

Из архива «ИЯШ» 1980 года (№ 3)¹: Г. Д. ТОМАХИН «ПОНЯТИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ. ЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ»

В последнее десятилетие в лингводидактике стали выделять особое направление, ставящее во главу угла изучение языка в тесной связи с культурой страны, обслуживаемой этим языком. Это направление, получившее название лингвострановедения в трудах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, разрабатывается в советской лингводидактике в основном на базе русского языка, преподаваемого в качестве иностранного (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976).

В методике преподавания иностранных языков издавна существуют понятия «страноведческий материал», «страноведческие темы (тексты)», «страноведческие учебные пособия» и т. п. Во многих (высших) учебных заведениях в настоящее время к курсу собственно языка прибавляются специальные курсы страноведения. Учебный план Министерства высшего и среднего специального образования СССР для институтов иностранных языков по специальности 2103 – иностранные языки (два языка) – предусматривает курс страноведения (80 часов, из них 50 часов лекций и 30 семинаров) с экзаменами и зачетами. К тому же программа по курсу иностранного языка (2140 часов) включает обширную страноведческую тематику.

В средней школе также большое внимание уделяется страноведческим темам: в ходе изучения языка учащиеся знакомятся с географией страны (или ряда стран, обслуживаемых данным языком), ее экономикой, историей, государственно-политическим строем, системой образования, культурой, бытом, нравами, обычаями, борьбой ее рабочего класса за социальные преобразования и т. д.; в журнале «Иностранные языки в школе» ведется рубрика «Страны изучаемого языка»; в помощь учителю и учащимся издаются пособия, посвященные страноведческой тематике. <...> Страноведение в преподавании иностранных языков понимается как комплексная учебная дисциплина (или часть учебной дисциплины – иностранного языка), включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Однако в отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя разнообразные сведения фрагментарного характера, и географы под страноведением понимают «синтетические научно-популярные характеристики территорий» (Страноведение. БСЭ. 2-е изд., т. 41, с. 62).

В советской методической школе различные сведения о стране, преподаваемые в процессе обучения языку (или в связи с изучением языка), принято называть страноведением, в немецкой – культуроведением (*Kulturkunde*), в американских учебных заведениях существуют курсы «языка и территории» (*language and area*), во французской методической школе бытует понятие «язык и цивилизация» (*langue et civilisation*).

¹ В сокращении.

В Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1975) имеется специальный раздел «Иностранные языки и цивилизации», где констатируется решимость европейских государств, США и Канады «поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой каждой страны, а также для укрепления международного сотрудничества...» (Правда, 1975, 2 авг.). Тесная связь преподавания иностранных языков со страноведением подчеркнута в этом документе с предельной ясностью: «...поощрять сочетание, где это уместно, обучения иностранным языкам с изучением соответствующих цивилизаций...» (там же).

Несмотря на давнюю традицию изучения языка в тесной связи с изучением сведений о стране, обслуживаемой данным языком, в этом вопросе до сих пор нет единой точки зрения.

Общеобразовательное и профессиональное значение страноведческих курсов общепризнанно, тем не менее во многих странах отмечается определенный отрыв страноведения как комплексного учебного предмета от изучаемого языка. Сложилась традиция, в результате которой стали очень слабыми связи между изучением языка и изучением внеязыковой действительности. Перед нами парадокс: курсы страноведения были введены для того, чтобы дополнить и улучшить преподавание иностранного языка, на практике они разорвали связь с преподаванием языка (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч., с. 21).

В связи с этим встал 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» (*culture oriented teaching of foreign language*).

