реалии.

Некоторые реалии обладают и признаками имен собственных. Но здесь С.Влахов и С. Флорин делают вывод, что границы между некоторыми реалиями и некоторыми именами собственными зыбки, иногда они вовсе отсутствуют, иногда одна категория переходит в другую,

и причислять данные слова к той или иной категории можно весьма условно, только опираясь на орфографию. Тем не менее, вышеуказанные авторы не склонны включать имена собственные в категорию реалий, а исходя из критериев теории перевода, рассматривают их как самостоятельный класс безэквивалентной лексики, которому присущи свои признаки и приемы передачи при переводе, нередко совпадающие с приемами перевода «реалий». По мнению авторов, с реалиями их роднит большей частью и яркое коннотативное значение, обуславливающее способность передавать национальный и/или исторический колорит, которое и побуждает ряд авторов причислять их к реалиям.

Определение реалии в переводоведении дают С.Влахов и С.Флорин: «В нашем понимании это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях, требуя особого подхода».

Учитывая тот факт, что реалии – фактор культурно-исторический, объективно существующий в действительности и не зависящий от сопоставления языков и способов перевода их на другие языки, понятие реалии в лингвострановедении трактуется значительно шире.

По мнению М.Л. Вайсбурд, к числу реалий в лингвострановедении относятся события общественной и культурной жизни страны, общественные организации и учреждения, обычаи и традиции, предметы обихода, географические пункты, произведения искусства и литературы, имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, композиторов, артистов, популярных спортсменов, персонажи художественных произведений, явления природы, а также множество разрозненных фактов, выходящих за рамки классификации.

Логично также отнесение к числу реалий и аббревиатур, поскольку они являются собой представленные в одном «слове» номинативные сочетания, особенно сложные для понимания. Содержание слова, восходящее к культуре народа, называется страноведческим культурным компонентом. Поскольку лингвострановедческий аспект преподавания ставит своей целью извлекать культурный компонент из форм иностранного языка непосредственно в учебном процессе, то в плане лексики её усвоение в значительной мере сводится к овладению словами, своеобразная семантика которых отражает своеобразие культуры. Такие слова называют лексикой со страноведческим культурным компонентом или для краткости словами с культурным компонентом.

В зависимости от качественного различия смысловой структуры слова различают несколько типов ЛЕ:

1. *Безэквивалентные ЛЕ.* Термин «безэквивалентная лексика» встречается у ряда авторов и трактуется по-разному: существует взгляд, что безэквивалентная лексика является синонимом термина «реалия», шире, чем понятие «реалии» (С.Влахов, С.Флорин), уже, чем «реалия» (Л.С. Бархударов). В лингводидактической литературе для обозначения подобных явлений встречается термин «лингвострановедческие лакуны».

По лингвострановедческой теории слова (В.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) безэквивалентные лексические единицы обозначают уникально национальный денотат и не имеют понятийного соответствия в другом языке. Безэквивалентные лексические единицы передаются на другой язык с помощью специальной группы приемов. Но безэквивалентная лексика является подлинно безэквивалентной, т.е. не находит себе эквивалента в других языках, если обозначает национальные реалии. Зачастую явление, обозначенное безэквивалентным словом, становится интернациональным (например, буржуа), и тогда слово также теряет национальную окраску. Таким образом часто безэквивалентная

лексика переходит в разряд эквивалентных. Для лингвострановедения же важны лексические средства, обозначающие именно национальные реалии (Сорбонна, Наполеон, коробочка для таблеток, деревянный круг для сыра). Поэтому представляется целесообразным закрепить за данной группой лексики термин «национальные реалии» и отнести её к первому компоненту лингвострановедческого материала.

2. *Фоновые ЛЕ* достаточно широко описаны в методической литературе. Согласно лингвострановедческой теории слова, предложенной Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, слово как и любой другой языковой знак обладает двумя планами. План выражения слова (его звуковая оболочка) обычно называется лексемой. Планом содержания слова является лексическое понятие, являющееся субстратом речемыслительной деятельности. Элементарные понятия в составе объединяющего их общего для них понятия названы авторами семантическими долями (СД). СД обладают свойством самостоятельности и могут существовать отдельно (СД «учебное заведение», входит в лексические понятия «школа», «институт», «университет» и т.д.).

Лексические понятия могут быть межъязыковыми (эквивалентными) и противопоставляются безэквивалентным. Формирование понятий – это процесс. В начале его развития в нем может быть только одна СД. Случай включения в лексическое понятие только одной СД назван локальной ассоциацией (ребёнок, овладевший СД «учебное заведение» и включивший её в понятие «школа», ещё не освоил СД и называет «школой» и институт, и университет).

Но, по мнению авторов, семантика слова лексическим понятием не исчерпывается. В схеме структуры слова, воспроизводимой ими в нескольких публикациях, выделяется ещё одна сущность – лексический фон. Термин был введен авторами в 1974 году и обусловлен термином «фоновые знания».

Непременным условием общения, по мнению ряда ученых, является не только владение общим языком, но и наличием определенных знаний, накопленных до акта общения: общность социальной истории находит свое выражение прежде всего в знаниях об окружающем мире. Эти знания, присутствующие в сознании участников коммуникативного акта получили название фоновых (калька с английского – background knowledge). По определению О.С. Ахмановой, фоновые знания – это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения», иначе говоря, то, что знают все жители данной страны, области, региона. Вот почему многие наши фильмы не имеют успеха в зарубежном прокате, т.к. зрители просто не понимают, над чем надо смеяться, над чем плакать, и вообще не ощущают общего контекста.

Ряд авторов делит фоновые знания на: а) относящиеся к узусу (основанному на языковых традициях); б) относящиеся к культурно-историческому фону семантики языковых единиц. Говоря о «фоновых знаниях», чаще имеются в виду фоновые знания второго типа, источником которых послужил не узус, но культурно-исторические ценности, зафиксированные в текстах.

Согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, лексический фон включает в себя «всю совокупность сведений, свойственных обыденному языковому сознанию об обозначаемом словом внеязыковом факте»

Но под фоновой информацией следует понимать не те межнациональные, в том числе профессиональные знания, которые может ассоциировать слово и которое называют информационным запасом, а именно информацию национального характера. Таким образом под фоновой понимается лексика, несущая фоновую, то есть дополнительную, отличающуюся национальным колоритом информацию, и составляющая, на наш взгляд, второй компонент лингвострановедческого материала. Во избежание лингвострановедческой интерференции лексический фон

следует семантизировать особо. Например, что такое сыр, мы знаем очень хорошо. Но если мы не поедим его несколько дней, особой трагедии не случится. У французов же это далеко не так. Каждая семья употребляет его в процессе каждого обеда и ужина, перед десертом. Сыр - национальная гордость французов, количество его сортов превышает цифру 400, с ним связан целый пласт ассоциаций и фактов реальной жизни. Анализируя это понятие, мы видим, что базовые семантические доли в наших двух культурах совпадают, а периферические – разнятся, что и делает это понятие фоновым.

3. Помимо концептуального ядра в состав лексического значения входят и так называемые коннотации – добавочные, сопутствующие значения: эмоциональные, экспрессивные, стилистические «добавки» к основному значению, придающие слову особую окраску. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают для них термин *коннотативные ЛВ*, отличающиеся эмоционально-эстетическими ассоциациями. Работа над данной группой лексики представляет особую трудность, так как целью семантизации слов, несущих в себе коннотативный элемент, является формирование оценки, чувства. Во многом это связано с ассоциациями с явлениями природы, деревьями, цветами, животными и т. д., которые зачастую персонифицируются. Например, всем нам знакомое сравнение «как заяц», то есть трусливый и хвастливый, будет непонятно европейцам, так как с этим милым зверьком у них нет никаких ассоциаций. Зато именно кролик является героем многочисленного фольклора, но коннотативные ассоциации с ним совсем другие. С понятием «болото» практически у всех европейских цивилизаций связано одно и то же – застой, но у финнов – это весьма положительная стабильность, а у французов – не только застой, но и болезнь, недомогание, лихорадка.

Но коннотативные ЛВ не обязательно содержат национальные семантические доли и тогда они исключаются из лингвострановедческого

материала. В средней школе, особенно на младшем и среднем этапе, количество коннотативных ЛВ незначительно, но их непременно надо вводить, т.к. дети любят сказки, а фольклорные герои во многом формируют менталитет, отношение к образу жизни страны.

4. В соответствии «язык и история», «язык и культура» учеными особо выделяется идеологическая функция. В настоящее время проблема взаимоотношения языка и идеологии приобрела особую актуальность. Её изучение имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение.

Лингвисты и социологи, занимающиеся изучением взаимоотношений языка и политической идеологии, рассматривают два круга вопросов:

1. Какие процессы происходят в лексико-семантической системе языка под влиянием определенной политической идеологии? 2. При помощи каких языковых средств можно наиболее эффективно воздействовать на формирование идеологии носителей языка?

Любая идеология определенным образом отражается в языке, прежде всего, в слове: в классовом обществе представители разных классов вкладывают в целый ряд слов неодинаковое содержание, благодаря чему языковые знаки приобретают свойство, которое В.Н.Волошинов называет «многоакцентностью». Многоакцентность, по мнению автора, является одним из основных факторов, обуславливающих развитие языкового знака.

Лексико-семантическая система языка наиболее подвержена воздействию социальных факторов. Это обусловлено, прежде всего, тем, что значение ЛЕ имеют отчетливые внеязыковые корреляты и в меньшей степени, чем, например, грамматические значения, подвержены внутрисистемным влияниям.

Воздействие идеологии на язык также в первую очередь проявляется в лексико-семантической системе языка. Формирование особой

идеологической концепции связано с системой понятий, образующих своеобразное ядро понятийного аппарата этой идеологии. Система же понятий главным образом выражается ЛЕ.

Немецкий ученый А.Нойберт в процессе анализа политической лексики вводит новое понятие – «идеологема» (по аналогии с такими понятиями, как семема, фонема и т.п.).

Идеологема определяется им как «лингвистический инвариант с социальной релевантностью». Понятие «идеологема», по мнению автора, представляет собой некую абстракцию, введение которой позволит обобщить факты некоторых языковых различий и показать их зависимость от разных социальных феноменов.

Т.Б. Крючкова, говоря об «идеологемах» А.Нойберта, отмечает, что они характеризуются обычно системой лексем, причем внутренняя организация этой системы весьма сложна. Наряду с этим, «идеологема» может, например, выражаться при помощи какого-либо определенного способа реализации фонем, вариантов интонации и т.п.

