



В. В. Морковкин

Канд. филол. наук,  
старший научный  
сотрудник  
Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина.

## Рассуждение о некоторых лингвистических понятиях в прикладном аспекте

Описание языка, которое практикуется, например, в традиционных университетских курсах, в академических грамматиках и словарях и т. п., стремится привести в известность закономерности устройства и функционирования этого языка безотносительно к тому, в какой области практической деятельности оно может быть использовано. Такое описание будем условно называть неориентированным<sup>1</sup>. Неориентированное описание языка — прерогатива общего языкознания (соответственно — общей русистики, общей англистики и т. д.), в связи с чем его можно называть также и общим описанием языка.

Неориентированному описанию противоплагается ориентированное.

Ориентированным будем называть такое описание, которое осуществляется с целью быть использованным для решения некоторых практических задач. Ориентированное описание языка — прерогатива прикладного языкознания, и по этой причине его называют также прикладным описанием.

Любое прикладное описание языка предполагает последовательный учет некоей практической цели, ради которой оно производится. Другими словами, цель описания по принципу обратной связи регулирует само описание и в значительной мере определяет его характер и результаты. Следовательно, прикладное языкознание может быть представлено как совокупность обладающих определенной самостоятельностью лингвистических дисциплин, выделяемых сообразно специфике тех областей практической деятельности, в интересах которых производится описание языка. Одной из таких дисциплин и является педагогическая лингвистика.

Педагогической лингвистикой будем называть область прикладного языкознания, в которой язык описывается не в себе и для себя, а с учетом того, что такое описание должно в максимальной степени отвечать потребностям обучения этому языку как неродному. Понятие педагогической лингвистики находится в определенной и очевидной связи с понятием методики преподавания неродного языка, однако связаны они не отношением включения, а отношением пересечения. Общим для них является то, что та и другая имеют дело с языком. Но если для первой язык есть объект описания, то для второй он предмет преподавания (объектом для методики является иноязычный учащийся). Следовательно, педагогическая лингвистика — это прежде всего лингви-

<sup>1</sup> Говорим «условно», поскольку, строго говоря, любое описание на что-то ориентировано. В указанном случае, например, оно ориентировано на сам описываемый язык.

стика, а не что иное. Теоретической основой для нее, как и для всего прикладного языкознания, являются достижения общей (неориентированной) лингвистической теории. Вместе с тем, это лингвистика особая, которая интерпретирует тело и дух языка максимально удобным для методики его преподавания образом. Иначе говоря, это лингвистика на службе у методики<sup>2</sup>.

В качестве основной процедуры, обеспечивающей оптимальный учет специфики прикладного (именно педагогического) описания русского языка, может использоваться последовательное ориентирование этого описания, равно как и всех понятий, на основе и с помощью которых оно осуществляется.

Для того чтобы сделать последующее изложение достаточно определенным, кратко обозначим исходную методологическую позицию.

При внимательном и холодном рассмотрении любого явления языка нетрудно установить, что оно связано с другими явлениями непрерывной цепочкой переходных ступеней. Это дает основание моделировать соответствующее языковое явление в виде поля, состоящего из центра и периферии. В центре явление характеризуется максимальным набором конституирующих признаков. Только в центре оно определено равно самому себе, только в центре оно самоидентично. По мере удаления от центра явление начинает постепенно, но неуклонно перерождаться. Это проявляется либо в абсолютном уменьшении числа конституирующих признаков, либо в его относительном уменьшении, имеющем место при увеличении числа признаков иного (смежного) явления, либо в том и другом одновременно. В результате в периферийных областях своего поля соответствующее явление уже и оно и не оно одновременно<sup>3</sup>.

Вот эту периферийную область «поля» того или иного языкового явления удобно и целесообразно называть квазиявлением. Отличительная черта квазиявления — относительный дефицит конституирующих признаков.