Лингвострановедение отличается от традиционного страноведения как комплекса различных научных дисциплин еще и разницей их психологических основ. В основе лингвострановедения лежат так называемые фоновые знания (*background knowledge*), т.е. знания, известные всем представителям данной языковой общности. Например, всем американцам знакомы с детства подвиги легендарного лесоруба Пола Баньяна (*Paul Bunyan*) и его неразлучного друга Голубого быка (*Blue Ox*); приключения лихого шерифа времен «дикого Запада» Бэта Мастерсона (*Bat Masterson*); имя бостонского купца Джона Хэнкока (*John Hancock*), поставившего свою подпись под Декларацией независимости такого большого размера, что его имя стало нарицательным и употребляется в значении «чья-либо подпись»; названия сравнительно небольших населенных пунктов Конкорда (*Concord*) и Лексингтона (*Lexington*), которые вошли в американскую историю как места вооруженных столкновений американских повстанцев с английскими войсками, положивших начало войне за независимость, и т.п. <...> Все эти знания по географии, литературе, истории, экономике, фольклористике и другим вопросам отличаются от научных знаний не только объемом страноведческого материала. Различия между научными знаниями и массовыми быдовыми (лежащими в основе лингвострановедения как средства овладения иноязычной культурой) заключаются в форме существования страноведческих знаний. В отличие от научных, они не образуют системы, не упорядочены иерархически по важности, не отвечают критерию полноты. Они запоминаются и воспроизводятся по яркости впечатления. В одной из психологических теорий обучения такие знания получили

название локальных ассоциаций (Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков, МГУ, 1969). Локальные ассоциации характеризуют предмет с разных сторон на основе совершенно различных принципов. Например, Мэдисон-авеню – улица в Нью-Йорке и символ американской рекламы, Ниагарский водопад – «столица молодоженов», Хэнкок – бостонский купец, председатель Континентального конгресса и подпись под документом и т.п. Если страноведческие знания в их естественном существовании представлены в форме локальных ассоциаций, то и для учебных целей они, видимо, должны также отбрасываться в этой же самой форме (Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков).

Итак, объектом лингвострановедения являются фоновые знания, знания, безусловно актуальные в массовом обыденном сознании носителей данной культуры, принципиально от научных знаний, составляющих курсы фундаментальных наук. Лингвострановедение – часть лингводидактики и служит интересам обучения иностранному языку. Лингвострановедением Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают называть аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих иностранный язык с новой для них культурой. Содержанием лингвострановедения является культура страны изучаемого языка, ставшая предметом соизучения при изучении этого языка. Лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранных языков.

Лингвострановедение основывается на понимании языка как общественного явления. В противоположность структуралистам, рассматривающим язык как имманентную внутреннюю структуру, советское языкознание рассматривает язык в неразрывной связи с обществом.

Социальность языка проявляется прежде всего в его функциях: коммуникативной (быть средством общения) и кумулятивной (способность языка выступать хранилищем накопленного коллективного опыта). В языке находят отражение материальные условия этнического коллектива, его социально-экономическая и политическая структура, морально-этические и эстетические принципы, особенности восприятия мира народом – носителем языка и отдельными его социально-этническими группами. Обучение языку при лингвострановедческом подходе предполагает не только сопоставление двух языковых систем, но и конфронтацию двух культур, каждая из которых имеет свои особенности.

Владение иностранным языком позволяет «находить общий язык» с носителями иноязычной культуры из-за совпадения в своей основе мысленного отображения реальной действительности у носителей разных языков и общих элементов культуры (так называемых культурных универсалий). Однако наблюдаются и значительные различия между культурами, особенно при сопоставлении удаленных друг от друга культур (не только в территориальном, но и социально-экономическом отношении). По мнению американских методистов Ч. Фриза и Р. Ладо, такие единицы языка, как лексемы, идиомы, пословицы, содержат некий компонент значения, который понятен только носителям данной, обслуживаемой этим языком культуры (*cultural content*). Этот компонент передается так называемыми элементарными единицами значения (*elementary meaning units*) (Lado R. *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers. With a Foreword by Charles C. Fries. Ann Arbor. The Univ. of Mich. Press, 1957*).

Для полного (адекватного) владения языком важно знание тех элементарных единиц, значения которых не совпадают в различных культурах. Перед тем как приступить

к обучению языку, необходимо сравнить не только системы языков (родного и изучаемого), но и обслуживаемые ими культуры. Задача эта не из легких и требует специальных исследований: описать культуру ее носителя так же трудно, как и носителю языка описать свой язык.

