

## ПРОБЛЕМЫ СТРАНОВЕДЕНИЯ

Е. М. Верещагин,  
В. Г. Костомаров

### Лингвострановедческий словарь: зрительная семантизация русских слов

В методике преподавания иностранных языков известен ряд приемов семантизации новой лексики — перевод слова на родной язык, опора на догадку (по контексту или на основании словопроизводства), использование смысловой близости слов (синонимии, антонимии, тематической общности), словесное описание и т. д. Одним из таких приемов является и применение зрительной наглядности<sup>1</sup>.

Наглядность — доступность объекта, называемого словом, чувственному восприятию<sup>2</sup> — это дидактический принцип, восходящий к именам Яна Амоса Коменского и Константина Дмитриевича Ушинского. Известно, что ощущения, восприятия, представления опережают вербальное, абстрактное, познание мира, — нет ничего в интеллекте, чего бы раньше не было в чувствах. Зрительно воспринятые факты далее легче становятся личным опытом

ученика, в то время как словесные объяснения отражают опосредствованный, отчужденный опыт. Это значит, что по субъективно переживаемой достоверности и яркости впечатлений визуальная информация даже превосходит словесную. Кроме того, очень часто визуальное восприятие не может быть передано словами, а вербальное восприятие нельзя заместить изображением. Наконец, «пропускная способность» зрительного канала восприятия превосходит «пропускную способность» слухового канала, поэтому в разъяснениях первый оказывается экономичнее второго.

Эти свойства наглядности, тщательно изученные в общей теории обучения (дидактике), подтверждают желательность применения зрительной семантизации и в такой частной области методики, как учебная лексикография<sup>3</sup>. Особое место занимает зрительная наглядность в лингвострано-

ведческой учебной лексикографии<sup>4</sup>.

В статье, посвященной смежной проблематике [7], при изложении материала авторы сначала рассматривают конкретный пример, а потом дается обобщение. Этот же прием использован и здесь. Мы начинаем с изучения лексемы *письмо*, использованной в качестве примера в указанной публикации.

В одном зарубежном аудиовизуальном курсе русского языка [8] отрабатывается тема «Почта», которая традиционно включается в большинство учебников русского языка (начальный этап обучения). На рис. 1 показано, как в учебнике проводится зрительная семантизация лексемы *письмо*.

Легко заметить ошибки в семантизации. Рис. 1а должен представлять *заказное письмо*, однако в нашей стране подобная наклейка не употребляется и литера R не помещается. Известно, что почтовый работник ставит специальный штамп на конверте и надписывает порядковый номер. Рис. 1б изображает *авиаписьмо* — и вновь

<sup>1</sup> О зрительной наглядности в преподавании русского языка иностранцам см. работы А. А. Леонтьева и А. Н. Щукина [1, 2].

<sup>2</sup> Можно говорить не только о зрительной, но и о слуховой наглядности. Следовательно, семантика термина *наглядность* не исчерпывается этимологическим значением корня слова (термин образован от глагола *глядеть*, т. е. воспринимать глазами).

<sup>3</sup> О предмете учебной лексикографии и принципах составления учебных словарей см. работу П. Н. Денисова [3].

В качестве опытов использования зрительной наглядности в отечественной учебной лексикографии можно назвать словари З. Дормидонтова [4] и Ю. В. Ванникова, А. Н. Щукина [5].

<sup>4</sup> О предмете лингвострановедения см. работу [6].



Рис. 1а.

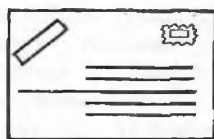


Рис. 1б.

здесь можно заметить неточности<sup>6</sup>.

Очевидно, что ошибки в зрительной семантизации слова — результат недостаточного знания авторами учебника (методистами-составителями, художниками-оформителями) определенных норм современной советской повседневной действительности. Кажется бы, это мелкие неточности, но невнимание к мелочам, как показывает опыт, приводит к ошибочным изображениям и более ответственных объектов и, кроме того, лишает пособия необходимой атмосферы достоверности.

