

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Нижегородский государственный
лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»
(НГЛУ)**

О.Г. Оберемко
О.А. Миронова

Лингвострановедение:

язык, культура, мир

Учебное пособие для студентов
факультетов очно-заочного (вечернего) обучения

Издание 2-е, переработанное и дополненное

Нижний Новгород
2017

Печатается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ.
Направление подготовки: 44.03.01 – *Педагогическое образование*.
Дисциплина: Лингвострановедение.

УДК (378.637:811:008) (075.8)
ББК 81.2-9
О-134

Оберемко О.Г., Миронова О.А. Лингвострановедение: язык, культура, мир: Учебное пособие для студентов факультетов очно-заочного (вечернего) обучения. 2-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 68 с.

Данное учебное пособие предназначено для студентов факультетов очно-заочного (вечернего) обучения, будущих преподавателей иностранного языка, 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 фонем.

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 только неправильно, но и непрофессионально.

УДК (378.637:811:008) (075.8)
ББК 81.2-9

Рецензенты: Е.Н. Дмитриева, докт. пед. наук, профессор
А.С. Шимичев, канд. пед. наук

© НГЛУ, 2017
© Оберемко О.Г., Миронова О.А., 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава первая. Характеристика лингвострановедческого аспекта языка и его основных категорий.....	4
§1. Психолого-лингвистические и социальные предпосылки создания лингвострановедения. Выработка оптимальной дефиниции понятия «лингвострановедческий аспект языка».....	4
§2. Проблема содержания лингвострановедческого аспекта языка. Основные компоненты языкового материала.....	19
§3. Лингвострановедческая компетенция как конечная цель обучения иностранным языкам.....	29
Глава вторая. Обучение лингвострановедческому аспекту иностранного языка.....	41
§1. Лингвострановедческий минимум. Вопросы его отбора и усвоения.....	41
§2. Критерии отбора лингвострановедческого материала.....	45
Глава третья. Влияние течения коммуникативной и политической корректности на лингвострановедческий аспект иностранного языка.....	54
§1. История появления феномена «политическая корректность».....	54
§2. Политически корректные термины как эвфемизмы.....	55
§3. Тематическая классификация политкорректной лексики.....	56
Заключение.....	62
Библиографический список.....	64

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ЯЗЫКА И ЕГО ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ

§ 1. Психолого-лингвистические и социальные предпосылки создания лингвострановедения. Выработка оптимальной дефиниции понятия «лингвострановедческий аспект языка»

В эпоху глобальных преобразований, геополитических изменений и реформирования на этом фоне отечественного образования вопросы преподавания иностранного языка и иноязычной культуры являются как никогда острыми.

Идея патриотизма, выдвинутая президентом России В.В. Путиным в качестве национальной, является прерогативой воспитания молодого поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует педагогов на формирование базовых национальных ценностей как основного элемента фундаментального ядра содержания образования.

Основными подходами, реализуемыми в настоящее время в российской системе общего среднего и высшего профессионального образования, являются социокультурный, поликультурный и коммуникативно-когнитивный. Данные подходы ориентированы на системное обучение иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, также как и родной культуре учащихся и студентов, находящихся вне культурной и языковой среды.

Как известно, язык многогранно отражает мир человека и его культуру. Кумулятивная функция языка является особенной в связи с тем, что человек при помощи кумуляции обеспечивает накопление, хранение и трансформацию знаний о культуре. С.Г. Тер-Минасова считает, что накопленный языковой и социокультурный пласт информации обеспечивает передачу следующему поколению сведений не только о языковой системе, но и о культуре народа, который говорит на данном языке. 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 о многообразии социальных функций языка. Эти идеи 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.

Идея о необходимости соизучения языка и культуры послужила основой для развития культуроведческих подходов в языковой педагогике. На восьмом нефилологическом конгрессе в Вене, проходившем в 1898 году, отмечалась необходимость ознакомления учащихся с государственным устройством страны изучаемого языка, создание текстов для чтения, содержащих «знания о чужом народе, знание реалий». В методике преподавания иностранного языка данный аспект позднее получил название «страноведение».

В настоящее время в мировой языковой педагогике существует несколько культуроведческих подходов, среди которых следует выделить такие, как:

- лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров);
- коммуникативно-этнографический (*M. Byram, V. Esarte-Sarries; M. Byram, C. Morgan*);
- лингвокультурологический (В.В. Воробьев);
- социокультурный (В.В. Сафонова, *G. Neuner*).

Термин «лингвострановедение» впервые появился в 1971 году в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» и впоследствии стал широко использоваться в методике преподавания иностранных языков. Под лингвострановедением понимался аспект преподавания, в котором лингводидактично «реализуется ккумулятивная функция языка и проводится вторичная аккультурация адресата». Позднее лингвострановедческий аспект в преподавании

иностранных языков разрабатывался многими учеными (А.А. Белецкий, В.Н. Борисов, Э.С. Маркарян, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко, Г.В. Рамишвили, А.Д. Швейцер и др.).

Один из крупнейших советских лингвистов В.В. Виноградов первым из отечественных лингвистов в своем научном творчестве обратился к проблеме русского языка 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 неотделимы 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.