Культуру американские антропологи определяют обычно как «образ жизни», набор стереотипных моделей поведения, «всех тех исторически выработанных образцов поведения, выражаемых открыто или подразумеваемых, рациональных или иррациональных, которые в каждый данный период существования общества выступают в качестве правил поведения людей» (*Lado R. Op. cit., p. 111.* – Перевод автора).

Каждая культура, по мнению Р. Ладло, состоит из функциональных единиц, имеющих свою форму, значение и дистрибуцию (*Lado R. Op. cit., p. 112*). Функциональные единицы культуры могут не совпадать в различных культурах либо по форме, либо по значению, либо по дистрибуции. Р. Ладло показывает это на примере боя быков как функциональной единицы испанской культуры, не имеющей себе соответствия в культуре англоязычных стран. По форме это детально отработанный ритуал: мужчина с красной повязкой на голове, вооруженный шпагой, вступает в поединок и убивает быка. Форма отработана во всех деталях. Ее компонентами являются тореадор, бык, пикадоры, а также музыка, костюмы и т.п. По значению этот вид спорта символизирует триумф искусства и ловкости человека над грубой физической силой быка. Это проявление храбрости со стороны тореадора. Это развлечение и праздник для огромной массы зрителей. По дистрибуции во времени это сложная модель: в испаноязычной культуре есть определенный сезон для боя быков (в годовом цикле), определенные дни недели (в недельном цикле) и определенное время (в суточном цикле). Существует и четкая дистрибуция по месту, известная всякому носителю данной культуры.

Представителем другой культуры (например, американцем) это зрелище воспринимается несколько по-иному. Что касается формы, то он воспримет ее почти так же, как и сидящий рядом испанец или мексиканец (но не во всех деталях). А значение происходящего для него совершенно другое. Бой быков для него – это просто закалывание беззащитного животного вооруженным шпагой человеком. И это неравный поединок, так как бык всегда обречен; тореадор демонстрирует жестокость, как и побуждающая его к этому публика. Отсюда Р. Ладло делает экскурс и в различия языков. Если для английского языка характерно наличие одних и тех же слов для обозначения частей тела животного и человека, то в испанском эти слова различны: в английском *legs* – ноги (и животного, и человека), в испанском *patas* – ноги животного, *piernas* – ноги человека; в английском *back* – спина, *neck* – шея (и животного, и человека), в испанском *lomo* – спина животного, *pescuezo* – шея животного, *espalda* – спина человека, *cuello* – шея человека. Более того, в английском языке можно применить фразу *to get nervous* – разволноваться – как к человеку, так и к животному; как для людей, так и для животных есть *hospitals* – лечебницы и *cemeteries* – кладбища; в испанском языке ничего подобного в отношении животных нет, хотя такие лингвистические свидетельства должны восприниматься весьма осторожно – все-таки они в какой-то мере указывают на различия в восприятии понятия «животное» в этих двух культурах. В испаноязычной культуре различия между человеком и животным, по-видимому, очень большие, значительно больше, чем в англоязычной культуре (*Lado R. Op. cit., p. 117*). <...> Не менее важное значение имеют различия в восприятии одних и тех же явлений реального мира, культурно-исторические коннотации, складывающиеся под влиянием предшествующего исторического опыта, этических и эстетических норм, художественных образов и т.п. В испаноязычной культуре человек не только

силен физически, но и умен и искусен. Бык тоже силен, но не умен и не искусен. В американской культуре человек физически силен, так же силен и бык; бык наделен рассудком, он испытывает чувство боли, печали, жалости, нежности (по крайней мере, в рассказах о животных, таких, как «Бык по имени Фердинанд», экранизированных Уолтом Диснеем). Поэтому бык заслуживает более справедливого обращения, поединок должен вестись на равных условиях.

Особенности отражения реальной действительности в конкретных языках приводят к появлению так называемых языковых картин мира. Несовпадение языковых картин мира и специфических особенностей сопоставляемых культур является, по мнению американских методистов, основным препятствием в достижении полного взаимопонимания участников коммуникативного акта.