Важно подчеркнуть, что источник ошибок нельзя понять правильно, если мы будем исходить из концепции, в соответствии с которой содержательный план слова исчерпывается одним лексическим понятием, — а эта концепция широко распространена в семаснологии.

Представим себе позицию авторов учебной книги. Потребовалось дать зрительную семантизацию слова, вполне понятного на основе родного языка. Следовательно, лексическое понятие иноязычного слова вполне совпадает с лексическим понятием русского слова (по толкованию С. И. Ожегова, письмо — это «вложенный в конверт написанный текст, посылаемый для сообщения чего-нибудь кому-нибудь» [9, стр. 475]).

Правда, при этом забылось или с самого начала не осознавалось, что лексическое понятие принципиально не может быть нарисовано или изображено на фотографии. Семантические доли (смысловые компоненты), входящие в понятие, слишком абстрактны, и без

<sup>6</sup> Правильные изображения заказного и авиаписьма, соответствующие установленным стандартам, см. в статье [7, стр. 44—46].

дополнительной информации их никак не представишь. В самом деле, можно нарисовать конверт простого письма или авиаконверт, конверт с нанесенным шаблоном для адреса или без него, с марками или без марок, с написанным или отсутствующим адресом, с почтовым штемпелем, с адресом отправителя, со штампом заказного письма, с поднятым или опущенным клапаном, с надорванным краем, с наполовину вынутым текстом письма и т. д. и т. п. Но конверта самого по себе (ни простого, ни заказного, ни авиа, ни с маркой, ни без марки и т. д.) — а именно абстрактный конверт входит в толкование лексического понятия слова *письмо* — никак не нарисовать.

Еще один пример. Предположим, иллюстратор учебного словаря русского языка получил задание зрительно семантизировать слово *счеты*. Результат такой семантизации, предпринятой иностранным художником и одобренной иностранным составителем словаря русского языка [10], представлен рисунком на стр. 81 (внизу; рисунок, данный справа, принадлежит советскому художнику). Легко заметить, что оба рисунка вполне подходят под соответствующее лексическое понятие: по Ожегову, *счеты* — это «простое приспособление для подсчета — четырехугольная рама с поперечными прутками, на которых нанизаны поднижные кругляшки» [9, стр. 720]. Но одновременно будет справедливо отметить, что каждый рисунок содержит больше информации, чем выражено в толковании понятия. Слева изображены так называемые балканские счеты (счет ведется пятерками: когда образовалась пятерка, на этом же прутке откладывается одна кругляшка слева),

а справа представлены русские счеты (на которых считают десятками).

Таким образом, и з о б р а ж е н и е всегда конкретнее лексического понятия, и надо решительно разрушить бытующее у лексикографов и методистов убеждение, что семантизация (т. е. формирование) новых лексических понятий с помощью одного-единственного рисунка возможна. Понятие — это характеристика класса явлений, поэтому требовать от изображения единичного предмета соотносительности именно с понятием — значит допускать известную в логике ошибку противоречия в терминах<sup>6</sup>.

Тем не менее, конечно, связь рисунка и содержательного плана слова несомненна. Какой же тогда элемент смысловой структуры слова отражается в зрительной семантизации?

Этот элемент мы подробнее описали в упомянутой выше статье о лингвострановедческом словаре. Семантика слова одним лексическим понятием не исчерпывается — со словом тесно сопрягается и совокупность знаний, относящихся к называемому словом предмету или явлению, которая и была нами названа лексическим фоном. Отдельные сведения из этой совокупности называются семантическими и долями. Из всей суммы семантических долей в понятие входит лишь их небольшое число — только те, которые ответственны за узнавание предмета и за его номинацию (называние).