В исследовании Т.Б. Крюковой вводится ряд новых понятий: идеологические нейтральные слова (словосочетания), т.е. те, которые одинаково воспринимаются как в смысловом, так и в эмоциональном плане, представителями различных идеологий (стол, синий). «Идеологизированные» слова – те, которые по-разному воспринимаются в смысловом или эмоциональном плане представителями различных идеологий, причем эта разница в восприятии обусловлена именно идеологическими воззрениями носителей языка («красный» в некоторых контекстах, «глобализация» и т.п.).

«Идеологизированные фразеологические сочетания» - это такие устойчивые словосочетания, которые воспринимаются носителями языка как неразрывно связанные с какой-либо идеологической системой. Чаще

всего это разного рода лозунги, например, «пролетарии всех стран, соединяйтесь», или «выбор Путина – стратегия Шанцева».

Своеобразие идеологической функции каждого национального языка через семантику отражений сказывается в различных оттенках значения даже интернациональных слов, бытующих в разных языках. Значение слова может существенно видоизменяться в зависимости от новых социальных условий функционирования, новых коммуникативных требований в новом языковом коллективе; отдельные языковые элементы могут подвергаться процессам идеологизации, деидеологизации, идеологической нейтрализации, вторичной идеологизации.

«Идеологемы», «Идеологизированная лексика», содержащая национально-культурный компонент, могут выйти, наряду с фоновыми ЛЕ и национальными реалиями, в учебные материалы и лингвострановедческие словари для средней школы, так как информативная функция словарей неотделима от функции их идеологического воздействия на читателя, причем в ряде случаев последняя доминирует над первой.

Включение идеологизированной лексики в содержание обучения на среднем и старшем этапе усилит воспитательную, общеобразовательную и развивающую роль иностранного языка, а также повысит лингвострановедческую компетенцию учащихся.

5. В учебной литературе, затрагивающей проблемы лингвострановедения, в качестве одного из компонентов лингвострановедческого материала выделяется немой язык, под которым понимается:

- жестовый и мимический язык;
- язык повседневного (или привычного) поведения.

«Невербальные языки важны не только для коммуникации, но, прежде всего, для формирования внутреннего мира обучающегося и его

отношения к носителям изучаемого вербального языка, к культуре, к их способу жизни» (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров).

В этом плане представляет интерес исследование Э.Б. Элькина, в котором делается вывод о необходимости предъявления кинетического материала на завершающем этапе работы над темой. В качестве способа предъявления кинетического материала Э.Б. Элькин предлагает учебные телепередачи с кинетической направленностью.

Эти же вопросы рассматриваются в книге под редакцией проф. Леонтьева А.А. «Национально-культурная специфика речевого поведения», где авторы исследуют связь национальной культуры и речевого общения, проблемы культурно-национальных вариантов генезиса речевого общения.

Имеет смысл упомянуть книгу Н.А. Мироновой «Обучение аудированию французской диалогической речи», где подробно освещается жестовый язык французов.

Разделяя точку зрения Б.А. Лapidуса на то, что обучить оперированию кинемами, характерными для народа – носителя изучаемого языка, – задача достаточно сложная не только для средней школы, но и для школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, и даже для языкового вуза, мы, тем не менее, акцентируем внимание на этом компоненте хотя бы в плане рецептивного владения кинемами, как при зрительном восприятии, так и при чтении текстов. Ведь для всех очевидно, что видя группу незнакомых лиц или одного человека, мы зачастую угадываем в нем иностранца не по его вербальным характеристикам, а по жестам, мимике, одежде, общему облику, другим кинемам, которые необходимо улавливать, тем более профессионалу.

В качестве следующего компонента лингвострановедческого материала выделяется *речевой узус*, в котором проявляется тесная связь языка и культуры.

Термин «узус» восходит к латинскому “usus”, что означает «привычка», «обыкновение». Приоритет в разработке проблемы речевого узуса принадлежит Э. Косериу. Именно он сделал вывод о том, что для свободного владения языком недостаточно знания системы или норм языка. Языковая норма представляет собой систему правил, но они носят более избирательный характер.

Однако знание и правильное употребление лексических форм ещё не обеспечивает аутентичность владения языком, «необходимо научить аллофона тому, какие элементы отбираются при построении высказывания в зависимости от ситуации и контекстов, ибо в одних и тех же условиях люди, говорящие на разных языках, могут использовать различные языковые средства, даже если система этих языков содержит однотипные средства».

Таким образом, речевой узус представляет собой совокупность экстралингвистических факторов (ситуации, условия коммуникации), а также лингвистических средств (формы речи), иначе говоря, что принято говорить в той или иной ситуации общения.

Итак, постоянным признаком принадлежности слова или словосочетания к лингвострановедческому материалу остается наличие у них национально-культурного компонента или семантических долей, отсутствующих в других или другом языке. Поэтому границы лингвострановедческого материала иностранного языка могут меняться в зависимости от родного языка учащихся.

Таким образом, лингвострановедческий материал включает национальные реалии, фоновую, коннотативную лексику, речевой узус и паралингвистические средства выражения. Идеологизированные лексические единицы могут также войти в него при наличии национально-культурного компонента, подлежащего извлечению и семантизации.

Вышеназванный материал служит основным объектом лингвострановедческой работы на уроке иностранного языка и требует обязательного включения в содержание обучения уже на начальном этапе, где закладывается лингвострановедческая основа, чтобы на последующих этапах расширить и углубить её.

§ 3. Лингвострановедческая компетенция как конечная цель реализации обучения иностранным языкам

За последние годы в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков выдвинулось стремление к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения, который предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (то есть языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колоссальной языковой информации, необходимой для полноценного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений коммуникантов об окружающей действительности. В материалах по итогам работы конгрессов МАПРЯЛ в области методических проблем обучения отмечается, что «глобальной, интегрирующей идеей требований методики выступает коммуникативность, рассматриваемая на сегодняшний день в речедетальностном, лингвострановедческом и собственно методическом аспектах, «необходима такая организация обучения, которая учитывает не только грамматику языка, но и природу самого обучения, включает аспекты культуры, личности и общества, речевого поведения носителей языка – процессы, имеющие место при передаче и восприятии высказываний, существующие и потенциальные потребности учащихся. Они диктуют представление действующей системы языка в речевых актах, нацеленных на выполнение определенных коммуникативных задач».

Понятие компетенции не ново. Философы и дидакты во все времена разграничивали знание (компетенцию) и его реализацию (деятельность). Уточнение коммуникативных целей и создание на их основе коммуникативных программ обучения сопрягаются с установлением соответствующего уровня языковой и коммуникативной компетенции. Эти понятия, развитые в теории речевых актов и в паралингвистике, явились своеобразной реакцией на проблему соотношения языковых знаний и речевых (коммуникативных) умений в процессе овладения языком.

Языковая компетенция определяется учеными как иноязычная техника (А.Д.Райхштейн), как знания о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования. Но смысл овладения языком не сводится только к её приобретению. Языковая компетенция является необходимым условием владения языком, предпосылкой, которая может оказаться неиспользованной, если не сформирована «коммуникативная компетенция».

«Коммуникативная компетенция» понимается как набор умений решать определенные коммуникативные задачи в реальных ситуациях общения, как владение иноязычной речевой деятельностью в актуальных для учащихся сферах коммуникации (социально-культурной, общественно-политической, научной и другими), как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способностей (готовности человека ориентироваться в различной обстановке, то есть оценивать ситуации с учетом темы, коммуникативных задач, установок, намерений, возникающих у участников до и во время общения, как способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации, важнейшими из которых являются сферы коммуникации, ситуации общения с учетом адресата и характера взаимодействия партнеров. Содержание коммуникативной компетенции

составляет методически, психологически и лингвистически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения, а также знания и умения, которые необходимы учащимся для понимания и порождения собственных программ речевого поведения. Его специфика и объем зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, принимаемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых во время учебного процесса и после его завершения. Кроме того, содержание коммуникативной компетенции согласуется с целями и задачами изучения иностранных языков, которые диктуются интересами общества.

Но содержание коммуникации и процесс её протекания не универсальны, поскольку окружающую действительность люди разных культур воспринимают по-разному и даже очень сходным материальным и духовным ценностям придают отличающееся в чем-то значение. Роль и место каждого поступка не совсем одинаковы у разных народов. При осуществлении коммуникации в рамках представителей одной культуры можно наблюдать весь комплекс специфических традиций, отношений, убеждений. Нейтральных же высказываний, которые могут быть отнесены к любой культуре, сравнительно немного. Следовательно, научившись общаться в пределах одной культуры, человек должен снова учиться общению в рамках другой. «Неудивительно, что приходится расходовать время и энергию не только на освоение плана выражения некоторых языковых явлений, но и на усвоение плана содержания, то есть надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в родной культуре, ни в родном языке» (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров). Эти понятия заключены в языковых средствах выражения.

Поэтому применительно к практике преподавания иностранных языков выделение лингвострановедческого аспекта языка диктует

необходимость говорить не столько о коммуникативности, сколько о лингвострановедческой компетенции учащихся. Процесс овладения иностранным языком связан с процессом усвоения «этносоциокультурного багажа» народа-носителя языка. Деятельность людей, принадлежащих к одной культуре, системна. Каждый член коллектива действует и поступает по общепринятым нормам, которые, хотя и варьируются в зависимости от особенностей индивида или обстоятельств, но все же сохраняют инвариантность. Сложность состоит в том, чтобы выделить их и описать, так как пока не выяснено, что считать единицами культуры.

Можно привести многочисленные примеры, когда люди, достаточно свободно владеющие языком, оказавшись в условиях страны изучаемого языка, зачастую не достигают полного понимания речи иностранцев, а их высказывания не всегда понятны иностранцам, хотя общение ведется на одном и том же языке с соблюдением всех языковых норм в плане фонетики, лексики, грамматики. Полной коммуникативности здесь нет только из-за непонимания речи в плане содержания. Если же изучающий иностранный язык отождествил в своем сознании слово родного языка со словом иностранного, то он практически отождествляет и лексические фоны обоих слов, и в результате в речи наблюдается интерференция особого рода – лингвострановедческая. В её основе лежит перенос иностранцем навыков и сведений из привычной ему действительности во вторичную культуру. Лингвострановедческая интерференция обусловлена не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую, но проявляется она именно в речи.