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, а также в 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, основоположниками которой стали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, стала предметом научного исследования в СССР.

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: «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.

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).

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 людей» (*L'Ami des hommes*).

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, характеризующихся более высоким уровнем развития, 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 слова «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 обусловили актуальность страноведческого аспекта в преподавании иностранных языков, в начале – в «насушно-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 civilization 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 аудио-визуального 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 прошлого 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 аудио-визуального метода совместно с П. Ривеном, поднимают вопросы привлечения экстралингвистической 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 лицеях 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 донести этот дух страны до учащихся.

В Великобритании и США лингвострановедческий аспект именовался *Cultural Studies* или *Area Studies* и долгое время носил прагматический характер как межпредметная дисциплина (Hirsh E.D. 1987).

И. Мерфи сформулировал основы «межкультурного обучения» как продолжение аудиовизуального и коммуникативного методов. Позже М. Байрам в своих работах о *cultural studies* предлагает считать «межкультурное обучение основным содержанием уроков иностранного языка, в связи с тем, что ни один другой учебный предмет не создает таких благоприятных условий для межкультурного воспитания как иностранный язык» (Byram M. 1989) Сегодня в зарубежной методике появился термин «межкультурная дидактика», которая отличается от традиционной новыми целями, содержанием обучения, методами и приемами (Mueller B.-D. 1994).

Подготовка к межкультурному общению может происходить не только на занятиях по иностранному языку, но и через изучение его культуры. За счет этого значительно повышается усвоение многогранной картины мира. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность к адекватному и толерантному восприятию чужой культуры, что ведет к нивелированию национальных стереотипов и сложившихся предрассудков. В результате достигается признание равноценности и равноправия культур. Признавая своевременность и большую значимость лингвострановедческого подхода в преподавании иностранного языка в 70-80-е годы, следует отметить его недостаточность в современных условиях в начале нового тысячелетия. Формирование общечеловеческих ценностей в процессе изучения языка не может быть достигнуто при лингвострановедческом подходе, который в большей степени несет в себе информирующую функцию и ориентирован на выявление и демонстрацию инородного, не присущего родной этнокультуре.

Задача времени – «вооружение» учащихся социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими участвовать в межкультурной коммуникации, а также анализ иноязычного фона и его систематическое сравнение с собственной культурной спецификой. Наиболее полное определение термина «межкультурная коммуникация» дано В.П. Фурмановой. Она, в частности, пишет: «межкультурная коммуникация – это: 1) взаимодействие культур, осуществляемое в определенном пространстве и времени, в котором феномен культуры рассматривается как родовое понятие, культурные контакты приобретают различные формы, находящие свое выражение в соприкосновении, взаимоотношении, синтезе и диалоге; 2) взаимодействие культур, при котором они вступают в диалог и происходит их актуализация, в результате которой проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры; 3) взаимодействие культур, которое получает свою экстерииоризацию через язык и вербальное содержание, создающее специфическую картину мира; 4) взаимодействие культур, эксплицирующих тип личности, несущей конкретное историческое содержание той или иной эпохи и позволяющей осмыслить взаимные ценности, самопознание и глубокую человеческую сущность».

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 социолингвистика.

Учитывая, что лингвострановедение является методическим коррелятом социолингвистики, мы разделяем мнение Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова о том, 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 пять 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 коммуникации к 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», предусматривающиеся 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 её изучения являются языковые единицы, выступающие в качестве средоточия знаний народоносителя 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). По мнению Г.Д. Томахина, лингвострановедение представляется частью филологии, если под филологией понимать совокупность 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 придерживаться, 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 (ЛС) включает специально отобранный, специфический языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка (безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы (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 лингвострановедческого аспекта (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 мнение А.А. Леонтьева о том, 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 перемены в нем. В процессе овладения языком, ознакомления с этими единицами происходит постепенное накопление знаний о стране, постижение 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.

Таким образом, **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 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 о том, 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 являют 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 лексических единиц (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 эквивалентной. Для лингвострановедения же важны лексические средства, обозначающие именно национальные реалии (Сорбонна, Наполеон, коробочка для таблеток, деревянный круг для сыра, Белый дом, Биг-Бен, Красная площадь, Кремль). 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 (например, 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 названо локальной ассоциацией (например, 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 был обусловлен термином «фоновые знания».

Непременным условием общения, по мнению ряда ученых, является не только владение общим языком, но и наличие 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 – 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», специалисты чаще имеют 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 которые 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 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. На примере английского понятия «виски» мы видим, что разные народы употребляют этот крепкий алкогольный напиток, в то время как для этнической группы шотландцев этот напиток является гордостью.

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 ЛЕ, 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 и американцам, так как с этим милым зверьком у них нет таких ассоциаций. Зато именно кролик (*lapain* (фр.), *bunny* (англ.)) 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 ЛЕ не обязательно содержат национальные семантические доли, и тогда они исключаются из лингвострановедческого материала. В средней школе, особенно на младшем и среднем этапе, количество коннотативных ЛЕ 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 называется «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 значения 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 таким 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: идеологически 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», «Голосуй или проиграешь!», «Голосуй – танцуй!».