<sup>6</sup> Об этом, несколько иначе аргументируя, в свое время писал Б. В. Беляев: «Демонстрирование предмета не дает возможности учащимся образовать нужное понятие, потому что им остается совершенно неизвестным, какие другие предметы могут быть названы этим же самым словом, а какие не могут» [11]. Таким образом, демонстрация единичного предмета не может образовать желаемого лексического понятия.

Из сказанного не вытекает, что рисунок не может возбудить в сознании говорящего имеющееся лексическое понятие.

поэтому в информативном отношении лексический фон намного шире лексического понятия. В упомянутой статье мы разобрали лексическое значение фона, его роль в складывании и функционировании тематических и словосочетательных связей лексики; сейчас нам важно установить роль лексического фона для адекватной зрительной семантизации слова.

При зрительной семантизации в силу отмеченной ранее высокой конкретности рисунка кроме понятийных семантических долей всегда используются некоторые фоновые семантические доли. Отметим, что рисунок не охватывает всех фоновых долей: например, к фону слова *письмо* принадлежат сведения о всех видах писем, поэтому для

зрительной семантизации потребовались по крайней мере три рисунка, каждый из которых отражает какую-то часть фоновых семантических долей (см. упомянутую выше статью, опубликованную в журнале «Русский язык за рубежом»).

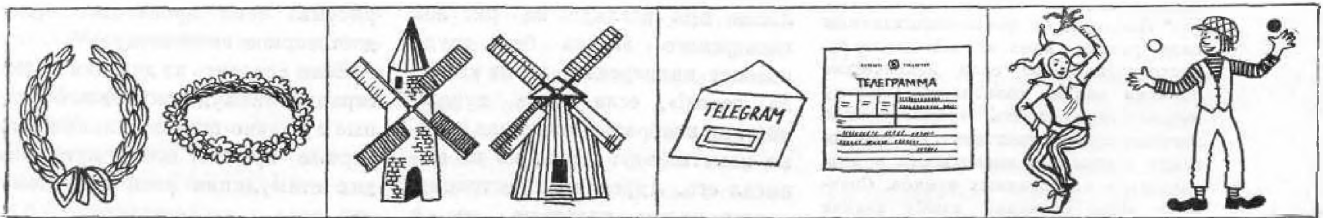
Таким образом, изображение конкретнее лексического понятия, потому что в нем всегда представлены не только понятийные доли, но и доли лексического фона.

Мы знаем, что возможен перенос лексических понятий из языка в язык. Он может быть и вполне оправданным, если лексические понятия в двух языках совпадают. Но наблюдается следующая закономерность: при совпадении лексических понятий говорящие легко переносят на русское слово

также иноязычный лексический фон, что и произошло при зрительной семантизации слов *письмо* и *счеты* иностранными составителями учебных пособий. Сравните также расхождения в зрительной семантизации весьма простой лексики, предпринятой иностранным и отечественным иллюстраторами. Слева в каждом случае помещен неадекватный рисунок<sup>7</sup>, а справа — вполне достоверный (см. рисунки внизу).

Осмысленные источники ошибок при зрительной семантизации слов позволяет настаивать на принципиальном методическом требовании: авторы учебной книги (методисты, а также художники

<sup>7</sup> Примеры заимствуются из словаря Б. Грунча [10, соответственно стр. 50, 52, 125, 231, 236, 490, 575, 618, 648, 649, 682, 449].

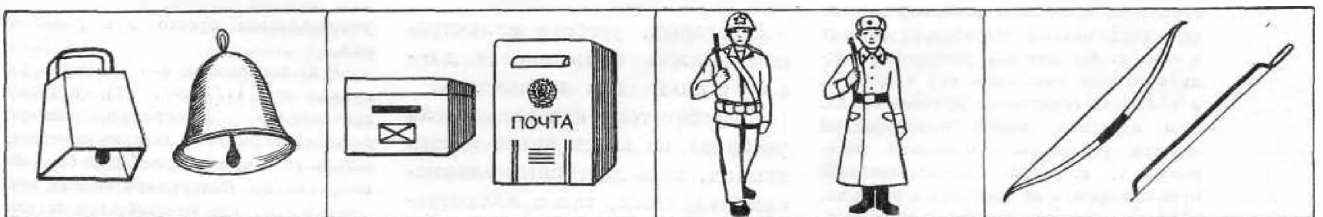


Венок.