Работа над текстом для чтения показывает, что рецептивное владение иностранным языком опирается не только на формы и значения, более или менее непосредственно воплощенные в тексте, но и на взаимное соответствие «фонового знания обучающихся», то есть на знание того фона, на котором происходит действие. Часто, преодолевая формальные,

терминологические трудности текста, упускается из вида его национально-культурный компонент, что также приводит к неполноценной коммуникации. Поэтому в целях реализации принципа коммуникативности необходимо учитывать сформулированное А.А. Леонтьевым требование направлять усилия преподавателя на обучение не языку или речи, а на обучение иноязычному общению и использованию иностранного языка в разных видах интеллектуальной и практической деятельности, а учет связи языка и культуры, и, соответственно, реализация этой связи в практике преподавания является одним из основополагающих компонентов принципа активной коммуникативности. Исходя из вышеизложенного, в преподавании иностранного языка в школе и в вузах мы считаем обязательным выделение лингвострановедческого аспекта, способствующего формированию у учащихся лингвострановедческой компетенции.

Применительно к языковому вузу лингвострановедческая компетенция включает в себя знания об основных особенностях социокультурного развития страны изучаемого языка на современном этапе и умение осуществлять свое речевое поведение соответственно с ним.

В данном случае практическая цель курса иностранного языка состоит в том, чтобы обеспечить достаточно свободное, нормативно правильное и функционально адекватное владение всеми видами речевой деятельности на изучаемом языке на уровне, близком к уровню образованного носителя данного языка.

Что касается изучения иностранного языка, то здесь *лингвострановедческой компетенцией* мы назовем *целостную систему представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической*

единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации.

Неотъемлемым компонентом лингвострановедческой компетенции являются фоновые знания. Лингвострановедческая компетенция проходит путь поэтапного развития, совпадающий, на наш взгляд, с этапами обучения иностранным языкам, выделенными в методической литературе.

Вопросы дозировки и концентризма страноведческих сведений по этапам обучения к настоящему времени изучены недостаточно. Тем не менее, есть исследования, позволяющие судить о механизмах стихийного сложения фоновой семантики. Роль учебника особенно велика на начальном этапе обучения, причем принятая здесь информация запоминается и сохраняется эффективнее, чем данные, воспринятые позже. На продвинутом (среднем) и высшем (старшем) этапах обучения значительно растет объем страноведческих знаний, получаемых средствами массовой информации, а также из курса других предметов.

Л.Б. Воскресенская обнаружила, что полнота и законченность информации вступают в противоречие: иногда преподносятся избыточно 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 охватыванию страноведческих знаний и насколько они расширяются в процессе концентрической повторяемости. То, что языковой знак несет набор сведений, ассоциаций, признается многими исследователями.

Р.М. Грановская отмечает, что «слово само есть результат многочисленного обобщения признаков объектов, не имеющих словесного обозначения, и для его формирования восприятие и память должны пройти в процессе обучения все ступени постепенного перехода от локальных к

глобальным признакам конкретных ситуаций, ещё не получивших своего наименования». В то же время К.К. Григорян по итогам экспериментального исследования приходит к выводу, что предъявляемое испытуемым слово вызывает восстановление (реинтеграцию) огромной системы связей, отображающих ситуации, эмоциональные состояния, представления ощущений, комплексы образов и предметов, действий, понятий и слов, которые встречались человеку в его опыте, однако в сознание пробиваются лишь отдельные обрывки такой «разбуженной системы».

А.Р. Лурия неоднократно указывает, что «каждое слово имеет сложное значение, составленное как из наглядно-образных, так и из отвлеченных и обобщающих компонентов», при этом «называние предметов вплетено в целую сеть или матрицу возможных связей, куда входят и словесные обозначения различных качеств предмета, и всплывающие обозначения, относящиеся к близким семантическим категориям, и обозначения, близкие по своей звуковой или морфологической структуре и, овладев словом, человек автоматически усваивает сложную систему связей и отношений, в которых стоит данный предмет и которые сложились в многовековой истории человечества».

По теории Т.М. Дридзе об индивидуальном сознании как функциональном базисе интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности, добываемые в соприкосновении с внешним миром знания и впечатления перерабатываются на разных уровнях индивидуального сознания, превращаясь в «глубинные» и «поверхностные» познавательные структуры.

В психическом аппарате человека наличествует вышеназванный «функциональный базис речи» - система, лежащая в основе языковой

способности и выполняющая задачу довербального осмысления объективной реальности и ориентировочной деятельности.

На основе этой системы формируются «протопонятия» (обобщения без номинации) и обеспечивается переход от довербальной знаковой деятельности к вербальной. Наличие функционального базиса речи в психическом аппарате человека в свою очередь предполагает более широкую функциональную основу (базис) интеллектуально-мыслительной деятельности в целом. На этой основе формируются не только «протопонятия» (или «идеи»), но и чувственные образы.

Указанный функциональный базис Т.М. Дридзе представляет в виде трех уровней абстракции, с каждым из которых соотносится соответствующее поле (уровень) сознания:

1. «Сенсорное поле» сознания.
2. «Идеаторное поле» сознания.
3. «Мотивационное поле» сознания.

Содержание *сенсорного поля* находится в прямой зависимости от информации, поступающей по экстра- и интерорецепторам, оно продуцирует образные представления на основе эмоциональных процессов, связанных с переживанием или внутренней интерпретацией «сенсорной картины». Вот почему так важно на младшем этапе обучения затронуть эмоциональную сферу учащихся сведениями экзотического характера.

Функция *идеаторного поля* - репродуцирование образных представлений в протопонятиях и идеаторных структурах с последующим вторичным репродуцированием последних в структурах рече-мыслительной коммуникативной деятельности на смысловом уровне идеаторного поля сознания. Идеаторное содержание сознания обуславливает способность человека к свободному воспроизведению представлений. Лишь в результате долгого развития речь делает

возможным произвольное и свободное вызывание представлений в поле ясного сознания и закрепляет возможность репродукции.

Функция *мотивационного поля* сознания состоит в стимулировании, организации и упорядочении системы взаимодействия сенсорного и идеаторного полей сознания в ходе интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности. Мотивационное поле управляет образно-идеаторной и речекommunikативной деятельностью через механизм установки. Мотивационный компонент является совершенно необходимым для всякого мыслительного процесса.

Предложенное членение на поля или уровни – всего лишь аналитические абстракции, предполагающие функциональную представленность единиц одного уровня абстракции в другом: единиц сенсорного поля сознания в идеаторном – как на смысловом, так и на языковом уровнях, а соответственно и этих последних друг в друге; единиц мотивационного поля – в обоих вышеназванных полях сознания.

Нельзя не согласиться с точкой зрения С.Л. Рубинштейна об уровне строении сознания, а также с А.Н. Леонтьевым, что «общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он *может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит*» (Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность, 1977). Следовательно, достижение лингвострановедческой компетенции будет возможным лишь при учете всех трех уровней сознания учащихся: сенсорного, мотивационного и идеаторного. В процессе овладения языком, ознакомления с единицами, содержащими национально-культурный компонент значения, происходит постепенное накопление знаний по стране, постижение ими процессов, явлений, характерных черт, особенностей мооязычной действительности, культуры носителей языка. Именно на начальном этапе необходимо заложить лингвострановедческую основу у учащихся, с тем, чтобы на последующих этапах расширить и

углубить её. Имея в виду вышеизложенное, мы предлагаем разработать типологию речевых действий учителя и учащихся на основе трехуровневой семантизации лексики, базируясь на лингводидактической теории информационного запаса Р.К. Миньяр-Белоручева.

«Информационным запасом называется объем информации, ассоциируемой коммуникантами с некоторым языковым знаком или обозначенным им объектом действительности (денотатом)» (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Количество информации, ассоциируемой адресатами, не идентично и может быть разбито на пять степеней информационного запаса:

Информационный запас I степени – самый небольшой объем знаний, связанный с ЛЕ, который дает коммуниканту возможность считать её знакомой, но определить даже примерное её значение представляется затруднительным (например: «баклуши»).

Информационный запас II степени позволяет распределить обозначаемые предметы, явления не по классам, а по родам, соотнести с той или иной областью жизни, где наблюдаются попытки, пусть и неудачные, конкретизировать значение языкового знака (например, спидвей – вид спорта), но ещё не позволяет осуществлять эффективную коммуникацию.

Информационный запас III степени – это сумма знаний, ассоциируемая с языковым знаком, позволяющая выделять обозначаемый объект из группы однородных предметов; правильно понимать и употреблять её в речи.

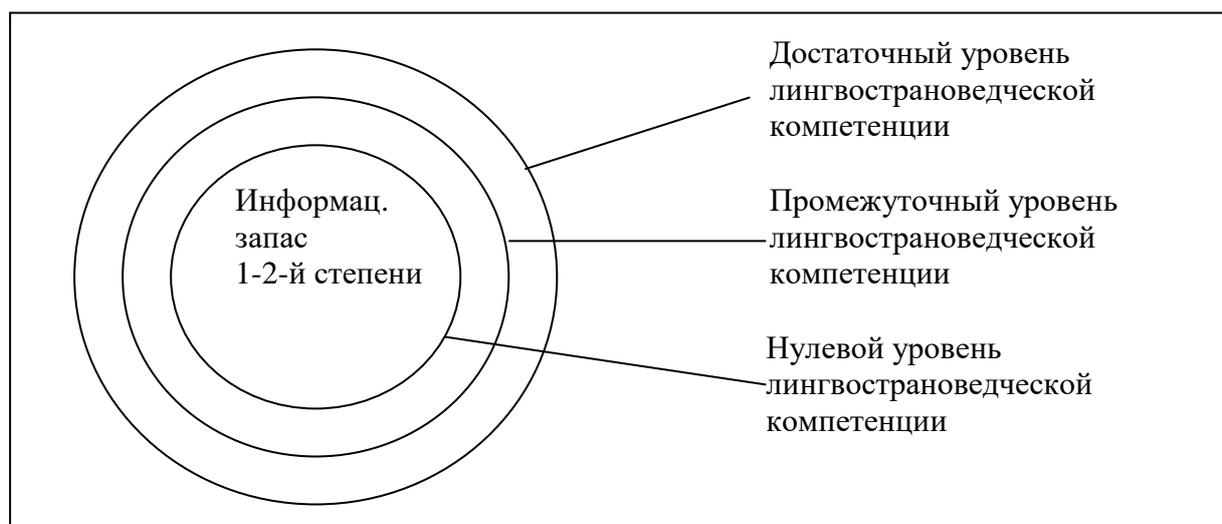
Информационный запас IV степени – это достаточно полная осведомленность о денотате, позволяющая употреблять данный языковой знак в любой ситуации.

Информационный запас V степени. Такую глубину понимания можно встретить в научных исследованиях и то лишь в отношении

отдельных ЛЕ, там, где речь идет о проникновении в сущность предмета, явления, действия.

