

МЕТОДИКА

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ СИНТАКСИСА В ОБУЧЕНИИ РКИ



Л.Н. Чумак
зав. кафедрой
Белорусского гос.
университета, докт.
филол. наук



Н.Л. Шибко
преподаватель
Белорусского гос.
университета

В каждом национальном языке опредмечено мировоззрение народа и его миропонимание, осознаваемое в контексте культурных традиций. Особая роль в трансляции культурно-национального самопознания народа, в стереотипизации его мировоззрения, в национально-культурном пространстве языка принадлежит синтаксическому аспекту.

Весьма характерным при обучении иностранному языку, в том числе и русскому, является такое положение дел, когда иностранцы, хорошо владеющие языком, говорят, что знают значение отдельных слов во фразе, но не могут понять общего смысла высказывания, например: *куплю безналичные деньги, телефонное право, сталинская вдова, «трикотажная» зарплата, президентская вертикаль* и т.д. Фактически это означает несформированность у них фоновых знаний, т.е. представлений о социокультурных ситуациях, отражающих уклад жизни определенного периода. Вне компетенции иностранцев оказывается глубинный смысл высказывания, например: «Получается, что за пределы сформулированного Черномырдиным закона: «хотели, как лучше, получилось, как всегда» — просто не вырваться» (из газ.). Проникновение же в фоновую ситуацию, в характер отношений между участниками ситуации возможно только через пропозицию, т.е. через единицы синтаксиса.

Г. Гачев, исследуя национальные образы мира, писал, что «мы должны улавливать не особенные национальные предметы, ибо таковых мало и они не много проясняют, а улавливать особенное соотношение предметов и понятий, общих всем людям и культурам» [1, с. 47]. Это особое соотношение предметов и понятий отражает синтаксический уровень языка. Методологически и методически неправомерно сводить реалии и фоновые знания в целом в лингвистическом плане лишь к словам или иным номинативным единицам, поскольку способ представления фоновых знаний в языковом сознании может быть разнообразным и реализоваться на всех уровнях языка, в том числе и синтаксическом.

Проблема описания реализации культурной информации в синтаксическом знаке связана с десигнативным аспектом семантики: отражением в со-

знания языковой личности отношений и связей между предметами и процессами реального мира, присущих данному этносу. Этот аспект семантики составляет немаловажную часть синтаксического значения, поскольку синтаксическая семантика — это высшая ступень обобщения лексической семантики, наиболее типичное значение синтаксических единиц одинакового строения. Синтаксис семантичен, а все значения являются субъективными, антропоцентричными и этноцентричными [2]. Культурный компонент семантики синтаксических единиц включается в сферу подсознательного носителя языка, а эксплицируется только в восприятии представителей инонационального лингвокультурного общества.

Синтаксис и синтаксические отношения — самая ненаблюдаемая, скрытая в человеческом сознании сфера. Точно так же, утверждает К. Леви-Стросс, и каждое явление культуры содержит в себе два слоя информации: поверхность, осознаваемую, и глубинную, неосознаваемую. В культуре, по К. Леви-Строссу, главный слой — это глубинный, бессознательный [3]. Очевидна глубокая взаимозависимость синтаксиса и культуры, и следовательно, необходимость детального изучения и описания реализации национально-культурного компонента синтаксических единиц как в системе языка, так и в речи, т.е. в высказываниях, анализируемых в конкретной ситуации, в том числе и при обучении РКИ.

Своебразные способы соединения понятий, характерные для носителей разных языков и культур, реализуются в синтагматических связях слов уже на уровне словосочетания, ср.: *спальный район, торговый турист, челночная торговля, рыночный социализм, новые русские/белорусы, уличный доллар, валютные мальчики* и т.д. Словосочетание представляет собой наиболее устойчивый и национально своеобразный уровень синтаксиса. Парадигматические связи и отношения отдельных лексем не дают нам представления об их фоновой семантике, так как они не являются безэквивалентными, экзотическими словами. И только в словосочетаниях они реализуют свой экстралингвистический, т.е. этнический и социокультурный компоненты значения.