Соотнесение каждого языкового явления со шкалой, а не с точкой или (что то же) моделирование его в виде поля, состоящего из центра (ядра) и периферии, позволяет (несколько огрубляя существо дела) свести проблему оптимальной в методическом плане интерпретации того или иного языкового (метаязыко-

вого) понятия к принятию обоснованного решения относительно включения или невключения в объем этого понятия периферийной области образуемого им «поля».

Имея в виду сказанное, перейдем к характеристике некоторых лингвистических понятий и категорий, используемых при описании лексик в учебных целях.

Прежде всего необходимо очень кратко коснуться самого понятия «учебная лексикография» в противопоставлении его понятию «традиционная (общая) лексикография». Не входя в рассмотрение всего спектра различий, имеющих место между этими понятиями (они обсуждались нами в другом месте[1]), полезно обратить внимание на то, что, если в рамках общей лексикографии слово есть объект описания и только, то в рамках учебной лексикографии оно помимо этого не может не рассматриваться еще и как предмет обучения, т. е. как учебная единица со всеми вытекающими немаловажными следствиями. Не случайно в зарубежной педагогической практике существуют учебные словари с включенными в них лексическими упражнениями, сопоставлениями и стимулирующими вопросами, которые практически ничем не отличаются от обычных лексических пособий.

С другой стороны, можно назвать немало учебных пособий по лексике, существенным, если не определяющим, компонентом которых являются собственно словарные материалы. Учитывая очевидное и плодотворное проникновение лексикографирования в сферу практической лингвометодики и не менее очевидные моменты обратной связи, когда реальные потребности методики заставляют модифицировать как технику, так и содержание лексикографирования, нами и была предложена расширенная интерпретация учебной лексикографии. В соответствии с этой интерпретацией учебной лексикографией считается комплексная дисциплина, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях. В качестве ее основных разделов рассматриваются: а) теория и практика создания учебных словарей, б) теория и практика создания лексических минимумов, в) теория и практика учебной лексикостатистики, г) теория и практика создания учебных пособий по лексике словарного типа, д) теория и практика презентации и семантизации лексики в словаре учебника [1, с. 37]. Методическое ориентирование обсуждаемого понятия выразилось здесь во включении в сферу лексикографии некоторых квазилексикографических объектов, поскольку этого требует педагогическая прагматика.

Одним из основных понятий лингвистики является понятие значения. Широко и посто-

<sup>2</sup> Ясным осознанием изложенного автор обязан беседе с доц. Т. А. Королевой о соотношении понятий «лингвистика», «методика», «лингвометодика» и «лингводидактика».

<sup>3</sup> На этом, кстати, основываются некоторые известные парадоксы древних (сравните: «куча», «лысый» и другие аналогичные).

янно используется это понятие и в методике обучения неродному языку, прежде всего при семантизации лексики. Семантизацией принято называть установление значения языковой единицы, чаще всего слова. Но что такое значение слова в аспекте педагогической лингвистики? Известно, что в непосредственном восприятии нам дана лишь материальная оболочка лексической единицы. За материальной оболочкой стоит идеальный объект, благодаря которому слово отличается от произвольного звукокомплекса. Вот этот идеальный объект и называют значением слова.

Существует много концепций значения, однако далеко не все они релевантны с методической точки зрения. Так, в согласии с одной из наиболее распространенных точек зрения, сформулированной А. И. Смирницким, значением слова является «известное отображение предмета, явления или отношения в сознании <... >, входящее в структуру слова в качестве так называемой внутренней его стороны, по отношению к которой звучание слова выступает как материальная оболочка» [2, с. 152]. Принципиально не отличаются от приведенного определения и формулировки, предлагаемые другими авторами<sup>4</sup>. Общим для упомянутых и многих других определений является отождествление значения слова с сигнификатом (лексическим понятием). Однако приравнивание значения слова к сигнификату уже потому не может считаться целесообразным в методическом плане, что знание одного лексического понятия не обеспечивает правильного употребления и правильного понимания слова. Действительно, если словацкий учащийся знает только, что глаголу *d'akovat'* соответствует по смыслу русский глагол *благодарить*, ничто не возбранит ему построить фразу\* *Мухин поблагодарил Ане вместо поблагодарил Аню*, поскольку словацкий глагол, в отличие от русского, управляет формой имени в дательном падеже. Сказанное позволяет сформулировать такое правило: некое понимание значения слова в том только случае обладает методической ценностью, если оно содержит прямое указание на подлежащую предъявлению в учебном процессе информацию о слове, причем эта информация достаточна для правильного употребления слова. Таким образом, в методически ориентированной интерпретации значением слова является идеальная сущность, включающая в себя абсолютную ценность