Достигнуть объема информационного запаса отобранных ЛЕ V степени в средней школе практически невозможно, да видимо, и нет необходимости. Тем не менее, мы не можем ограничиться и I или II степенью информированности. Звуковой (графический) комплекс приобретает права языкового знака или единицы речи с того момента, когда в сознании коммуниканта четко выделяется из окружающей действительности тот или иной предмет, явление. Вот почему можно сказать, что значение языкового знака (ЛЕ) есть социально обусловленная способность его материального выражения выделить предмет, явление, признак (денотат) из окружающего объективного или субъективного мира.

Следовательно, активное владение ЛЕ и, соответственно, достижение коммуникативной и лингвострановедческой компетенции возможно лишь на уровне информационного запаса соответственно III и IV степени. Но имея в виду многоэтапность процесса речеобразования, овладение им возможно только после того, как будут пройдены поэтапно I и II ступени информированности, которые мы связываем с этапизацией (этапами) обучения (см. схему) и с концентрическим расположением тем.



На начальном этапе, когда уровень владения языком ещё не высок, информация о предмете, явлении, сообщаемая школьникам, может носить самый общий характер. Тем не менее, нам представляется, что уже здесь важны языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (национальные реалии, фоновые слова, антонимы, топонимы, в меньшей мере – фразеологизмы, коннотативная лексика), затрагивающие эмоциональную сферу. Работа с этими ЛЕ требует специальных приемов семантизации, а учащиеся должны получить информационный запас 1-2-й степени, то есть уметь узнавать их в речевом материале, воспринимать на уровне понятия и отдельных, наиболее значимых долей лексического фона, то есть обладать начальным уровнем лингвострановедческой компетенции.

На среднем этапе обучения к уже полученному объему информации об упоминавшихся ранее ЛЕ добавляются дополнительные сведения, создающие у учащихся информационный запас 2-3-й степени, более или менее конкретное представление о предмете или явлении. Лингвострановедческая компетенция будет находиться на промежуточном уровне, позволяющем репродуцировать языковой материал, владеть некоторыми способами его употребления.

Создание же на продвинутом этапе информационного запаса 3-4-й степени о той же ЛЕ позволит учащимся включить её в активную коммуникацию на оптимальном (для средней школы) уровне лингвострановедческой компетенции, что предполагает не только знание её содержания, но и способов её употребления, а также будет способствовать более длительному хранению ЛЕ в долговременной памяти, так как в методике преподавания иностранных языков установлено, что дополнительные сведения и ассоциации создают цепь, мешающую быстрому забыванию.

Примерная схема формирования лингвострановедческой компетенции при концентрическом расположении тем для устной речи и чтения

Этап обучения	Информационный запас	Степень владения ЛЕ	Уровень лингвострановедческой компетенции
Старший	Дозы ЛС материала 4-й степени.	Четкое осознание всех признаков предмета, явления. Включение в активную коммуникацию.	Достаточный
Средний	2-3-й степени	Представление о предмете или явлении. Включение в коммуникацию на уровне репродукции.	Промежуточный
Начальный	Дозы ЛС материала 1-2-й степени	Узнавание в речевом материале, восприятие на уровне понятия	Нулевой

В качестве целостной системы представлений об основных национальных традициях, реалиях и обычаях страны изучаемого языка лингвострановедческая компетенция на её оптимальном уровне (информационный запас 3-4-й степени) позволит учащимся ассоциировать с лексической единицей изучаемого языка ту же информацию, что и его носители, что даст возможность добиваться полноценной коммуникации.

ВЫВОДЫ

1. История изучения вопросов лингвострановедения показывает, что данное направление является одним из актуальных и активно развивающихся в методике преподавания иностранных языков, способствующих повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, открывающее большие возможности для научных исследований. Включение ЛС материалов в учебный процесс расширяет кругозор учащихся, повышает мотивацию учения, оптимизирует процесс овладения знаниями, навыками и умениями.
2. Лингвострановедение представляет собой аспект языка, наряду с традиционными – фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим – изучающий национально-культурный компонент

языкового материала, отражающего культуру страны изучаемого языка; лингвострановедческий аспект присутствует в любом методе обучения иностранным языкам. Насущной необходимостью является включение элементов лингвострановедческого аспекта в содержание обучения уже на младшем и среднем этапах общеобразовательной школы (5-7-е классы).

3. К компонентам лингвострановедческого материала относятся национальные реалии и фоновая лексика. Последняя может включать и идеологемы, и узуальные формы речи, если они несут национально-культурный компонент. Освоение жестового и мимического языка, относящегося к экстралингвистическим факторам, не может осуществляться в рамках средней школы.
4. Усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создает лингвострановедческую компетенцию, под которой понимается целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющая ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации. Неотъемлемой частью лингвострановедческой компетенции являются фоновые знания.
5. Количество фоновой информации необходимо согласовывать с уровнем владения иностранным языком. Достижение оптимального уровня лингвострановедческой компетенции, то есть включение лексической единицы в активную коммуникацию, возможно при постепенном формировании у учащихся информационного запаса 4-й степени, предполагающего достаточно полную осведомленность о денотате, позволяющего употреблять языковой знак в любой ситуации, достигаемого на основе трехуровневой семантизации лексики.

ГЛАВА II

ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

§ 1. Лингвострановедческий минимум. Вопросы его отбора и усвоения

Проблема отбора лингвострановедческого материала находится на начальной стадии разработки. Она намечена и частично решена в исследованиях, посвященных методике обучения русскому языку как иностранному. В исследованиях, относящихся к вузовской методике обучения западноевропейским языкам, сделана попытка отобрать и ввести в учебный процесс дозированную страноведческую информацию и коррелирующие с ней языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики, а также учебные тексты, содержащие страноведческую информацию применительно к различным годам обучения в языковом вузе.

Что касается средней школы, исследователи пока не ставили перед собой подобной задачи, хотя анализ действующих учебников настойчиво диктует необходимость её решения. Единственной попыткой подобного рода явился лингвострановедческий справочник по немецкому языку для учащихся 7-го класса, составленный И.Л. Бим и Ж.Я. Лопасовой.

Автора настоящей работы интересовал вопрос отбора лингвострановедческого минимума на начальном этапе обучения, так как, по нашему мнению, именно на данном этапе закладываются основы лингвострановедческой компетенции учащихся. Исследователями выделяются различные компоненты его слагаемых. М.Д.Зиновьева, С.И.Златкина и В.П. Князева в качестве основных компонентов предлагают:

1. Фоновые знания.
2. Соответствующие слова и словосочетания с культурным компонентом, необходимые для раскрытия содержания этих фоновых знаний.
3. Комментарий к лексике с культурным компонентом.
4. Список узуально-этикетных форм, необходимых для коммуникации иностранцев в типичных национально-обусловленных ситуациях.

Однако среди компонентов слагаемых предложенного лингвострановедческого минимума мы находим не только то, что непосредственно составляет лингвострановедческий минимум, но также и приемы обучения (комментарий к лексике с культурным компонентом).

И.А. Гурицкая выделяет:

- 1) единицы страноведческой информации,
- 2) соответствующие этим единицам слова и словосочетания с национальной семантикой,
- 3) перечень речевых и неречевых действий, необходимых для обеспечения коммуникации в стандартных и стандартизированных ситуациях общения.

За единицу страноведческой информации исследователи условно принимают «минимум информации, определяющую характерную, существенную черту той или иной стороны иноязычной действительности». Но исходя из вышеприведенного определения, представляется достаточно затруднительным определить минимальные границы характерных черт действительности страны изучаемого языка. В это понятие разными исследователями может вкладываться разный смысл.

Применительно к средней школе, компонентами лингвострановедческого минимума будут являться:

- 1) фоновая информация (фоновые знания) по темам;
- 2) лингвострановедческий материал (национальные реалии и фоновая лексика), необходимый для раскрытия содержания фоновой информации (как для активного, так и для рецептивного усвоения).

Определяя лингвострановедческий минимум, необходимо, в первую очередь, остановиться на единицах его отбора. Представляется, что он может состоять из 3 уровней (Миньяр-Белоручев Р.К.):

- 1) страноведческая тема (например, как едят во Франции);
- 2) страноведческая подтема (порядок приема пищи, часы, состав меню завтрака, обеда, полдника, ужина);
- 3) страноведческий языковой материал. Именно на этом уровне, являющемся исходным, отбираются лексические единицы, связанные с данной темой и содержащие национально-культурный компонент.

За единицу страноведческой информации принимается количество фоновой информации, ассоциируемой с той или иной единицей речи (слово, словосочетание, речевое клише).

Неразрешенность проблемы отбора и организации лингвострановедческого материала побудила нас внести некоторые предложения по уточнению и коррекции программного материала этого раздела, а именно: конкретизировать рекомендуемые программой темы на уровне детализирующих их страноведческих тем, что позволит более деятельно познакомить учащихся со страной изучаемого языка и точнее обозначить область функционирования отобранных ЛЕ.

Для системного отражения наиболее существенных сторон действительности страны изучаемого языка, для учета наиболее актуальных для учащихся ситуаций общения мы попытались детализировать некоторые страноведческие *темы* на более подробные

подтемы, например: в страноведческой теме «Как едят во Франции» выделены подтемы: 1) «Завтрак», 2) «Обед», 3) «Полдник», 4) «Ужин».

Информация на уровне вышеназванных подтем включает сведения о часах приема пищи, составе меню, порядке подачи блюд, а также некоторые сведения, связанные с традициями и культурой страны изучаемого языка. Так, например, часы приема пищи свято соблюдаются французами. Если завтрак (обычно в 8.00) зависит также и от начала рабочего дня, то обед в 12.00 характерен для большинства населения Франции. Предприятия, магазины, учреждения, лицеи, колледжи, университеты и т.д. ориентированы на 1,5 – 2- часовой обеденный перерыв.

Состав меню также специфичен: если в нашей стране основным блюдом обеда является суп, то во Франции суп за обедом есть не принято. Обычно его едят вечером, и то не во всех семьях. За обедом французы едят закуску, мясное или рыбное блюдо, гарнир, затем обязательно сыр, за ним – десерт или фрукты, и, наконец, кофе.

Час ужина также определен традицией. Это 19.00. Даже вечерние спектакли в театрах начинаются обычно в 20.30, чтобы зрители могли поужинать перед представлением.

Поэтому приглашение в гости обычно не оставляет сомнения относительно характера угощения: если приглашение на 12.00 – значит будет обед, если гости приходят в 15, 16, 17 часов, то им будет предложен чай, кофе и что-либо сладкое; приглашенные к 19.00 могут рассчитывать на ужин, а к 20.00 – на что-нибудь легкое, так как предполагается, что в 19.00 они поужинают дома.