Мельница.

Телеграмма.

Клоун.

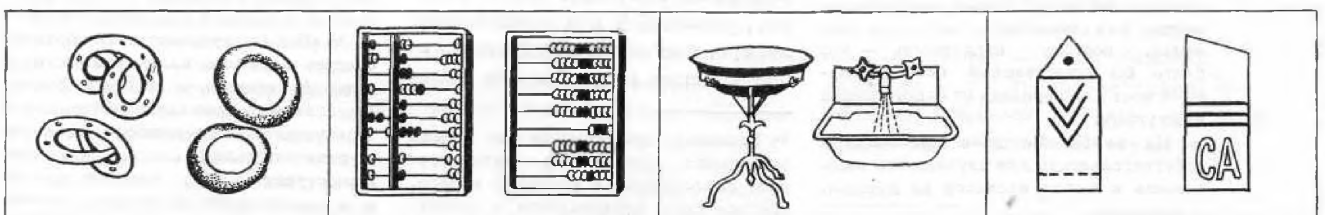


Колокольчик.

Почтовый ящик.

Солдат.

Смывок.



Сушки.

Счеты.

Умывальник.

Погон.

и оформители) должны владеть не только лексическими понятиями, но и лексическими формами<sup>8</sup>.

Семантизация лексики с опорой на иноязычные лексические фоны совершенно недопустима, и поэтому преподавание русского языка должно быть неразрывно связано с одновременным преподаванием и усвоением современной советской действительности, русской советской культуры<sup>9</sup>.

Вывод об отражении лексического фона в семантизирующем рисунке очень важен для составителей лингвострановедческого словаря, в котором, как известно, семантизируются, изъясняются, именно лексические фоны общеупотребительных и в большей своей части легко переводимых на другие языки русских слов.

<sup>8</sup> Лексические фоны сопоставимых слов разных языков, как правило, расходятся, даже если лексические понятия вполне совпадают. Поэтому нужно пересмотреть существующую аргументацию, выдвигаемую как обоснование зрительной наглядности в преподавании иностранных языков. Сравните: «При обучении языку знание действительности есть данная величина, а целью обучения является отношение между языком и явлениями действительности» [12, стр. 202] и «При преподавании иностранных языков иллюстрации становятся исходным пунктом, стимулом, средством объяснения» [13, стр. 422], потому что «задача состоит в том, чтобы научить учащегося мыслить об уже известных ему предметах и явлениях средствами другого языка. При изучении языка иностранцами должен усваиваться языковой материал, т. е. слова, словосочетания, предложения, а не предметы и явления, обозначаемые ими, поскольку эти предметы и явления учащимся уже хорошо известны» [14, стр. 212]. На тех же положениях покоится прямой метод преподавания иностранных языков и его новейшая модификация — аудиовизуальный метод: общая действительность, как полагают, связывает два языка, поэтому наглядность — это будто бы естественный психологический мост для перехода от одного языка к другому.

На самом же деле [внеязыковая действительность для изучающего язык сплошь и рядом является не данным, а искомым.

<sup>9</sup> Подробному обоснованию этого принципиального методического тезиса посвящена наша книга [6].

На основании этого вывода к художнику-иллюстратору, равно как и к составителю словарных статей, нужно предъявить ряд требований, которые связаны с повышением учебной отдачи достояния рисунка.

Во-первых, учебная иллюстрация лингвострановедческого характера должна отражать существенные детали лексического фона, т. е. она должна быть подробной (но не перегруженной деталями, не относящимися к лексическому фону).