Своеобразие идеологической функции каждого национального языка через семантику отражений выражается 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, может войти, 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. А.А. Леонтьева «Национально-культурная специфика речевого поведения», где авторы исследуют связь национальной культуры и речевого общения, проблемы культурно-национальных вариантов генезиса речевого общения.

Разделяя точку зрения Б.А. Лапидуса 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 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 речедействительностном, 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 возможность осуществлять иноязычную речевую деятельность 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 выработать 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 при преодолении формальных терминологических трудностей 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 являются 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 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 из средств массовой информации, а также из курса других предметов.

Л.Б. Воскресенская обнаружила, что полнота и законченность информации вступают в противоречие: иногда преподносятся избыточно пусто 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 на то, 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 речемыслительной 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 рече-коммуникативной 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 идеей 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, идеаторного и мотивационного. В процессе овладения языком, ознакомления с единицами, содержащими национально-культурный компонент значения, происходит постепенное накопление знаний по стране, постижение обучающимися процессов, явлений, характерных черт, особенностей иноязычной действительности, культуры носителей языка. Именно на начальном этапе необходимо заложить у учащихся лингвострановедческую основу, 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 по 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 классифицировано 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 его 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 речепроизводства,

овладение им возможно только после того, как будут пройдены поэтапно I и II ступени информированности, которые мы связываем с этапизацией (этапами) обучения (см. Схему 1) и с концентрическим расположением тем.

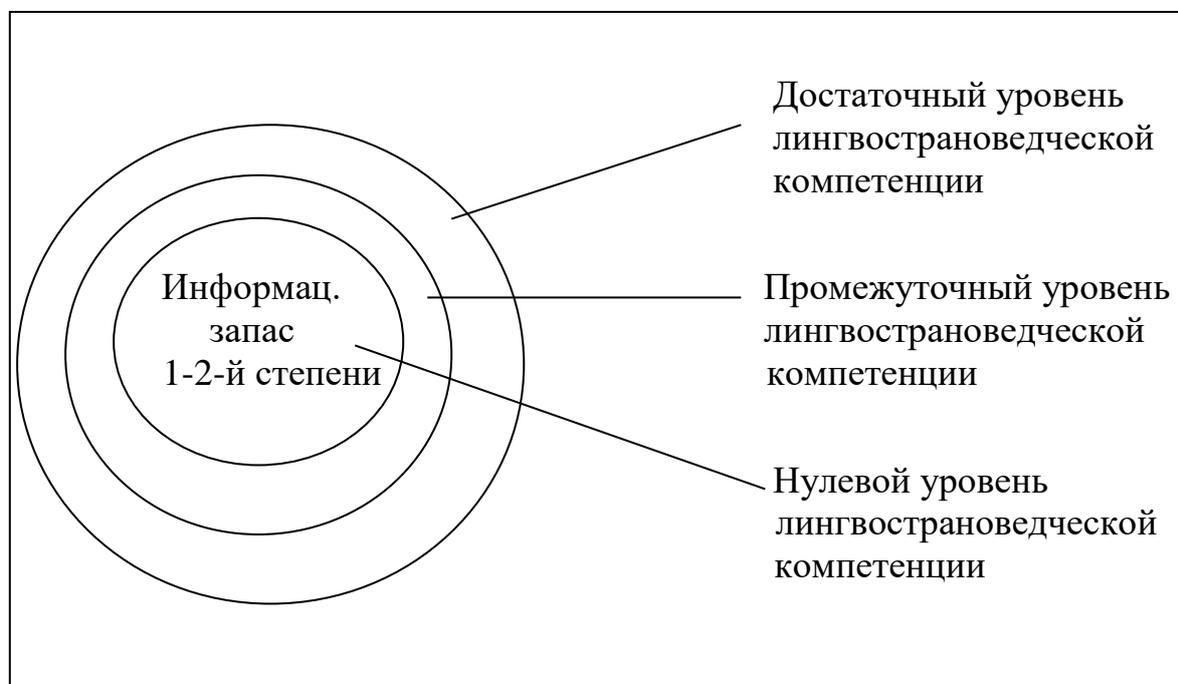


Схема 1. Уровни лингвострановедческой компетенции

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 знание 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.

Таблица 1

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.

ГЛАВА ВТОРАЯ. ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

§ 1. Лингвострановедческий минимум. Вопросы его отбора и усвоения

Реформа всей системы образования в России, признание положений Болонской декларации, акцент на компетентностный подход, принцип обучения на протяжении всей жизни (*Life Long Learning*) позволяют искать новые пути совершенствования учебных программ. Важнейшей задачей ФГОС нового поколения в средней школе является формирование универсальных (метапредметных) учебных действий (УУД). Владение УУД обеспечивает школьникам, осваивающим иностранный язык, умение учиться, способность к самостоятельной работе над языком, способность к саморазвитию и дальнейшему самосовершенствованию.