Различия в языковых картинах мира основаны на особенностях процесса познания. <...> Кроме основной логической картины мира, возникающей на базе общественно-производственной практики в единстве двух ступеней познания (живого созерцания и абстрактного мышления), формируется и не-которая побочная языковая картина мира, которая не всегда соответствует первой. Абсолютизация и гипертрофия роли языка в формировании понятий о действительности ведет к появлению теорий, подобных теории лингвистической относительности Сепира – Уорфа. Согласно этой теории, мышление, мировоззрение и поведение людей лингвистически детерминированы, т.е. обусловлены характером и природой того языка, на котором они говорят (Брутян Г.А. О гипотезе Сепира – Уорфа. – *Вопр. философии*, 1969, №1, с. 59). <...> Картина мира в целом создается познанием, а не языком, и словесный образ предмета или отношения выступает как форма логического отображения бытия, как дополнительный национальный фон, над которым возвышается общечеловеческий логический образ. С этой точки зрения данный национальный фон составляет важное содержание лингвострановедения (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка как иностранного. МГУ, 1971, с. 6). К числу национально-окрашенной лексики, выявляемой при сопоставлении языков (в теории перевода такая лексика получила название безэквивалентной), следует отнести также лексические единицы, которые Л.С. Бархударов называет «случайными лакунами», т.е. единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам (не всегда понятным) нет соответствия в лексическом составе (в виде слов и устойчивых словосочетаний) другого языка; например: *русск.* сутки – *англ.* – *русск.*, погорелец – *англ.* (Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. М., 1975, с. 95–96).

Итак, объектом лингвострановедения, кроме реалий культуры, являются также и особенности языковой картины мира, характерной для изучаемого языка. Иногда возникает вопрос: нужно ли вдаваться в подробности национальной культуры и ее отражения в языке? Не проще ли строить преподавание на совпадающих элементах?

Действительно, в противоположность лингвострановедческому методу возможно и реляционно-переводное преподавание языка, когда иностранный язык рассматривается лишь как новый код: некоторое заранее известное содержание должно быть выражено новыми средствами. Такое преподавание возможно только в области совпадения, пересечения двух культур. Преподаватель ограничивается в таком случае собственно языковой (относящейся к внутренней системе языка) методической работой: отработка произношения, объяснение формально-грамматических свойств и закономерностей сочетаемости,

закрепление и активизация языковой единицы. От преподавателя не требуется содержательного комментария.

Однако если преподавать иностранный язык не только как новый код, как способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка, в основу обучения кладется лингвострановедческий аспект.

В области несовпадения культур реляционно-переводная методика совершенно неприемлема. Здесь необходимо не только усвоение плана выражения некоторого языкового явления, но и усвоение плана содержания, т.е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке (речь идет прежде о так называемых реалиях). В таком случае необходимо включение элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода, чем страноведение, которое читается как отдельный курс (к тому же на родном языке учащихся).

Истинная трудность изучения языка состоит в перестройке стереотипов мышления, обусловленных родным языком, поэтому взаимосвязанное изучение языка и культуры существенно облегчает изучение любого языка (Костомаров В.Г. Русский язык среди других языков мира. М., 1975, с. 162).

Выбор того или иного метода зависит от целей обучения. Если обучающийся хочет овладеть навыками чтения литературы по специальности с обилием совпадающих по значению в обоих языках терминов, то главным для него будет план выражения, а лингвострановедческое содержание отойдет на второй план. Если же язык должен быть изучен в достаточно полном объеме – для полноценного общения с его носителями или, тем более, как будущая специальность, а также если в преподавании ставятся не только узкопрактические, но и общеобразовательные цели, то язык должен усваиваться одновременно с культурой: культура становится предметом соизучения при изучении языка.

Необходимо также учитывать воспитательную значимость лингвострановедения, его идейно-политическую направленность. Вопреки распространенному среди некоторых западных методистов мнению, что обучение языку есть лишь преподавание абстрактных схем и формул, освоение нового языкового кода, который накладывается на общечеловеческое мышление, лингвострановедение предполагает строгое разграничение в оценке понятий с различных классовых позиций. Поэтому лингвострановедческое насыщение учебного процесса делает преподавание языка общественной дисциплиной с ярко выраженной идейно-политической направленностью, повышает его воспитательную ценность.