Каждое второе слово русского языка, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, относится к фоновым словам, например слово *книга* в словосочетаниях *книга жалоб и общество книголюбов* [4, 1990, с. 51]. На наш взгляд, практически любое знаменательное слово потенциально может выступать в подобного рода сочетаниях, поскольку вокруг каждого слова возникает целое семантическое поле смыслов, на которое оказывает воздействие образ жизни и быта, культуры и психологии народа. Синтаксическая же сочетаемость всех слов определяется именно их лексическим фоном. Таким образом, культурный компонент в таких словосочетаниях реализуется только на синтаксическом уровне. Именно на уровне словосочетания отражаются в данном случае те своеобразные способы соединения понятий, которые характерны для носителей определенного языка и культуры в конкретный период их исторического развития, что формирует в ряде случаев их безэквивалентный, непереводимый иногда даже на близкородственном языке характер. Например, в белорусском языке советского периода не было даже калек с привычных для русского языкового фонда выражений, заимствовалось, как правило, целое понятие, ср.: *отец / вождь народов, закрытые города, невыездной писатель, «стальной» район, из под полы и др.*

Смысл необычных с точки иностранца сочетаний не сводится к непосредственному значению, которое может быть выведено из составляющих синтаксическую конструкцию языковых знаков, а требует дополнительного лингвострановедческого, т.е. культуроведческого, комментария. Данный фактор представляет особую трудность в восприятии и адекватном понимании анализируемых словосочетаний представителями иноязычной культуры, что дает основания квалифицировать анализируемые словосочетания как лингвокультуремы.

Под лингвокультуре мой мы понимаем единицы языка разных уровней, в том числе и синтаксические, отражающие не только соответствующие культурные реалии (В.В. Воробьев), но и ситуации и отношения. Восприятие и осознание культурно маркированных единиц текста —

лингвокультуре — способствует постижению национально-культурной и социокультурной информативности текста, дает стимул к познанию не только культурных традиций, но и способов их формулирования и выражения в языке. Например: *телефонное право* — «указание, дающееся по телефону, нарушающее законодательство и поэтому не оформляемое официально». *Телефонное право у нас продолжает работать; В ход пошли телефонное право, упование на молодость сына* (из газет).

При формировании подобных выражений фоновая информация, устойчиво известная носителям данного языка, являющаяся достоянием всех членов лингвокультурной общности, подвергается компрессии и элиминации. В результате свертывания пропозиции, обозначающей социокультурную ситуацию, фоновые словосочетания номинируют, как правило, уже не конкретные реалии, а целые ситуации или отношения между участниками событий. На поверхностном же языковом уровне образуются экономные, построенные по грамматическим и лексическим законам сочетаемости словосочетания и выражения. Необычайным для инофона представляется, как правило, только вид семантического согласования понятий. Поэтому в иностранной аудитории лингвострановедческий комментарий концентрируется на выявлении социального контекста, т.е. воссоздании этой фоновой информации.

Кроме описания социокультурного фона отдельных словосочетаний и высказываний в методике обучения РКИ назрела необходимость разработки системы презентации культурного компонента семантики основных типов русского предложения. Лингвокультурологическая характеристика культурологически релевантных типов предложений и конструкций дана в работе [5].

Основой методики лингвокультурологической презентации синтаксических единиц выступают общеметодические принципы и принципы коммуникативного метода обучения иноязычному общению, разработанные Е.И. Пассовым. К ним относятся: речевая направленность, индивидуализация обучения; функциональность, ситуативность, новизна [6, с. 34—76].

Работа над грамматической конструкцией в иноязычной аудитории в рамках коммуникативного метода обучения иноязычному общению включает в себя, по Е.И. Пассову, следующие этапы: восприятие, имитацию, подстановку и трансформацию, репродукцию и комбинирование [6, с. 108—170].