В настоящее время необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, *где* и *как* их применять. Идея об удочке, а не о рыбе, становится как нельзя актуальной. Самое важное – умение «строить» знание, то есть добывать, интегрировать и создавать собственный багаж лично значимой информации. Необходимо учить детей анализировать, сопоставлять, рефлексировать, использовать полученные знания, навыки и умения в практических заданиях, в формировании своего жизненного опыта. Навык, полученный во время урочной деятельности, сформированные умения, усвоенные знания помогают в самостоятельной деятельности, умении её планировать и реализовывать с получением практического результата, то есть создается возможность для формирования метапредметных связей.

Проблема отбора лингвострановедческого материала находится на стадии разработки. Она только 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.

По мнению О.С. Кутеповой вопросы обучения студентов – будущих учителей иностранного языка – являются ключевыми при профессиональной подготовке, так как учитель выступает в роли проводника в мир иноязычной культуры и именно от него зависит, будут ли у обучающихся сняты культурные барьеры и разрушены стереотипы при общении на иностранном языке в дальнейшем.

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

В научной литературе выделяют:

- 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, определяющей 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).

При определении лингвострановедческого минимума необходимо, в первую очередь, остановиться на единицах его отбора. Представляется, что он может состоять из 3-х уровней (Р.К. Миньяр-Белоручев):

- 1) страноведческая тема (например, как едят в разных странах мира);
- 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 в Великобритании / Франции / США / Канаде» 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, если завтрак (обычно в 8.00) зависит также и от начала рабочего дня, то обед в 12.00 характерен для большинства населения Европы. 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 и Великобритании, например, суп за обедом есть не принято. Обычно его едят вечером, и то не во всех семьях. За обедом 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 меню той или иной страны (например, *café au lait* (фр.), *potatoes* (фр.), *coffee latte* (англ.), *french fries* (англ.)), национальные реалии (*plateau de fromages* (фр.), *pudding* (англ.)),

словосочетания и клише (*un repas sans fromage est comme une journée sans soleil* (фр.), *an apple a day keeps the doctor away* (англ.)).

§ 2. Критерии отбора лингвострановедческого материала

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* (фр.), *polyclinic* (англ.), хотя и наличествует в словарях, но практически незнакомо носителям языка. 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* (фр.), *My mother works in a polyclinic* (англ.) 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. Из этих соображений параллельно со словом *appartement* (англ., фр.) в лингвострановедческий минимум мы вводим слово *studio* в значении «однокомнатная квартира» (для рецептивного усвоения).

2. Критерий типичности призван отобрать лексические единицы, отражающие наиболее актуальные факты современной действительности,

создающие более точное представление о стране изучаемого языка. Реализуя данный критерий, по каждой теме следует отбирать наиболее типичные реалии и фоновую лексику, предполагающую знакомство с какой-либо конкретной стороной жизни страны. Типичными словами, характеризующими современную жизнь, являются названия денежных единиц, названия 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 войдут лексические единицы типа: *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. В английской культуре это может быть восклицание *Long Live the King!* – «Да здравствует король!»

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 том, что город основан в 1221 году и является очень древним, то данная информация не найдет понимания у иностранных туристов, так как возраст Рима, Парижа, Лондона, 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 – их 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. Критерий экзотичности, интереса, привлекательности. 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 кухни, повышает, на наш взгляд, интерес к предмету «иностранный 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 страны изучаемого языка». 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.

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

Для успешного овладения лингвострановедческим 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 семантизирующих 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. Г.И. Куликов и В.И. Мартиневский создали справочное пособие «Страноведческие реалии немецкого языка». Что касается французского языка, 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.

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.

Для усвоения 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.

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

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 необходимо 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 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.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. ВЛИЯНИЕ ТЕЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ НА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

§ 1. История появления феномена «политическая корректность»

Коммуникативная корректность, наблюдаемая сегодня во всем мире, берет начало в американском обществе. Самим фактом своего возникновения и распространения коммуникативная, а позже политическая, корректность, обязана самой англо-американской (и шире – западной) картине мира, в том числе языковой. Вполне естественно формирование данной языковой политики в обществе, где личность занимает весьма значительное место, чему есть немало свидетельств в языковой картине мира (что подтверждает, в частности, обнаруженный и исследованный ниже языковой материал).

Существует несколько теорий происхождения термина «политическая корректность» (далее ПК).

По одной версии, термин «политическая корректность» был впервые введен руководством коммунистической партии в США в 1930-х годах для поддержания дисциплины своих последователей (корректная речь предлагалась как основа политических дискуссий) и затем был использован в английском переводе «Красной книжечки» (The Little Red Book) Мао Цзэдуна.

По другой – термин ПК мигрировал из политической пропаганды консерватизма, появляясь на страницах неолиберальных журналов, что привело к широкому распространению термина.

Другие же лингвисты относят появление термина к 1960-м годам, когда движение женщин, национальных и других меньшинств за права набирало популярность. Именно тогда слово *chairman* превратилось в *chairperson*, *black* стало *afro-american*, а для того, чтобы женщины имели возможность скрыть свой статус так, как это могут мужчины, вместо слов *Miss* и *Mrs.* появился термин *Ms.* для обращения к женщине вне зависимости от того, замужем она или нет.

Тенденция к всеобщей политической корректности стала особенно актуальна в 80–90-х годах, вовлекая общество в обсуждение политических,

экономических проблем, проблем религии, искусства и т. д. Например, в новой версии Библии «Сын Божий» теперь «Дитя Божье».