На 3-м уровне отбирается непосредственно языковой материал, связанный со страноведческими подтемами. В данном случае это будут лексические единицы, эквивалентные русским «завтрак, обед, полдник, ужин», но несущие дополнительную фоновую информацию, названия

блюд, типичных для французского меню (например, *café au lait*, *pommes de terre frites*), национальные реалии (*plateau de fromages*), словосочетания и клише (*un repas sans fromage est comme une journée sans soleil*).

Отбор и обработка языкового лингвострановедческого материала осуществлялись на основе группы критериев, разработанных А.А. Леонтьевым: *реальности, типичности, социальной оценки, устойчивости, функциональности, четкой дифференциации с родной культурой, системности культурных фактов, экзотичности (интересности)*. Кроме того, учитывался критерий *соответствия программному материалу*, а также разработанный автором критерий *достаточного минимума*.

1. Критерий реальности предполагает отбор тех учебных единиц, и ассоциируемых с ними фоновых знаний, которые существуют в обыденном сознании носителя изучаемого языка – жителя страны (француза, немца и т.д.), то есть та культура и связанные с ней лексические единицы, которыми они владеют непосредственно, а не те, которые можно почерпнуть в страноведческой и лингвострановедческой литературе энциклопедического типа.

В соответствии с данным критерием слово “*polyclinique*”, хотя и наличествует в словарях, но практически французам незнакомо. Дело в том, что медицина в подавляющем большинстве находится в частных руках. Каждый врач имеет свой кабинет в отрыве от других специалистов (часто это представляет неудобство). Государственными являются клиники, но процент их невысок. Поэтому фраза “*Ma mere travaille à la polyclinique*” вызывает вопросы носителей языка относительно характера названного учреждения. Применительно к французской действительности целесообразно, на наш взгляд, ввести слово “*clinique*”, тем более что оно не сложно для произнесения и понимания:

Voilà la mere de Nina. Elle est médecin. Elle est russe. Elle travaille à la polyclinique. Mais en France il n'y a pas de polycliniques. Voilà Madame Blanche. Elle est française. Elle travaille à la clinique.

Из этих соображений параллельно со словом “appartement” в лингвострановедческий минимум мы вводим слово “studio” в значении «однокомнатная квартира» (для рецептивного усвоения). По этой же причине нами отобраны такие реально существующие названия блюд как *salade verte*, *salade de fruits*, *salade russe*, *salade niçoise*, и другие подобные ЛЕ.

2. Критерий типичности призван отобрать лексические единицы, отражающие наиболее актуальные факты современной действительности Франции, создающие более точное представление о стране изучаемого языка.

Реализуя данный критерий, по каждой теме были отобраны наиболее типичные реалии и фоновая лексика, предполагающая знакомство с какой-либо конкретной стороной жизни страны. Типичными словами, характеризующими жизнь Франции, являются названия денежных единиц, названия некоторых праздников, традиций, символика страны и т.д.

3. Критерий социальной оценки при отборе лингвострановедческого материала. Говоря об отражении идеологии в лексико-семантической системе языка, мы имеем в виду отражение идеологии в самой внутренней структуре лексико-семантических единиц, т.е. случаи, когда эти единицы под влиянием идеологии приобретают какие-то специфические свойства, приводящие к изменению плана содержания, функционально эффективного, хотя и не всегда наблюдаемого и фиксированного словарями, то есть те слова, которые называют идеологемами. Сюда вошли лексические единицы, например:

manifestation - для французов это слово обозначает форму протеста против чего-либо (часто небезопасная для её участников); la gauche – la droite – в значении левого и правого движения; collaborer – collaboration – collaborationniste – в значении сотрудничества с правыми силами, в частности с фашизмом; liberté - égalité – fraternité – лозунги Великой Французской революции, начертанные на гербе Франции, и с детства знакомые каждому французу, но смысл которых далеко не всегда одинаково трактуется в современном обществе.

4. С критерием социальной оценки тесно связан *критерий четкой дифференциации с родной культурой*. Различают два рода близости культур: национально-генетическую (историческое развитие из единого источника или длительное взаимодействие в рамках единого ареала) и социальную (общественные принципы образа жизни). При семантизации фонов, казалось бы, самых простых слов социально далекой культуры, возникает лингвострановедческая интерференция или наблюдается непонимание существа вопроса.

Если при проведении экскурсии по Нижнему Новгороду гид акцентирует внимание на то, что город основан в 1221 году и является очень старым городом, то данная информация не найдет понимания у иностранных туристов, так как возраст Рима, Парижа, Иерусалима гораздо выше.

5. Реализуя *критерий устойчивости*, мы исключили из имеющихся у нас в результате опроса информантов лексические единицы и связанные с ними фоновые знания, типичные для страны изучаемого языка на какой-то момент, но нестабильные, неустойчивые, проходящие.

Лозунги различных партий на муниципальных выборах, характерные для начала 2005-2006 годов, известные по всей стране (по форме –

заимствованные в США), за последние годы деидеологизировались, потеряли свою первоначальную принадлежность и приобрели нейтральную окраску, возможно не включать в учебные материалы. Но нельзя исключать такие ЛЕ как *laxisme*, *NXM HLM* (*habitation à loyer modéré*), реалии, обозначающие названия некоторых фирм и т.д.

6. *Экзотичность, интерес, привлекательность.* Нельзя игнорировать тот факт, что иностранная культура для школьников представляет элемент экзотики. Неслучайно в исследованиях последних лет в качестве одной из основных функций педагогического общения выделяется эффективно-коммуникативная функция, регулирующая передачу эмоций и чувств коммуникантов. Данная функция обеспечивает тот эмоциональный климат, который снимает психологические барьеры между учителем и классом и создает условия для оптимального педагогического общения. Создание ярких образов помогает запоминанию предметно-логической информации и одновременно обогащает эмоциональный опыт учащихся; введение в учебные материалы национальных реалий, обозначающих праздники, символику, традиции, игры, особенности французской кухни, повышает, на наш взгляд, интерес к предмету «иностраный язык», а также мотивацию учения. Об этом же свидетельствуют результаты анкетирования как учителей, так и учащихся.

7. *Критерий системности культурных фактов* основан на доказанном в современной науке положении о системности знаний человека об окружающем его мире и о свойственных ему связях и закономерностях, когда исключается трактовка лексического запаса как «памяти слов». Кроме того, данный критерий связан с теорией информационного запаса Р.К. Миньяр-Белоручева. Представляется,

что информационный запас целесообразно выделить в отдельный компонент ЛС минимума, который рассматривается ниже.

8. *Критерий функциональности* приобретает доминирующее значение при отборе и разделении языкового материала на два слоя в зависимости от его функционального назначения: один слой нацелен как на продуцирование речи, так и на рецепцию, а другой слой отрабатывается с ориентацией лишь на рецепцию. Реализация данного критерия осуществлялась в свете теории Б.А. Лapidуса о функциональном дифференцировании программных ЛЕ и МФ, подлежащих активному усвоению, для дополнительной семантизации лексического фона и специальной их тренировки.

ЛЕ и МФ, отобранные для рецептивного усвоения, рассматриваются как источник обогащения того индивидуального запаса учащихся, который они могут использовать в своих высказываниях, несущих дополнительную, а не основную информацию.

В отдельную группу лексики вошли слова и словосочетания, важные для ознакомления с национальными реалиями, которые должны входить в информационный запас учащихся, но недоступные им на начальном этапе обучения. Критерий функциональности обуславливал его реализацию в направлении минимизации учебного материала, представляющего, тем не менее, систему в миниатюре.

9. *Критерий соответствия программному материалу* ограничил отбор лексических единиц рамками УМК. В учебные материалы не вошла имеющаяся в наличии в результате опроса информантов лексика по темам «медицина», «литература», «искусство», «некоторые исторические сведения», «повседневная жизнь Франции». Тем не менее, представляется необходимым включение их элементов, хотя бы в минимальном объеме, в курс изучения иностранного языка в 5-7-

х классах. Применительно к конкретному классу, в зависимости от уровня обученности учащихся учитель по своему желанию может привлекать дополнительный лингвострановедческий материал: при изучении темы “A la bibliothèque” – о французских писателях, для темы “La vie d’un grand savant” – о французских ученых, и т.д. (всего 66 антропонимов). Систематизированы сведения о французских республиках, даны названия основных политических партий, образцы написания писем и некоторые другие сведения ЛС характера.

10. *Критерий достаточного минимума*, предлагаемого автором, введен для того, чтобы, не перегружая учебный процесс излишними подробностями, выбрать тот необходимый минимум семантических долей, формирующих понятие, максимально адекватное понятие носителей языка, что также ограничивает отбор ЛЕ.

Для успешного овладения лингвострановедческими минимумом учебные материалы для учителей и учащихся 5-7-х классов средней школы должны предусматривать, на наш взгляд, активизацию лексического фона лингвострановедческой лексики путем использования наиболее эффективных приемов и средств обучения.

Анализ УМК показал, что отсутствие методического аппарата, сопровождающего учебные материалы, снижает их эффективность в процессе обучения языку, так как не раскрывается культурный потенциал, стоящий за языковыми формами, т.е. национальные реалии и фоновая лексика, предназначенные для активного употребления, не семантизируются полностью.

Семантизацией называется процесс и результат сообщения таких сведений о языковой единице, которые позволяют пользоваться ею в рамках того или иного вида речевой деятельности. Адекватной следует считать семантизацию, соответствующую потребностям того вида речевой

деятельности, для осуществления которого предназначается соответствующая языковая единица (слово).

В свое время Л.В. Щерба писал, что даже самые простые слова могут, обозначая один и тот же предмет, быть различными только потому, что они принадлежат к разным языкам, один из которых менее привычен, чем другой.

Имеющиеся толковые словари недостаточно отражают лексическую компетенцию носителей языка: предлагаемые в них толкования обычно ориентированы только на узнавание денотата, поскольку перечисляется несколько наиболее существенных, наиболее часто проявляющихся его признаков, а не дается описание всего психологически реального семантического содержания языковой единицы.

Очевидна необходимость лингвострановедческих словарей, в особенности для средней школы, объясняющих и показывающих основные способы употребления того или иного слова, его сочетаемости с другими и семантизирующие лексический фон, с описанием обиходных, известных всем сведений.

Цель лингвострановедческих словарей усматривается в предупреждении лингвострановедческой интерференции, а также в создании вторичной социализации личности, под которой понимается «процесс овладения несовпадающими и отсутствующими в родной культуре явлениями на уровне вербальных сигналов и правил социального взаимодействия, включая ролевой репертуар личности».