Базируясь на данной методике, определим систему частнометодических принципов обучения синтаксическим единицам с культурным компонентом значения:

- презентация лингвокультуре как языковых сигналов фоновой информации, как единиц, отражающих особенности национального менталитета;

- анализ структурно-семантических особенностей, субъектно-предикатных отношений и возможной субъектной детерминации синтаксической единицы с культурным компонентом значения с целью ее сознательного употребления в речи;

- учет родного языка и элементы сопоставительно-контрастивного метода в грамматическом анализе при выявлении национальных особенностей синтаксической конструкции;

- обращение к теории дискурса и пониманию механизмов его порождения с целью грамотного формирования речевого навыка употребления предложений с культурным компонентом семантики;

- использование лингвокультурологического комментария как способа обнаружения и анализа культурологического потенциала синтаксической конструкции, проникновения в «дух языка и дух нации» (В. Гумбольдт).

Тот факт, что синтаксическая конструкция, имеющая национально специфичную структурно-семантическую модель, обладает культурологическим потенциалом и «предполагает» распределение иного взгляда на действительность, реорганизацию своего способа видеть мир вещей, отношений, событий, сформированного посредством родного языка [7, с. 40—48], определяет актуальность разработки методики презентации в иноязычной аудитории синтаксических конструкций с национально-культурным компонентом значения.

На каких этапах формирования речевого навыка и как целесообразно включать описание культуроведческого потенциала синтаксической единицы? Рассмотрим один из вариантов презентации в иноязычной аудитории безличных предложений со значением физического и психического состояния лица, которые А. Вежбицкой отнесены к этноспецифичным для русского языка.

На этапе **восприятия** презентация конструкции, т.е. показ ее функционирования в речи и демонстрация структурно-семантической модели, осуществляется в процессе наблюдения над грамматическим явлением, анализа структурно-семантической модели и специфики субъектно-предикатных отношений, сопоставления с универсальными моделями в русском языке и попытки перевести на родной язык, ознакомления с развернутым лингвострановедческим комментарием. Задания могут формулироваться следующим образом:

Перед произнесением выражений преподаватель сообщает, что он будет говорить о **состояниях** людей, и просит обратить внимание на то, как, в какой форме он будет это делать. Чтобы учащиеся «услышали» предлагаемые в контексте однотипные фразы, выражающие одно семантическое значение, целесообразно выделять безличные предложения интонацией, паузой. Например: 1. *Малыши катались с горки на санках и смеялись. Детям весело на улице;* 2. Преподаватели сказали матери, что Иван лучший ученик в классе. *Ей было приятно.*

Далее учащиеся сопоставляют модели *Детям весело на улице* — *Дети веселились на улице;* *Она радовалась* — *Ей было приятно* и приходят к мысли, что даже в рамках одного языка синтаксически синонимичные активные конструкции не передают адекватно смысл безличного предложения. Попытка перевести предложения на родной язык, сохраняя «пассивную» позицию субъекта, также оказывается неудачной, даже если перевод осуществляется на славянские языки. Учащиеся делают вывод, что данные конструкции содержат национальный компонент значения на уровне синтаксиса, который становится языковым сигналом фоновой информации

ции, средством постижения специфичного способа мышления русского человека.

Запоминанию структурно-семантического «образа» модели несомненно будет способствовать лингвокультурологический комментарий. Учащиеся уже убедились, что синтаксическая синонимия передает несколько отличное семантическое значение, нет эквивалентной конструкции при переводе на родной язык. Значит, в этой культуре и в этом языке есть какая-то информация, обусловливающая существование данной конструкции и объясняющая частотность ее употребления.