Иллюстратор не имеет права лишь наметить изображение в сознательном или бессознательном расчете на догадливость обучающегося, на его возможность дополнить изображение. Носитель языка легко дополняет изображение, а иностранец этого по понятным причинам не может сделать. Например, советский человек при взгляде на рисунок пионерского значка без труда назовет пионерский девиз «Всегда готов!», если даже художник при изображении значка только наметил этот девиз, но не написал его. Адресуя иллюстрацию иностранному читателю, мы в учебном разделе журнала, где печатаются примыкающие к этой статье материалы, поместили рисунок, на котором этот девиз может быть легко прочитан.

Во-вторых, учебная иллюстрация должна быть вполне доступной для восприятия.

«Подобно тому как составитель учебника не имеет права писать языком, мало доступным пониманию учащегося, так и иллюстратор не имеет права отступать от этого принципа в своих иллюстрациях» [15, стр. 10]. Восприятие изображения затрудняется, когда художник прибегает к абстрактной, условной<sup>10</sup> или усложненной манере, дает сугубо индивидуальное видение предмета или явления.

<sup>10</sup> Условные иллюстрации не только затрудняют восприятие — иллюстрации, выполненные в условной манере, как это часто практикуется в учебниках русского языка, обедняют страноведческую ценность учебников» [16, стр. 98].

Надо помнить, что манера, в которой исполняется рисунок, должна быть не только знакомой иностранному студенту, но и привычной; не все манеры, — безусловно, исключая реалистическую, — распространены повсеместно.

Очевидно, по сходным причинам семантизирующий, т. е. словарный, рисунок не должен иметь второго (переносного) плана, в частности, не должен быть юмористическим, шаржированным<sup>11</sup>.

О соотношении рисунка и фотографии. Если в словарной статье изъясняются детали изображения, то рисунок предпочтительнее фотографии (потому что на фотографиях обычно не все детали прорабатываются); если же изображение должно дать общее представление о предмете или явлении, то фотография предпочтительнее рисунка (она производит более достоверное впечатление)<sup>12</sup>.

Если исходить из деления иллюстраций на художественно-образные и научно-познавательные<sup>13</sup>, то первые прежде всего пригодны для стимуляции речи и поэтому

<sup>11</sup> Юмор, как и манера исполнения. — категория национальная.

Карикатуры могут использоваться, если они действительно помогают уяснению важной детали, но не должны употребляться просто для развлечения.

<sup>12</sup> О восприятии фотографий и рисунков см. [17, стр. 34]. Конечно, субъективно фотография кажется достовернее рисунка, поэтому не использовать ее в учебном пособии было бы неправильно. Фотография вполне применима там, где не требуется детального восприятия или где ее цель состоит в том, чтобы заинтересовать читателя, побудить его обратиться к тексту. Фотографии очень важны для создания атмосферы страны изучаемого языка. Подробнее о роли фотографии в учебной книге см. [18].

<sup>13</sup> «Под художественно-образной следует понимать иллюстрацию, цель которой раскрыть и передать образы, созданные автором художественно-литературного произведения»; «под научно-познавательной следует понимать иллюстрацию, цель которой научно и с достаточной документальностью наглядно изобразить тот объект, на который указывает автор текста» [19, стр. 59].



вполне допустимы и даже желательны в так называемых ситуативных картинках, но для семантизации лексики пригодны только вторые.

В-третьих, учебная иллюстрация должна направлять внимание учащегося на существенные семантические доли фона.

Это аналогично способам выделения какого-либо слова в напечатанной фразе (курсив, разрядка). В графике подобный прием привлечения внимания называется *акцентированием*<sup>14</sup>. Этот прием позволяет показать связь изображаемого предмета с системой других предметов или явлений. Акцентирование достигается использованием различной техники в штриховых и тоновых рисунках: например, в учебном разделе на стр. 29 семантизируется словосочетание *пионерский галстук*, на иллюстрации фактура галстука проработана, его контуры оттенены, а голова пионера и рубашка лишь отмечены штрихами<sup>15</sup>.