По мнению ряда исследователей, изъяснению семантизации подлежат те семантические доли, которые отличают иноязычное слово от русского (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И. Вуйович, К.Г. Андрейчина и др.).

Лексикографические принципы семантизации национально-культурного компонента языковых единиц, разработанных в Институте

русского языка им. А.С. Пушкина, уже нашли практическую реализацию в ряде учебных лингвострановедческих словарей. Принципиально новая попытка создания универсального лингвострановедческого словаря на материале английского языка была предпринята коллективом авторов словаря «Великобритания» (под ред. Е.Ф. Рогова, М., 1978). Опыт создателей этого словаря заслуживает серьёзного внимания. Куликов Г.И. и Мартиневский создали справочное пособие «Страноведческие реалии немецкого языка». Что касается средней школы (французский язык), то в этом направлении сделано пока немного.

Основоположники лингвострановедческого направления в преподавании русского языка как иностранного Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров описали три вида ЛС комментария: системный, комплексный, художественно-образный, а в виде частных случаев – историко-этимологическое и ономастическое истолкование слов.

Системный ЛС комментарий предполагает семантизацию отдельного слова через одновременное истолкование соположенных слов, т.е. слов одного уровня абстракции.

Комплексное комментирование, т.е. семантизация ЛЕ путем привлечения слов различной степени абстракции, состоящее в связном рассказе на тему, где страноведческая информация носит опережающий и избыточный характер, а также художественно-образное комментирование, тяготеющее к литературе, являются ещё более подробными и пространными.

При обучении русскому языку иностранцев в условиях языковой среды описанные виды комментария, без сомнения, оправдывают себя. Применительно же к средней школе, к её младшему и среднему этапу, в условиях ограниченной сетки часов и отсутствия языковой среды данные виды комментария часто являются избыточными. Тем не менее,

изъяснения лексического фона слова бывает недостаточно, и комментарий необходим.

Исследователями установлено, что в теоретическом плане описание лексической компетенции слова, т.е. его психологически реального значения, основывается на такой концепции лексического значения, в соответствии с которой последнее рассматривается как совокупность большого числа семантических долей, всесторонне отражающих объект номинации. Реальные признаки предметов и явлений, закрепленные в слове в виде сем (СД), обладают разной значимостью – одни более, другие менее существенны, одни автономны, другие вытекают на первых и т.д. Соответственно, и СД, составляющие значение слова, тоже характеризуются разным статусом.

В связи с этим представляется возможным ограничить отбор СД для отражения их в словарной дефиниции учебного словаря для средней школы на основе критериев *общественности, яркости и коммуникативной релевантности* (И.А. Стернин).

Яркость СД может определяться как субъективно (наиболее важные, вспоминаемые в первую очередь), так и экспериментально (шкала оценок). *Коммуникативная релевантность* – включение СД, наиболее часто актуализирующихся в устной и письменной речи носителей языка.

Вид комментария к лексической единице с ограниченным отбором СД для средней школы мы предлагаем назвать *достаточным ЛС комментарием*.

Достаточный ЛС комментарий имеет своей целью ознакомить учащихся с понятием носителей языка (для рецептивного усвоения) и включить в активную коммуникацию, адекватную носителям языка (для активного употребления) в рамках программных требований.

ЛС комментарий может осуществляться на русском языке, что считается принципиально допустимым. Установлено, что исключение

материалов языка учащихся не ограничивает его влияние, а напротив, приводит к стихийно осуществляемому, а, следовательно, бесконтрольному сопоставлению в сознании учащихся, вызывающему неточные и ложные аналогии, т.е. именно отказ от открытого сопоставления порождает интерференцию.

Исходя из вышеизложенных положений, структура ЛС словаря с достаточным ЛС комментарием представлена следующим образом:

ЛЕ и МФ, подлежащие активному усвоению	ЛС комментарий
village	По сравнению с русской деревней, во французской деревне дома строятся из камня, так как там, где мало леса, камень обходится дешевле. Много проблем у жителей с отоплением каменных домов, несмотря на сравнительно мягкий климат.
Est-ce qu'il y a des cafés et des restaurants dans notre ville?	В отличие от российских кафе, где можно пообедать, в кафе Франции только пьют кофе и другие напитки. Еда в кафе не предусмотрена. Во французских ресторанах обедают и ужинают. Время обеда и ужина строго ограничено: обед – с 12.00 до 15.00, ужин – с 19.00 и далее. Вечерние танцы в большинстве ресторанов Франции также не предусмотрены – для танцев имеются специальные помещения, где подаются только различные напитки.
dîner	Обычно в 19 часов. Состав: суп, мясное или рыбное блюдо, гарнир (чаще отдельно), сыр, десерт или фрукты, кофе или чай. Часы еды свято соблюдаются французами. Население страны придает большое значение точным часам приема пищи. Даже спектакли в театрах начинаются в 20.30, чтобы зрители успели поужинать в 19.00.

Усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создает

лингвострановедческую компетенцию учащихся. Но национально-культурный компонент фонового слова или словосочетания не может быть передан учащемуся сразу же, с первого предъявления. Невозможно сообщить реципиенту сразу всю информацию, связанную с новой лексической единицей, так как количество фоновой информации необходимо согласовывать с уровнем владения иностранным языком. Поэтому следующим фактором усвоения лингвострановедческого минимума в средней школе представляется *информационный запас*, а более конкретно – та его степень, которая соответствует этапу обучения при концентрическом расположении тем УМК. Информационный запас изменяется в зависимости от языкового знака и компетентности коммуниканта. Имея конечной целью создание у учащихся информационного запаса 4-й степени, преподаватель должен, проходя поэтапно через 1-ю, 2-ю, 3-ю и 4-ю степени информированности учащихся, представлять себе конкретную типологию собственных речевых действий и речевые произведения учащихся.

В усвоении лингвострановедческого минимума в качестве средства обучения особую роль играет иллюстративная страноведческая наглядность. Принцип наглядности достаточно широко описан в отечественной и зарубежной методической литературе, определена роль зрительной наглядности, вычленены её функции. Во многих исследованиях поставлена и во многом решена проблема использования визуальной наглядности в качестве источника страноведческой информации в процессе обучения русскому языку как иностранному. Ученые сходятся во мнении, что в лингвострановедческой практике роль зрительной иллюстративной наглядности особенно важна: она помогает определить место языковых единиц, содержащих лингвострановедческую информацию в лексической системе и возможности их употребления в речи, создает правильные денотативные связи.

В связи с тем, что при зрительной семантизации в силу высокой конкретности рисунка кроме понятийных семантических долей всегда используются некоторые фоновые семантические доли, именно визуальный способ представления безэквивалентной и фоновой лексики в сочетании с комментарием помогает избегать ошибок, связанных с переносом лексических фонов из одного языка в другой при совпадении понятий.

Акцентирование деталей рисунка как прием семантизации лексики в словарях разработан С.Ю. Ремизовой. Ею же сделанные выводы явились для нас ориентировочной основой при иллюстрировании учебных материалов пособия.

1. Учитывая устойчивые ассоциации между символами и обозначаемыми объектами, в учебном иллюстрировании лучше использовать рисунки, выполненные в реалистической манере: чем ближе изображение к предмету, тем быстрее происходит узнавание. Но «слишком натуралистическое, подробное изображение ... мешает осознанию более существенных, с точки зрения представленной информации, признаков данного объекта» (С.Е.Злочевский).

2. Если изображение целиком соответствует вводимому понятию, главными деталями считать контур. Например: для иллюстрации МФ “Je sais mettre la table” дается контурное изображение сервировки стола во Франции:

1. Une assiette creuse.
2. Une assiette plate.
3. Une fourchette de table.
4. Un couteau de table.
5. Une cuillère à soupe.
6. Un verre pour l'eau.

3. На иллюстрациях, акцентирующих ЛС план, внимание учащихся должно быть привлечено к тем элементам изображения, которые соответствуют национально-культурным СД фона и важны для показа новой культуры. Например, иллюстрируя французский билет на поезд, необходимо показать, что он должен быть закомпостирован в автомате у платформы.

Картинка, изображающая билет.

4. «Графическое ударение (акцентирование) может создаваться цветом, характером формы, относительными размерами и характером связей» (У. Боумен). Зрительные образы, соответствующие фоновым и безэквивалентным словам, сопоставляются в памяти учащихся с эталоном, который отличается в силу различия культур какими-то деталями от представляемого образа, или сличения не происходит, так как эталон вообще отсутствует. В этом случае возможно ошибочное или неполное понимание визуального образа, и избежать этого можно, лишь прибегнув к особой проработке нужных деталей, а также к их словесному комментированию.

Так, при показе французского скоростного поезда TGV необходимо акцентировать внимание на его специфической оранжевой окраске и сигарообразной форме.

При иллюстрации французского флага особое значение приобретает цвет: le drapeau est tricolore: bleu – blanc – rouge.

Анализ отечественного и зарубежного словарного иллюстрирования позволяет назвать ещё несколько способов выделения части рисунка: применение стрелки-указателя, прием увеличения масштаба и др., что также использовалось при иллюстрировании пособия.

Использование графического рисунка, относящегося к семантизирующему типу визуальных материалов, является лишь одной из

составляющих всего объема иллюстративной страноведческой наглядности.

Создание в учебных материалах атмосферы, близкой к французской, которая, по выражению Ж. Ласера, заменила бы прямой контакт с реалиями, возможно лишь при использовании системы визуальных компонентов, включающей «любое средство визуальной наглядности (фото, рисунок, карта, схема, таблица, график), которое выполняет определенную лингводидактическую функцию в процессе обучения, обладает как элемент визуальной подсистемы учебника присущим ей свойствами и характеристиками и занимает определенное место в общей системе учебной книги».

В процессе создания учебных материалов мы попытались реализовать большинство предложенных исследователями визуальных компонентов. К сожалению, малые полиграфические возможности ограничили предполагаемое нами более широкое использование фотографий и произведений изобразительного искусства.

Подводя итог рассмотренному кругу вопросов, мы приходим к выводу, что лингвострановедческий минимум в 5-7-х классах средней школы содержит фоновую информацию по темам и лингвострановедческий языковой материал (национальные реалии и фоновую лексику). Для успешного овладения им учебные материалы для учителей и учащихся должны предусматривать активизацию лексического фона языкового материала путем использования наиболее эффективных приемов и средств обучения.

§ 2. Проблема создания учебных пособий и методика работы с ними.