Следует отметить, что термин «политическая», а лучше сказать, культурная корректность не является прерогативой американского общества. Те или иные социокультурные эвфемизмы встречаются как в западноевропейских языках, так и в русском. Так, в русском языке можно встретить разного рода политические и социокультурные эвфемизмы, по своим функциям напоминающие американскую коммуникативно-корректную лексику. Примеры этому существуют в газетной лексике 70-х, 80-х и начала 90-х годов. Найденные примеры, однако, касаются в основном двух «сфер» (или, как их принято называть в теории социологии культуры, «социальных полей»): национальностей и профессий (например, «лицо еврейской национальности», «лицо кавказской национальности»; «оператор машинного доения» вместо доярка, «механизатор», который по сути является трактористом и т. д.). Тем не менее, данные социокультурные эвфемизмы имеют несколько отличные причины возникновения, чем американские, что вполне естественно, учитывая разные языковые картины мира.

§ 2. Политически корректные термины как эвфемизмы

В настоящее время главная тенденция в английском языке – это его «инклюзивный характер», стремление никого не обойти и не обидеть при употреблении того или иного привычного слова или выражения. Одним из способов решения проблемы является использование эвфемизмов, т. е. тропов, основанных на непрямом, вежливом, смягчающем слове или словосочетании, в прагматических целях (вежливость, деликатность, благопристойность).

Эвфемизм (от греч. *Euphemia* – воздержание от неподобающих слов) – не прямое, смягченное выражение вместо резкого (*полный* вместо *толстый*) или нарушающего нормы приличия.

Эвфемизм – слово (или выражение), употребляемое для непрямого, прикрытого обозначения какого-либо предмета или явления, называть которое его прямым именем в данной обстановке неудобно или неприлично.

Эвфемизмы, созданные по данному принципу, смягчают различные виды дискриминации, например, возрастную. Так, период жизни от 40 до 65 лет теперь следует называть *middlescence* по аналогии с *adolescence*, период с 65 лет – *third age*, называя пожилых людей *senior citizen*, *golden ager*. Для смягчения имущественной дискриминации появилось слово *disadvantaged*, расовой – *coloured* или *non-white* вместо *black*. Ряд профессий, связанных с обслуживанием, получили новые названия – эвфемизмы: *hairdresser*, *hairstylist* – *hairlogist*; *steward*, *hostess* – *flight attendant*; *undertaker* – *funeral director*; *a garbage collector* – *sanitation engineer*. Главная цель эвфемизации при коммуникативной корректности состоит в том, чтобы избежать серьезнейшего вреда, который может нанести людям язык. Политически корректный эвфемизм – это всегда эвфемизм, введенный с целью избежать того или иного оскорбления какой-либо группы.

Эвфемизмы все чаще используются в политике, социальной жизни для смягчения негативного отношения к таким явлениям, как преступность, агрессия, наркомания, например, *correctional facilities (prison)*, *device (a bomb)*, *trouble (bombing)*; *shopping-bag lady (a homeless lady от a street person)*. В основе таких эвфемизмов лежит «косвенность» обозначения для создания положительного эффекта, создавая таким образом несоответствие между именем и носителем. Это семантические дериваты, имеющие положительную прагматику в контексте и отрицательную в системе языка. Интересно, что их употребление связано с постепенной потерей их мелиоративности, и требует их замены новыми эвфемизмами. Например, *aged* – *elderly* – *golden ager* – *senior citizen*.

§ 3. Тематическая классификация политкорректной лексики

Классификация лексических номинативных единиц как единиц словаря, прежде всего, опирается на специфику их лексических значений, характер связей лексических значений со своими означающими и особенности их системной организации.

Классификацией терминов по содержанию – по объекту названия – является распределение их по областям знания или деятельности, или иначе говоря, по специальным сферам.

Так, исследование американского лингвиста П. Смита (*P.M. Smith*) “*Language, The Sexes and Society*” выявляет тенденцию к корректированию, особенно в трех основных группах, где ПК стала неотъемлемой составной частью:

- 1) расовая принадлежность (25 %);
- 2) сексуальные отношения (20 %);
- 3) негативные явления действительности (15 %).

В связи с распространением движения политической корректности на различные сферы жизни и с очевидным его влиянием на язык, с течением времени становится возможным выделение большего количества групп ПК лексики.

Британский лингвист Н. Томпсон в своей работе “*Anti-discriminatory practice*” выделяет уже четыре категории политически корректной лексики. Его тематическая классификация политически корректной лексики выявила преобладание слов, дискриминирующих женский пол (35 %), на втором месте лексика для людей с физическими или умственными недостатками (30 %), далее – по профессиональному признаку (20 %), и для лиц с темным цветом кожи (15 %).

В данный момент, когда движение ПК стало настолько распространенным, нельзя оставить без внимания ни один тип дискриминации.