В-четвертых, учебная иллюстрация должна стать *понятной* обучающемуся в ходе чтения словарной статьи.

До сих пор мы говорили, что лингвострановедческая учебная иллюстрация должна быть деталь-

<sup>14</sup> Акцентирование — «повышение», усиление с целью выделения деталей рисунка. Акцентирование достигается: «Оттением и соответствующей разделкой фактуры, утолщением контурных линий отдельных деталей, усилением тона и применением более интенсивного цвета краски, осветлением отдельных мест изображения и т. д.» [19, стр. 12]. О приеме иллюминировки как средстве акцентирования см. [20, стр. 121].

<sup>15</sup> Ситуативные картинки в методической литературе изучены неплохо (см. журнал «Русский язык за рубежом», 1967, № 1, 3, 4; 1970, № 1, 3; 1971, № 1, 3). Ситуативные картинки обсуждаются в общих методических руководствах [21, стр. 228; 22, стр. 225]. Немало публикаций посвящено техническим средствам зрительной ситуативной наглядности [20, 23, 24, 25]. Семантизирующие иллюстрации, к сожалению, еще не изучены. Имеющиеся аудиовизуальные курсы русского языка строятся исключительно на ситуативных картинках.

ной, доступной, направляющей внимание, т. е. что составители учебной книги, особенно лингвострановедческого словаря, должны заботиться о перечисленных качествах будущего рисунка. Однако и при соблюдении указанных методических требований иллюстрация в силу своей новизны для учащегося не может быть ему понятной с самого начала.

Если изображено что-то неизвестное человеку, то в восприятии это новое, как правило, отождествляется с чем-то внешне сходным из предшествующего опыта. Это явление описано в психологии под именем «сведения к известному», в результате которого возникает мнимое понимание<sup>16</sup>. Несмотря на акцентирование существенных семантических долей лексического фона, иностранец все равно их не заметит, потому что у него отсутствуют соответствующие знания и он, следовательно, не готов к восприятию изображения. Так возникает явление «смотри, но не вижу».

Именно поэтому мы сказали: иллюстрация должна стать *понятной*. Поскольку она с самого начала понятной быть не может, мы хотели бы предложить методические приемы, чтобы она стала *понятной* по прочтении словесного изъяснения лексического фона. Иными словами — текст словарной статьи и иллюстрация должны дополнять друг друга.

Например, в словарной статье *пионерский горн* (см. стр. 27—28) сначала дается общее определение понятия и описывается использование горна в пионерской жизни, а потом сообщается, что на флажке, который крепится к горну, изображен пионерский значок. Иностранному учащийся уже видел изображение горна на рисунке: психологический закон таков, что человек сначала непременно посмотрит на рисунок, а потом переходит к тексту. Однако теперь он возвращается к рисунку еще раз и отыскивает глазами деталь, для которой у него появилось название. Затем учащийся

снова переходит к тексту и получает информацию, что на флажке помещен еще и *пионерский девиз* «Будь готов!». Следует еще одно обращение к рисунку.

Восприятие с обращением от рисунка к тексту и от текста к рисунку — и так, может быть, не один раз — называется *аккумулятивным*, накапливающим сведения<sup>17</sup>, и в результате аккумулятивного восприятия учащийся получает не просто общее впечатление от предмета или явления, — он достигает понимания изображения. Иллюстрация становится *понятной*.

Конечно, мы не исчерпали всех методических требований к семантизирующей иллюстрации, но нам хотелось сосредоточиться на наиболее важных из них.

Три рассмотренных нами требования касаются подготовки иллюстрации, а четвертое затрагивает и подготовку текста изъяснения.