Сторонники структуралистских воззрений не учитывают и чисто языковую сторону: без ввода экстралингвистических сведений сам язык не может быть изучен полно, т.е. в тех его значениях и в том функционировании, которые реально свойственны подлинному носителю языка. Всем, кто имеет дело с оригинальной художественной или общественно-политической литературой, прессой или общается с носителями языка, знакомо чувство неполного понимания, когда речь идет о национально-специфических особенностях культуры, быта, нравов, обычаев.

Лингвострановедение имеет собственный языковой материал, для презентации которого используются конкретные приемы и способы. Кроме того, лингвострановедение может быть включено в работу над любым языковым материалом, прежде всего текстовым.

В ПЕРИОД С 1974 ПО 1983 ГГ. В ЖУРНАЛЕ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ» В РУБРИКЕ «В ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ» БЫЛИ ОПУБЛИКОВАНЫ СЛЕДУЮЩИЕ СТАТЬИ Г. Д. ТОМАХИНА:

Tomakhin G. D. Across the United States of America,

- I. New York — Gateway to the USA // Иностр. языки в школе. — 1974. — № 6. — С. 128.
- II. New England // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 1. — С. 114.
- III. The Middle Atlantic States // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 2. — С. 123. // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 3. — С. 116.
- IV. Washington, D. C. — Capital of the U.S.A. // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 4. — С. 122.
- V. Constitution of U.S.A. The U.S. Congress. State and Local Government // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 6. — С. 129.
- VI. The U. S. Government. Executive and Judicial Branches. The U. S. Presidency // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 1. — С. 120.
- VII. The South Atlantic States // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 2. — С. 101.
- VIII. The Central South-East // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 3. — С. 122.
- IX. The Fourth of July — U. S. Independence Day // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 4. — С. 124.
- X. The Midwest // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 5. — С. 119.
- XI. Chicago // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 6. — С. 109.

Tomakhin G. D.

American Holidays // Иностр. языки в школе. — 1978. — № 1. — С. 112.

American Holidays // Иностр. языки в школе. — 1978. — № 2. — С. 130.

Tomakhin G. D. Countries of the World Where English Is Used.

- I. Europe // Иностр. языки в школе. — 1978. — № 4. — С. 128.
- II. America // Иностр. языки в школе. — 1978. — № 5. — С. 122.
- III. Africa // Иностр. языки в школе. — 1978. — № 6. — С. 110.
- IV. Asia // Иностр. языки в школе. — 1979. — № 2. — С. 88.
- V. Australia and Oceania // Иностр. языки в школе. — 1979. — № 3. — С. 79.

Томахин Г. Д.

- I. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы // Иностр. языки в школе. — 1980. — № 3. — С. 77.
- II. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностр. языки в школе. — 1980. — № 4. — С. 84.
- III. Лексика с культурным компонентом значения // Иностр. языки в школе. — 1980. — № 6. — С. 47.
- IV. Реалии в культуре и языке // Иностр. языки в школе. — 1981. — № 1. — С. 64.
- V. Американизмы, отражающие особенности природно-географической среды (рельеф, климат, флора) // Иностр. языки в школе. — 1981. — № 4. — С. 87.
- VI. Американизмы, отражающие особенности природно-географической среды (фауна) // Иностр. языки в школе. — 1981. — № 5. — С. 82.
- VII. Американизмы, отражающие особенности общественно-политической жизни США (статья первая) // Иностр. языки в школе. — 1982. — № 1. — С. 76.
США (статья вторая) // Иностр. языки в школе. — 1982. — № 2. — С. 68.
США (статья третья) // Иностр. языки в школе. — 1974. — № 6. — С. 128.
США (статья четвертая) // Иностр. языки в школе. — 1983. — № 2. — С. 93.
США (статья пятая) // Иностр. языки в школе. — 1983. — № 4. — С. 88.