Лингвокультурологический комментарий дает информацию о том, что употребление в русском языке безличных дативных конструкций связано с пассивной ориентацией («что случится со мной») в противовес активной, рассматривающей человеческую жизнь с точки зрения того, «что делаю я» (*Дети веселятся; Она радуется*). Категория безлично-предикативных слов употребляется только в дативных конструкциях, выражающих эмоции, состояния, не контролируемые человеком: *Ему было скучно (грустно, мутильно)*, хотя они морфологически связаны с глаголами «активных» эмоций: *Он скучал (грустил, мучился)* [2, с. 45].

На этапе **имитации** в систему упражнений на запоминание синтаксической конструкции с национальной спецификой целесообразно включить задания на идентификацию изучаемой модели среди формально или семантически сходных; составление диалогов, которые употребляются в определенных фоновых ситуациях. Оживит работу в аудитории отгадывание и запоминание загадок, поиск и анализ в пословицах изучаемых конструкций.

Грамотно организованная работа на данном этапе способствует переносу навыка и предотвращает интерференцию.

На этапе **подстановки и трансформации** процесс вызова модели доводится до автоматизма и освобождает говорящего от мысленного перевода предложения на родной язык, формирует способность смотреть на мир глазами носителя языка.

Здесь важна роль заданий, связанных с включением моделей с национальной спецификой

в контекст, поскольку в поисках наиболее подходящего контекста учащиеся с помощью преподавателя и самостоятельно исследуют все многообразие контекстуальных оттенков значения, сталкиваются с ситуациями фоново-этнического уровня.

На этапе **репродукции**, когда усвоенные в системе предыдущих упражнений конструкции воспроизводятся самостоятельно, обучаемый ищет ситуации, в которых уместно употребить изученную конструкцию, самостоятельно решает вопрос лексического наполнения модели. Целесообразно уже на этом этапе поставить его в ситуацию выбора способа выражения мысли: универсального или национально специфичного. Конструкции используются в игровых ситуациях, становятся средством составления текстов (диалогов, описаний, характеристик), отражающих явления русской культуры.

На этапе **комбинирования** переключение с автоматизированной модели на передачу мысли высказывания способствует формированию устойчивости грамматического навыка употребления конструкций.

Употребление синтаксической конструкции с культуроцентрическим потенциалом исследуется в языке газеты, художественного произведения; изучаются ее возможности как своего рода текста (заголовка газетной статьи, художественного произведения, кинофильма, картины), а также прецедентного текста (*Легко тому, кто ничего не делает; Тому тяжело, кто помнит зло* и т.п.). Учащиеся выявляют способность лингвокультурных синтаксического уровня нести развернутую характеристику социальных событий, указывать на жанр и стиль произведения.

В качестве письменных заданий предлагаются разнообразные сочинения: сочинение, названием которого является изучаемая конструкция; сочинение на заданную тему с употреблением изученных конструкций с национальной спецификой и др.

Поиск в родном языке пословиц, поговорок, загадок, которые можно было бы перевести на русский с помощью изученной модели, как задание на сопоставление самого высокого уровня сложности обратит внимание студентов на различные способы выражения мысли в языках, отличия мировосприятия в своей и чужой культурах.

Наконец, употребление обучаемыми конструкции с национальной спецификой в повседневном общении является показателем успешного овладения ими учебным материалом.

Поиск разнообразных методов презентации лингвокультур и совершенствование системы упражнений на формирование навыка употребления их в речи в процессе постижения способов иного языкового мышления, применение культуроцентрической методики в иноязычной аудитории является важным шагом к межкультурной коммуникации, что и определяет целесообразность и актуальность дальнейших исследований в данной области.

Литература

- Гачев Г. Национальные образы мира.— М., 1998.
- Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание.— М., 1996.
- Леви-Стросс К. Структурная антропология.— М.: 1985.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1990.
- Чумак Л.Н. Синтаксис русского и белорусского языков в аспекте культурологии.— М., 1997.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков.— М., 1985.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.— М., 1984.