Из всего сказанного следует, что для изучающих русский язык иностранных граждан учебные семантизирующие иллюстрации должны создаваться специально. Методические принципы, изложенные нами, — детальность, доступность, направление внимания, аккумулятивность информации — обычно не учитываются при создании иллюстраций для соотечественников, поэтому в большинстве случаев едва ли возможно без модификаций использовать имеющиеся наглядные материалы.

Лингвострановедческий подход как к учебной иллюстрации, так и к словесному изъяснению лексического фона нацелен прежде всего на устранение из учебного процесса *вербализма*, т. е. речевого использования учащимися (а иногда — преподавателями) лексики, понятной им лишь частично или — что еще хуже —

<sup>17</sup> О подобном процессе применительно к детской аудитории писала А. А. Григорьева [27].

<sup>16</sup> Подробнее см. [26, стр. 16].

ложно отождествленной со словами родного языка.

Лингвострановедческий подход к зрительной семантизации русских слов повышает эффективность учебно-воспитательной работы<sup>18</sup>.

К статье примыкают учебные материалы, напечатанные на стр. 26—32.

<sup>18</sup> Первый вариант статьи прочитали в рукописи А. В. Абрамович, Т. П. Андрианова, М. Н. Вятютнев, В. В. Морковкин и А. Н. Щукин. Их замечания и соображения были с благодарностью учтены авторами.

## Литература

1. Леонтьев А. А. Психологические основы наглядности в учебнике русского языка для иностранцев. В сб.: «Аудиовизуальные пособия и психологические основы наглядности в учебниках русского языка». М., 1973.—2. Щукин А. Н. Принципы организации визуального материала в учебниках русского языка. «Второй Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Тезисы докладов и выступлений». София, 1973.—3. Денисов П. И. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М., 1974.—4. Дормидонтов З. Картинный русско-эстонский словарь. Таллин, 1962.—5. Ваников Ю. В., Щукин А. Н. Картинный словарь русского языка. М., 1969.—6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.—7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В. Лингвострановедческий словарь: разъяснение слова в учебных целях. «Русский язык за рубежом», 1974, № 4.—8. Мепас А., Volos Z. Méthode audio-visuelle de russe. Bruxelles e.a., 1963.—9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Изд. 9-е. М., 1972.—10. Груйич Б. Руско-српскохрватски школски речник. Титоград, б. г.—11. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.—12. Вохмина Л. Л. Принцип наглядности с точки зрения психологии. «Тезисы научно-методической конференции кафедры русского языка, посвященной 10-летию Университета дружбы народов им. П. Лумумбы». М., 1970.—13. Шрётер Ф. Преподавание новых языков. «Методика преподавания иностранных языков за рубежом». М., 1967.—14. «Методика преподавания русского языка иностранцам». М., 1967.—15. Кузьминский К. С. Иллюстрирование учебной книги. М., 1934.—16. Вайсбурд М. Л. Реалии как элемент страноведения. «Русский язык за рубежом», 1972, № 3.—17. Злочевский С. Е. Психологические вопросы восприятия текстовой и графической информации. Киев, 1967.—18. Новоспасский В. В. Фотография в книге. М., 1973.—19. Атабеков Н. А. Словарь-справочник иллюстратора научно-технической книги. М., 1974.—20. Громов В. А., Гудкова Г. А. Иллюстрации в технической книге. М.—Л., 1960.—21. Бабов К. Методика русского языка в болгарской средней школе. София, 1974.—22. Metodyka nauczania języka rosyjskiego. Warszawa, 1971.—23. Huebener Th. Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages. NY, 1960.—24. Mialaret G. The Psychology of the Use of Audio-Visual Aids in Primary Education. Paris, 1966.—25. Fleming E., Jacoby J. Srodki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej. Warszawa, 1969.—26. Доблаев Л. П. Проблема понимания в советской психологии. Саратов, 1967.—27. Григорьева А. А. К вопросу о понимании художественной книги детьми школьного возраста и учащимися первого класса. «Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена», 1958, т. 115.