Как уже рассматривалось ранее, усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создает лингвострановедческую компетенцию, формирование которой и

представляется нам конечной целью обучения лингвострановедческому аспекту языка.

Разрабатывая методику работы с лингвострановедческим материалом, необходимо иметь в виду, что при овладении лексикой со страноведческим культурным компонентом, особенно фоновой, невозможно сообщить реципиенту сразу всю информацию, связанную с новой ЛЕ. Количество фоновой информации необходимо согласовывать с уровнем владения иностранным языком. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, формируя принцип дозировки и концентризма страноведческого материала, наметили основной путь работы в данном направлении, оставляя его конкретизацию за дальнейшими исследователями.

Дозировка и концентризм важны не только в отношении страноведческого материала, но и другой семантической информации, сопутствующей лексеме. При введении ЛЕ необходимо учитывать и многозначность слова, и широту его значения, и национально-культурный компонент.

В современной методике обучения иностранным языкам доказано, что для успешного формирования навыка, в данном случае лексического, необходимо создавать стереотипы, устанавливать связи, которые ранее не имели места в речевом опыте учащихся.

Согласно концепции Р.К. Миньяр-Белоручева, существуют 6 основных типов связей, подлежащих установлению при формировании лексических навыков: это денотативные, знаковые, семантические, ситуативные, фоновые и сигнификативные связи. Усвоение национальных реалий и фоновой лексики предполагает наличие у учащихся всех типов вышеперечисленных связей, формирование которых должно осуществляться в разной последовательности.

Одной из основных особенностей лексической системы является её относительно малая, по сравнению с другими системами, структурированность: по данным исследований, в лексической системе языка правил значительно меньше, чем уникальных явлений. Если фонетическая, морфологическая, синтаксическая системы могут быть отражены в учебниках даже для начального этапа с достаточной полнотой, то принципиальное отражение лексической системы ставит перед исследователем следующие вопросы:

- вводить ли слово в одном единственном значении или во всех лексико-семантических вариантах,
- сразу же сопоставить границы значения слова с его эквивалентом на родном языке или нет,
- сразу же сопоставить границы значения слова с его эквивалентом на родном языке или нет,
- какими дозами излагать фоновую информацию.

Общее направление ответов на поставленные вопросы определяют, на наш взгляд, задачи этапов обучения, а соответственно – уровень семантизации лексической единицы, содержащей национально-культурный компонент.

В соответствии с данными, полученными в результате теоретических исследований в области лингводидактики, психологии, психолингвистики, методики обучения иностранным языкам, в частности, русского языка как иностранного, а также с учетом данных, полученных в результате экспериментального исследования, методики работы с отдельно взятой лексической единицей, содержащей национально-культурный компонент, можно представить в виде схемы (см. следующую страницу).

Исходя из классификационных признаков лексических пособий словарного типа в системе средств обучения русскому языку как

иностранным, представилось целесообразным выделить в структуре пособия инвариантные и варьируемые элементы.

Задачи обучения	Цель этапа	Уровень владения ЛЕ	Уровень семантизации ЛЕ	Приемы и средства обучения
Формирование языковой компетенции. Формирование начального уровня лингвострановедческой компетенции	Усвоение информационного запаса I – II степени	Рецептивный	I уровень: установление денотативных и знаковых связей	1) изъяснение лексического фона; 2) иллюстративная наглядность; 3) проблемные вопросы
Формирование промежуточного уровня лингвострановедческой компетенции	Усвоение информационного запаса II степени	Репродуктивный	II уровень: установление семантических и ситуативных связей	1) учебные тексты; 2) достаточный лингвострановедческий комментарий; 3) иллюстративная наглядность; 4) проблемные ситуации
Формирование оптимального уровня лингвострановедческой компетенции	Усвоение информационного запаса III-IV степени	Продуктивный	III уровень: установление фоновых и элементов сигнификативных связей	1) учебные тексты; 2) достаточный лингвострановедческий комментарий; 3) системный, комплексный лингвострановедческий комментарий; 4) иллюстративная наглядность; 5) проблемные занятия

В качестве *инвариантных элементов* пособия можно выделить словарную и словарно-практическую часть, представляющие собой его организующий центр, а к *варьируемым элементам* отнесены учебно-практическая и справочная часть.

Словарная часть представляет собой одну из разновидностей учебных словарей, включающую безэквивалентные и фоновые ЛЕ, отобранные из различных УМК, которые являются объектом непосредственного усвоения.

Словарно-практическая часть характеризуется специфическим способом организации описываемого материала, заключающегося в сочетании в рамках единого структурного элемента, так называемой лексико-методической статьи, - собственно словарной статьи и учебно-методического аппарата, обеспечивающего практическое усвоение её национально-культурного компонента. Здесь же предлагаются образцы примерных высказываний учащихся по страноведческим темам. В качестве примера мы приводим фрагмент словарно-практической части ЛЕ “petit déjeuner”.

ЛЕ и МФ, подлежащие активному усвоению	Семантизация лексического фона
petit déjeuner	Les Français ne mangent pas beaucoup le matin. Voilà Jacques Cordier. A 8h du matin il mange du pain avec du beurre et <u>de la confiture</u> . Il boit du café au lait C'est son petit déjeuner. Jacques Cordier <u>prend</u> son petit déjeuner à 8 heures du matin.

К варьируемым элементам относятся:

Учебно-практическая часть, состоящая из практических упражнений и заданий, направленных на обучение адекватному восприятию и использование в речи информационного запаса 2-й, 3-й и 4-й степени, то есть формирование лингвострановедческой компетенции учащихся.

Справочная часть пособия включает разнообразные материалы, представляющие некоторые дополнительные сведения о стране изучаемого языка для практической работы учителя, используемые по желанию.

Составление словарно-практической части определялось задачами этапов обучения, а также методическими рекомендациями к ним, которые изложены по этапам.

Начальный этап имеет задачей создать информационный запас 2-й степени и подготовить переход к информационному запасу 3-й степени, то есть добиться рецептивного владения лексикой и подготовить её репродуктивное владение. Эта задача и определяет методические рекомендации:

- сообщать учащимся только одно, предусмотренное программой значение новой ЛЕ;

- уточнять значение иностранного слова, если его границы уже значения соответствующего слова на родном языке. Так, совершенно неправильно вводить французское слово “une balle”, показывая мячик или называя его по-русски. Необходимо показать сразу два мяча: без камеры (une balle) и с камерой (un ballon) и попросить ребят самим объяснить, почему они называются по-разному;

- не уточнять значение иностранных слов, имеющих более широкое значение, чем соответствующее слово родного языка (une école – школа);

- вводить элементарные фоновые знания в конкретных ситуациях.

Следующий этап обучения имеет задачей создать информационный запас 3-й степени и подготовить переход к информационному запасу 4-й степени, то есть добиться репродуктивного владения лексикой и создать предпосылки продуктивного владения. Методические рекомендации для этого этапа могут быть сформулированы следующим образом:

- познакомить учащихся со всеми основными значениями ЛЕ;

- зафиксировать границы значения иностранного слова, если оно шире значения его эквивалента в родном языке. Например, французским словом *une voiture* можно назвать и трамвай, и автомобиль, и автобус, и троллейбус;

- уточнить значение слов, в основном совпадающих по своему значению с соответствующим словом в родном языке, предложив учащимся соответствующие фоновые знания. Например, во французском кафе пообедать нельзя;

- знакомить учащихся с национальными реалиями, соответственно тематике программы.

Задачей заключительного этапа обучения является продуктивное владение лексикой, то есть создание информационного запаса 4-й степени. Соответственно методические рекомендации включают следующие положения:

- познакомить учащихся с некоторыми второстепенными значениями изученных слов;

- предложить учащимся систему фоновых знаний, связанных с изучаемой лексикой;

- знакомить учащихся с национальными реалиями соответственно тематике программы.

Мы предлагаем типологию речевых действий учителя, включающую трехуровневую семантизацию лексики, и на конкретном примере постараемся проиллюстрировать три фазы накопления информационного запаса.

В связи с данной ЛЕ, например, «поезд», предстояло:

1) отобразить присущую ей страноведческую информацию, то есть те фоновые знания, без которых информационный запас, по нашему мнению, не достигнет оптимального уровня;

2) отобрать слова, словосочетания и ситуативные определители, соответствующие отобранным дозам информации;

3) распределить их по этапам с учетом трехуровневой семантизации данной ЛЕ;

4) описать способы и приемы семантизации лексического фона отобранного языкового материала;

5) проверить эффективность предлагаемой методики.

В качестве единиц организации страноведческого материала мы выделили:

1) два основных вида поездов во Франции – обычный и скоростной;

2) характеристику билетов и порядок их покупки;

3) действия (речевые и неречевые) в связи с путешествием во французском поезде. Для активного употребления в речи учащихся были отобраны 3 дополнительные ЛЕ:

le TGV – train à grande vitesse – название скоростного поезда;

faire la reservation – резервировать место в поезде;

composter son billet – компостировать билет – имеющее во французском языке несколько иное значение, чем в русском.

Отобранные ЛЕ не трудны для употребления в речи, так как имеют фонетическое и частично понятийное сходство с русским языком.

Для рецептивного усвоения представляется необходимым включение таких ЛЕ, как *train de banlieue*, *valuable*, а также название обычного поезда “*Corail*”. Кроме того, два ситуативных определителя “*reserve*” (место зарезервировано) и “*accès aux quais*” (к поездам - надпись на перроне вокзала) помогут воссоздать ситуацию, близкую к реальной.

Первый уровень семантизации ЛЕ “*train*” – формирование информационного запаса 1-й и 2-й степени происходит на первом и втором занятиях, где учащиеся знакомятся со значением слова *train*, устанавливаются денотативные связи. Первичной автоматизации слова на

первых двух занятиях способствуют различные упражнения по установлению семантических полей (сочетание новой ЛЕ train с ранее изученными: monter du train, descendre du train, prendre le train, le train arrive) и ситуационных связей во фразе: “Attention! Le train de Moscou arrive!” Таким образом, на первом уровне семантизации ЛЕ train учащиеся овладели её конкретным значением, но их лингвострановедческая компетенция находится ещё на нулевом уровне.

Второй уровень семантизации данной ЛЕ начинается на 3-м уроке 6-го класса, где авторами УМК предусмотрено овладение МФ “il est intéressant de voyager en train”. Учащиеся получают от учителя следующую дополнительную информацию:

En France il y a deux types de trains. Voilà un train français. Il s’appelle le TGV – train à grande vitesse – il part très vite. Il fait 200-240 km à l’heure. Il est intéressant de voyager en TGV. Le train ordinaire s’appelle “le Corail”. Dans les trains français il y a des voitures (wagons) de la 1-ère et de la 2-ème classe.