Таким образом, можно выявить 7 групп ПК лексики:

- 1) смягчающую возрастную дискриминацию;
- 2) смягчающую имущественную дискриминацию;
- 3) поднимающую престиж ряда профессий;
- 4) смягчающую расовую дискриминацию;
- 5) скрывающую физические недостатки;
- 6) отвлекающую внимание от негативных явлений социальной жизни;
- 7) исключаящую дискриминацию женского пола.

Таким образом, существует несколько типов лингвистической дискриминации. Один из них – обвинение английского языка в сексизме феминистическим движением. Действительно, эпитетов и неблагоприятных терминов для женщин существует куда больше, чем для мужчин. Например, неопрятность – качество, присущее обоим полам, – чаще предназначается женщинам: *slut, slattern, tramp, drab, dowdy, raggle,*

tail, trollop. Многие нейтральные слова приобрели негативные сексуальные оценки в связи с отношением к женщине только в сексуальном аспекте: *tart, slut, harlot, mistress, housewife, lover*. То есть, язык отражает пуританскую традицию, уничтожившую всякие другие отношения между мужчиной и женщиной, кроме брачных. Так, наиболее многочисленной является группа 7 в связи с продвижением женщин во многих профессиональных сферах, что отражено в политически корректной лексике, например: *businessperson, spokesperson, chairperson, peoplekind*.

Движение ПК потребовало изменения некоторых слов, содержащих дискриминацию женщин: *cameraman – operator; fireman – firefighter; policeman – police officer*.

Политически корректная правка языка затрагивает в первую очередь лексику. Однако существует претензия и на системные изменения в языке, которая по существу уже реализуется в английском, немецком и некоторых других языках. И здесь ярче всего проявляет себя одно из направлений политической корректности – феминизм. Существует даже отдельное направление в лингвистике, называемое гендерной, или феминистской лингвистикой. Одна из главных ее задач – поиск «языковых несправедливостей» по отношению к женщине и устранение их из языка. В самых общих чертах можно сказать, что речь идет об установлении полной симметрии в назывании мужчин и женщин и вообще в употреблении слов, семантически связанных с идеей пола.

Так, в английском языке уже практически исчезло специальное обращение к незамужней женщине *miss*. Его либо вообще не употребляют, либо употребляют по отношению к значительно более узкому кругу адресатов, например, только к девочкам.

Сильное феминистическое давление в этом направлении основывалось на следующих доводах: во-первых, обращения к мужчинам и женщинам должны быть симметричны, во-вторых, различие при обращении замужних и незамужних женщин является вторжением в их личную сферу и, следовательно, дискриминацией.

Возвращаясь к гендерной лингвистике, нужно указать главного системного «врага» феминизма. Во всех языках, где есть категория рода, коррелирующая с семантикой пола, нейтрализация проходит по мужскому полу. Следствия этого факта, действительно, значительны и разнообразны.

Например, говоря о группе людей разного пола, в русском языке мы используем слово мужского рода: *студенты, актеры* и т. д. Для называния людей по профессиональному признаку часто существует только одно слово, и оно обычно мужского рода: *министр, космонавт, президент* (однако ср. *няня, секретарша, прачка* и др. для типично женских профессий). В некоторых случаях существующее слово женского рода имеет пренебрежительный оттенок (иногда более, иногда менее ощутимый): *гроссмейстерша, врачиха* и т. д. Когда мы говорим о человеке вообще, мы также используем слова мужского рода и, в частности, местоимение *он*. В английском же и некоторых других языках слово со значением «человек» означает также и «мужчина», а для женщины существует специальное название, например, в английском – *man* и *woman*. Более того, в этих языках соответствующий корень включается в состав многих названий профессий: *policeman* и др.

Эта и некоторая подобная асимметрия постепенно устраняется в тех языках, где влияние гендерной лингвистики наиболее сильно. Это, в первую очередь, английский язык. Например, в названиях профессий *man* чередуется с *woman* (в случае называния женщины) или с нейтральным *person*. Само слово *woman*, кстати, иногда искажается так, чтобы оно не было производным от названия мужчины *man*. Графические средства популярны и в английском языке. Так, в качестве нейтрального местоимения третьего лица единственного числа пишут *s/he*, то есть и *he* (он), и *she* (она) одновременно. Конечно, прочесть это сложно, но свою функцию в письменном языке такое местоимение выполняет. Так же имеют место изменения в орфографии слов (*woman* – *womyn*), что объясняется нежеланием членов феминистского движения видеть в составе слова, значение которого может относиться как к мужчине, так и к женщине, корень *man*.

Сексизм в языке – это его отражение в обществе. Изменения общества могут подвергнуть сомнению и сексистское семантическое правило употребления уничижительных и негативных слов, относящихся к женщинам.

Расовая дискриминация также не могла не отразиться на языке, и феномен расистского языка появился наряду с сексистским. Еще в 20–30-х гг. слово *nigger* широко использовалось по отношению к чернокожему

населению и было использовано Агатой Кристи в названии одной из ее книг “*Ten Little Niggers*”. Название *nigger brown*, относящееся к цвету шелковых чулок, стало даже техническим термином. К 60-м годам подобные названия были ликвидированы из номенклатуры из-за боязни потерять клиентов.