Информационный запас 2-й степени позволяет учащимся выделять некоторые признаки французского поезда, то есть распределить обозначаемые уже не по классам предметов, явлений, а по родам, установить семантические и ситуативные связи.

Дополнительное подкрепление учащиеся 6-го класса получают на уроке по теме «Город», где семантизируется слово “chemin de fer”:

En France, autour des grandes villes, on construit des villes nouvelles. Voilà pourquoi il y a beaucoup de trains de banlieue qui relient les banlieues et le centre-ville.

Введя информационный запас 3-й степени и проделав соответствующие упражнения, по ответам учащихся можно констатировать, что их ЛС компетенция находится уже на промежуточном уровне.

Третий уровень семантизации той же ЛЕ train происходит уже в 7-м классе в теме “Les voyages” путем создания информационного запаса 3-4-й степени:

1. En France, comme en Russie, on prend les billets pour le train d'avance. Mais dans le billet français la date du depart et le numéro du train ne sont pas indiqués. Comme le billet est valable (действителен) pendant 2 mois, on peut prendre le train qui convient à la date qu'on veut. Le numéro de la place n'est pas indique non plus, on peut s'asseoir à n'importe quelle place libre selon le billet de la 1-ère et de la 2-ème classe.

Mais attention aux écriteaux “réserve” (on va en parler après).

Quand le train s'arrête, on annonce: “Nîmes, ici Nîmes! 3 minutes d'arrêt!”

3. Pendant les vacances, quand beaucoup de monde voyage, pour être sûr d'avoir une place, on peut faire une réservation, c'est à dire faire indiquer dans le billet la date du depart, le numéro du train et de la place. pour faire cela, il faut payer (un supplément). Ces places sont marquées par l'écriteau “Réserve”.

Dans le TGV la réservation est obligatoire, dans le Corail – non.

Для эрудитов мы предлагаем следующую дополнительную информацию:

En 1848 le premier train français de voyageurs roula entre Paris et St.Jermain-en Laye. La vitesse étrait 30 km à l'heure. Le TGV, qui était mis en service en 1981, fait aujourd'hui 240 km à l'heure.

Достижение оптимального уровня лингвострановедческой компетенции возможно лишь на основе серии контрольных упражнений, составляющих содержание учебно-практической части пособия и отражающих уровни семантизации.

Виды упражнений соответственно этапам обучения и уровнем семантизации ЛЕ представляются следующими:

Первый уровень семантизации

1. Ответы на вопросы типа:
 - Est-ce qu'il y a des polycliniques en France?
 - Non, en France il n'y a pas de polycliniques.
2. Закончите фразу:
 - Madame Duval travaille à la ... (clinique).
 - Le père de Svéta est médecin à la ... (polyclinique).
3. Скажите, правильно ли это?
 - En Russie il y a beaucoup de polycliniques.
 - En France il y a aussi des polycliniques.
4. Сравните два предмета и скажите, почему они называются по-разному (balle – ballon).
5. Сравните русское и французское слово (например, le café) и скажите, в чем разница, (слова должны быть сходными по звучанию, но разными с точки зрения содержания национально-культурного компонента).
6. Сравните русское и французское понятие (слова, не сходные по звучанию, например, деревня – village) и скажите, чем они отличаются (во французской деревне дома только из камня...).
7. Упражнение для эрудитов: кто знает, почему...?

Данная группа упражнений предполагает установление элементов фоновых связей.
8. «Кто назовет больше слов, связанных с ... (например, со словом bus: porte d'avant, porte d'arrière, monter, descendre...)». Упражнение направлено на формирование семантических полей, связанных с той или иной ЛЕ, содержащей национально-культурный компонент.
9. «Назовите реалии, изображенные на картинках». Выполнение этого упражнения предполагает зрительную опору в виде иллюстративной наглядности.

Следующая группа упражнений направлена на развитие языковой компетенции учащихся:

10. «Обратите внимание на употребление артикля в следующих реалиях: ...» (название улиц, площадей и т.д.)

11. «Почему, чтобы правильно написать на уроке русского языка слово «винегрет» нужно знать французский язык?» Слово происходит от французского *vinaigre*, корень которого *vigne*-виноград. Франция – страна винограда, который культивируется на всей территории. Без виноградников невозможно представить ландшафт Франции.

Подобных слов достаточно много.

12. «Догадайтесь, на какое слово русского языка похоже это французское слово? Означает ли оно то же самое? (например, *studio*, *composter*...)» В отличие от сходного упражнения №6 данная группа лексики предполагает рецептивное усвоение, поэтому в данном случае ведущая роль принадлежит учителю.

13. «Повторите следующие реалии. Дайте их русский эквивалент» (*Notre-Dame de Paris*...).

На втором уровне семантизации ЛЕ, в соответствии с задачами, изложенными ранее, мы предлагаем следующие упражнения:

1. «Скажите, согласны ли вы:...» *Les enfants français ne vont pas au lycée le mercredi.*

Вариант: «Почему согласны или нет?» ... *parce qu'en France il n'y a pas classes le mercredi.*

2. «Дополните фразу...». В отличие от сходного упражнения 1-го этапа здесь предполагается более распространенное дополнение, например, *pour le déjeuner les Français mangent...*

3. «Посмотрите на картинку и определите, где происходит действие, в России или во Франции? Почему?»

Детали рисунка должны ненавязчиво, но определенно локализовать место действия, например, состав блюд на столе, ситуативные определители и т.д.

4.«Прослушайте (прочитайте) текст и скажите, в чем ошибся автор.»

Текст, построенный на полностью знакомом языковом материале, должен содержать фактологические ЛС ошибки, которые учащиеся должны выявить, например:

Jacques Cordier prend son déjeuner à 3h de l'après-midi. Il mange de la soupe, ensuite de la viande et boit du thé.

Учащиеся должны ответить, что колько скоро Жак Кордье француз, то обедает он в 12 часов, за обедом французы суп не едят, а после мясного блюда обязательен сыр.

5.«Представь себе, что ты идешь с мамой в кафе. Что ты будешь там кушать?»

«А теперь представьте, что в кафе идет Мари-Анн со своей мамой. Что они закажут?»

6.«Представь себе, что вы с мамой и с папой поехали в туристическую поездку во Францию. Закажите официанту обед».

Мы не предусматривали в упражнениях с установкой «представь себе» стандартных ситуаций «продавец-покупатель», «официант-клиент» и т.д., где обе роли исполняют учащиеся, разделяя точку зрения Б.А.Лapidуса на то, что «маловероятно, что обучающийся, находясь в качестве туриста в Париже, будет работать кондуктором, продавцом, официантом и т.д. Следовательно, эти социальные роли им жизненно чужды, и вряд ли целесообразно включение этого материала в «актив».

Тем не менее, на уровне рецепции учащиеся должны понимать обращенные к ним в подобных ситуациях вопросы, поэтому представляется целесообразным исполнение «активных» ролей учителем.

7.«Найдите на плане Парижа все вокзалы и назовите их».

8. «Вы едете из Pont-de-Neuilly в Château de Vincennes. Посмотрите на схему метро и назовите достопримечательности, мимо которых вы будете ехать».
9. «Угадайте, о какой реалии идет речь» (предлагается описание из 2-3 фраз).
10. «Подберите реалии в соответствии с данными определениями».
11. «Дайте определение той или иной реалии».
12. «Скажите, какое историческое событие связано с тем или иным названием».
13. «Опишите кадры диафильма, слайдов».
14. «Напишите новогоднюю поздравительную открытку французскому сверстнику (своему товарищу по классу, учительнице французского языка)».

На третьем, заключительном этапе, в соответствии с изложенными выше рекомендациями, упражнения могут быть следующими:

1. Составьте фразы, где слово ... употребляется в разных значениях. Например, слово carte – географическая карта, меню и членский билет.
2. Расспросите вашего французского гостя о ...
3. На международном курорте вы разговариваете с французским знакомым о ...
4. Проведите воображаемую экскурсию.
5. Расскажите о ...

Упражнения 2, 3, 4, 5 имеют много вариантов и могут быть использованы за круглым столом с широким привлечением технических средств и музыкального сопровождения. По результатам их выполнения учитель может судить о степени овладения информационным запасом 4-й степени, то есть о сформированности лингвострановедческой компетенции.

Организация их выполнения предполагает использование различного рода опор, структура и содержание которых направляют внимание учащихся на функцию усваиваемого материала и обеспечивают его включение в речевую деятельность, минуя этап изолированного усвоения формы вне функции. В настоящее время уже накоплен определенный опыт создания таких опор (Р.К.Миньяр-Белоручев, И.И.Нестерова, В.И.Кунин). На данном этапе большую роль могут играть проблемные задания (Р.К.Миньяр-Белоручев), отобранные с учетом интересов учащихся и затрагивающие различные сферы их жизни и жизни сверстников страны изучаемого языка:

6. Сделайте, используя дополнительную информацию, рассказ о наиболее интересных вам памятниках Парижа.
7. Подготовьте, используя энциклопедические словари в библиотеке, справку о генерале де Голле.
8. Докажите или опровергните следующее положение...
9. Дайте оценку фактам.

В заключение хочется подчеркнуть, что данная работа призвана обратить внимание будущих лингвистов – преподавателей и переводчиков на то, что каждый народ имеет свой менталитет, традиции и обычаи, не учитывать которые было бы не просто неправильно, но непрофессионально.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА I. Характеристика лингвострановедческого аспекта языка и его основных категорий.....	3
§ 1. Психолого-лингвистические и социальные предпосылки создания лингвострановедения. Выработка оптимальной дефиниции понятия «лингвострановедческий аспект языка».....	3
§ 2. Проблема содержания лингвострановедческого аспекта языка. Основные компоненты языкового материала.....	18
§ 3. Лингвострановедческая компетенция как конечная цель реализации обучения иностранным языкам.....	30
ГЛАВА II. Обучение лингвострановедческому аспекту иностранного языка.....	44
§ 1. Лингвострановедческий минимум. Вопросы его отбора и усвоения.....	44
§ 2. Проблема создания учебных пособий и методика работы с ними.....	61

ОЛЬГА ГЕОРГИЕВНА ОБЕРЕМКО

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
ПЕРЕВОДЧИКА**

Учебное пособие для студентов II-V курсов

Редакторы: Л.П. Шахрова,
Н.И. Морозова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000

Подписано к печати			Формат 60 x 90 1/16.
Печ. л.	Тираж	экз.	Заказ
Цена договорная			

Типография НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, Н. Новгород, ул. Минина, 31а