Негритянское движение 60-х годов привело к тому, что слово *black* стало символом гордости, используясь в лозунге движения: *Black is Beautiful*. Вместе с тем, использование слова *black* как прилагательного в таких словах, как *black coffee, blackboard, black car*, вызывают споры у сторонников ПК, так как *black* обладает негативной коннотацией в таких сочетаниях, как *black magic, black mask, black sheep, black Wednesday*. Слово *black* теперь зачастую воспринимается оскорбительно даже в таких словах, как *blackboard* и *blackpieces*.

Движение ПК коснулось и лингвистической дискриминации людей с физическими и умственными недостатками, страдающими от лингвистической бестактности. Такие слова, как *handicapped, invalid, cripple, wobler, spastic* содержат отрицательную, уничижительную коннотацию, поэтому появились более тактичные слова и словосочетания, например, вместо *mentally hadicapped* предпочтительнее словосочетание *people with learning difficulties*, вместо *invalid* используется *disabled*, но эта проблема еще далека от адекватного разрешения. Сейчас предлагается в новых наименованиях на первое место ставить личность, а на второе физический недостаток (на русском языке это звучало бы как «человек с проблемами зрения» вместо «слепой»).

Еще одна группа людей, в отношении которых разрабатываются политически корректные наименования, – это сексуальные меньшинства. В новых пособиях говорится, что термин «гей» более предпочтителен в отношении мужчин, чем термин «гомосексуалист», поскольку последний несет отрицательные коннотации, связанные с патологией и криминальным поведением. Даже вместо слов «муж и жена» в этой связи рекомендуется использовать более инклюзивные термины, чтобы не обидеть семьи одного пола.

Религия. Здесь все незыблемо – догма есть догма, но уже появилась измененная версия Нового Завета, в которой, несмотря на то, что писание священное, текст переделан в соответствии с требованиями ПК. Пол

Господа больше не определяется однозначно как мужской, поэтому ни в одном месте не употребляется местоимение «он». Там, где речь идет о сыне Марии, сохранено сочетание Сын Божий, но в более общих местах используется сочетание Дитя Божье – подчеркивается не пол, а гуманистическая сущность последнего. Вообще в тексте заменены все слова, имеющие отрицательные коннотации в связи с полом, расой, цветом кожи, религией и физическими недостатками. Так, в Евангелии от Матфея, английский и русский переводы с греческого совпадают: «Слепые прозревают и хромые ходят, прокаженные очищаются...». В новой версии Нового Завета во всех случаях добавлено слово «люди», чтобы не идентифицировать каждую из названных групп с помощью их немощи и ввести гуманный элемент в перевод. Из языка были исключены все слова, вызывающие отрицательные ассоциации.

Там, где используются политически некорректные термины, это делается для создания иронического эффекта, пренебрежения, презрения, (выполняется функция субъективной оценки или интенсифицирующая функция).

Таким образом, политическая корректность – это свидетельство постепенного изменения общественного мнения, осуждение обществом лингвистической дискриминации (расизма, сексизма и др.) с помощью создания новых слов и выражений (эвфемизмов), являющихся более мягкими, вежливыми синонимами политически некорректной лексики.

Заключение

История изучения вопросов лингвострановедения показывает, что данное направление является одним из актуальных и активно развивающихся в методике преподавания иностранных языков, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, открывает большие возможности для научных исследований. Включение ЛС материалов в учебный процесс расширяет кругозор учащихся, повышает мотивацию учения, оптимизирует процесс овладения знаниями, навыками и умениями.

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 обучения в общеобразовательной школе.

К компонентам лингвострановедческого материала относятся национальные реалии, фоновая и коннотативная лексика, узуальные формы речи, жестовый и мимический язык, а также идеологемы, если они несут национально-культурный компонент значения. 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. 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, предполагающего достаточно полную осведомленность о денотате,

позволяющего употреблять языковой знак в любой ситуации, достигаемого на основе трехуровневой семантизации лексики.

Политическая корректность является доказательством постепенного изменения общественного мнения, осуждение обществом лингвистической дискриминации (расизма, сексизма и др.). При помощи создания и введения в язык новых слов и выражений (эвфемизмов), которые являются более вежливыми синонимами политически некорректных ЛЕ, достигается эффект консенсуса.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что знание иностранного языка давно стало необходимой и составной частью личной и профессиональной жизни человека в современном обществе.

С.Г. Тер-Минасова указывает на то, что сегодня, в эпоху нарастающей глобализации и усиления позиций английского языка, и соответственно заложенной в нем англо-американской культуры, когда национальным языкам и культурам угрожает если не вытеснение, то, несомненно, нивелирование, народы мира обеспокоены проблемой сохранности и целостности национальной идентичности. Изучение родного мира чрезвычайно важно для решения этой проблемы, особенно в отношении молодого поколения, олицетворяющего будущее любого народа. Как известно, дети и молодежь мира находятся под огромным влиянием Интернета, одного из очень действенных проводников английского языка и особенно англо-американской культуры.

Социальный заказ современного общества в отношении языковой политики заключается в обучении иностранному языку не только как средству общения, он предполагает также формирование многоязыковой личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и готовой к межкультурному общению. Материалы Совета Европы указывают на то, что акцент в отношении языковой политики должен быть сделан на сохранении и умножении богатого наследия в виде языкового и культурного многообразия, являющегося источником взаимного обогащения, на стимулировании процессов диалога культур, поиске новых форм сотрудничества. Приоритет отдается внедрению в образовательные программы знаний о культуре других стран.

В современных условиях геополитических, экономических и социокультурных преобразований важно уделять внимание активизации лингвострановедческого подхода в обучении студентов, особенно педагогических направлений подготовки.

Библиографический список

1. Артемова А.Ф., Леонович Е.О. Имена собственные в английских неологизмах // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 52–56.
2. Ахманова О.С., Минаева Л.В. О предмете и метаязыке учебной лексикографии // Словари и лингвострановедение / Под ред. Е.М. Верещагина. М.: Русский язык, 1982. С. 5–11.
3. Бондаренко О.А. Социолингвистический аспект политкорректности в английском языке // Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 5. Пятигорск, 2006. С. 42–44.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. М.: Русский язык, 1983. 269 с.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы. М.: РУДН, 1997.
6. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: методические основы. М.: Рус. яз., 1984. 144 с.
7. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
8. Костомаров В.Г. Русский язык для всех. 10-е изд. М.: Русский язык, 1986. 304 с.
9. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М., Морковкин В.В. Теоретические основы лингвострановедческого словаря «Народное образование в СССР» // Лингвострановедческий словарь / Сост. М. Денисова. М.: Русский язык, 1978. С. 7–18.
10. Крюкова Т.Б. Взаимоотношение языков России и иностранных языков в сфере науки // Адаптация народов и культур к изменениям природной среды, социальным и техногенным трансформациям. М.: РОССПЭН, 2010. 543 с.
11. Кутепова О.С. Реализация исследовательского компонента межкультурной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в условиях профессиональной подготовки // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 51–55.

12. Леонтьев А.А. Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1984. № 4. С. 19–24.
13. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностр. языки в школе. 1988. № 4. С. 19–23.
14. Лопасова Ж.Я. Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 24–29.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979. 319 с.
16. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 208 с.
17. Миньяр-Белоручев Р.К. К вопросу о структуре учебно-речевой деятельности учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. 1980. № 6 С. 17–22.
18. Миронова О.А. Роль метапредметных связей в формировании универсальных учебных действий учащихся школы. Н. Новгород: НИРО, 2015.
19. Оберемко О.Г. Обучение лингвострановедческому аспекту иностранных языков. Н. Новгород: НГЛУ, 2007. 74 с.
20. Оберемко О.Г. Межэтническая коммуникация в профессиональной подготовке переводчика: Монография. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2000. 188 с.
21. Потебня А.А. Мысль и язык // Слово и миф: Сборник. М.: Правда, 1989. С. 17–200.
22. Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // ИЯШ, 1986. № 5.С. 10–12.
23. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. С. 237.
24. Сысоев П.Е. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.
25. Сысоев П.В. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в 21 веке // ИЯШ, 2015. № 1. С. 9–22.

26. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2002.
27. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: нужно подумать... // ИЯШ, № 11, 2015. С. 21–30.
28. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и в языке // ИЯШ, 1981. № 1.С. 64–69.
29. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983. 370 с.
30. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 544 с.
31. Чилингарян М.В. Роль материалов регионального содержания в развитии мотивации к изучению иностранного языка // ИЯШ, 2015. № 9. С. 39–43.
32. Шеваршинова Е.И. Взаимосвязанное обучение иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции студентов языковых факультетов (на материале текстов масс-медиа) // ИЯШ, 2015. № 2. С. 41–47.
33. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.
34. Byram M., Esarte-Sarries V. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers // Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1990.
35. Common European Framework of Reference. Draft 1. Strasbourg: Council of Europe, 1993.
36. Goldschmid M.C. Black Americans and White Racism. Holt, Rinehart and Winston inc., 1970. 138 p.
37. Greer G. The Female Eunuch. London: Palladin Grafton Books, 1970. 268 p.
38. Neubert A. Text and Translation. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopadie, 1985.
39. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG, 1994. 88 p.
40. Smith P.M. Language, The Sexes and Society. New York: Basil Blackwell, 1985. P. 34-37.

41. Thompson N. Anti-discriminatory practice. British Association of Social workers. Macmillan Press Ltd., 1993. 175 p.
42. Учебный он-лайн курс «Язык. Культура и межкультурная коммуникация» // Электронный ресурс Интернет: [www.http//distant.msu.ru](http://distant.msu.ru).
43. Социокультурное регионоведение: центр по изучению взаимодействия культур // Электронный ресурс Интернет: www.regionalstudies.ru.
44. Мир культур // Электронный ресурс Интернет: www.mirkultur.ru.

ОЛЬГА ГЕОРГИЕВНА ОБЕРЕМКО
ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА МИРОНОВА

Лингвострановедение: язык, культура, мир

**Учебное пособие для студентов
факультетов очно-заочного (вечернего) обучения**

Издание 2-е, переработанное и дополненное

Редакторы: Н.С. Чистякова
Д.В. Носикова
А.С. Паршаков

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
603155, Н. Новгород, ул. Минина, 31а