слова (т. е. лексическое понятие и понятийный фон), его относительную ценность (т. е. значимость и коннотативный фон) и сочетаемость (т. е. валентность и сочетаемый фон) в их неразрывном единстве<sup>5</sup>. Методическая ориентация приведенного понимания состоит в том, что в нем прямо указываются все те элементы плана содержания слова, которые должны быть приведены в известность в процессе семантизации лексической единицы как при работе над ней с иноязычными учащимися, так и при ее интерпретации в учебном словаре. Кроме того, в этом определении имплицитно содержится и указание на конкретные способы семантизации лексики.

Приведенное рассуждение относительно значения в аспекте педагогической лингвистики неизбежно возбуждает вопрос о лексической неоднозначности. Действительно, охарактеризованная выше модель плана содержания лексической единицы приложима, как нетрудно убедиться, только к однозначному слову или многозначному слову в одном из его значений. Как же в таком случае соотносятся понятия лексической однозначности и неоднозначности? Отвечая на этот вопрос, нельзя не коснуться одной из самых фундаментальных дихотомий, наблюдаемых в истории лингвистики, именно дихотом «язык — речь» [8, с. 56—58].

Лексическая неоднозначность как явление *significatio* есть атрибут языка, а не речи<sup>6</sup>. В речи слово, как правило, однозначно. Разные смыслы, соотносимые с одной и той же материальной оболочкой, образуют род семантической парадигмы. Свойством же любой парадигмы является как раз то, что ее элементы не могут реализовываться одновременно. Впрочем, утверждение об однозначности слова в речи надо отнести к числу стохастических, т. е. вероятностных, поскольку в истории языкознания не раз и не два указывалось на возможность и даже регулярность речевой неоднозначности (сравните соответствующие замечания К. Эрдмана [10], Г. Стерна [11], С. Ульмана [12], Д. Н. Шмелева [13] и др.).

<sup>5</sup> Развиваемая здесь концепция лексического значения основывается на особом совмещении двух лингвометодических моделей слова, одна из которых изложена в статье В. В. Морковкина «К вопросу об адекватной семантизации слова» [5], а другая в серии работ Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, прежде всего в их книге «Язык и культура» [6]; см. также [7].

<sup>6</sup> Именно с точки зрения различения «языка» и «речи» становится осмысленным и лишается экстравагантности известное замечание Л. В. Щербы: «Неправильно думать, что слова имеют по несколько значений: это, в сущности говоря, формальная и даже просто типографская точка зрения. На самом деле мы имеем всегда столько слов, сколько фонетическое слово имеет значений...» [9, с. 290—291].

<sup>4</sup> Сравните: «Значение слова — это исторически образовавшаяся связь между звучанием слова и тем отображением предмета или явления, которое происходит в нашем сознании» [3]; значение — «связь, единство отображений в сознании физического облика слова и соответствующего предмета» [4, с. 71].

Диффузность значений — будем пользоваться термином Д. Н. Шмелева — является, по нашему мнению, скорее исключением, чем правилом. В реальной речи она обычно объясняется либо недостаточностью контекста, либо намеренным употреблением слова в таком контексте, который позволяет реализоваться сразу двум или более значениям, либо, наконец, речевой ошибкой говорящего. Если бы диффузность значений действительно была «решающим фактором, определяющим семантику слова», как считает Д. Н. Шмелев, то это немедленно и в высшей степени неблагоприятно отразилось бы на отправлении языком одной из основных своих функций — функции коммуникативной. Уместно в этой связи привести следующее замечание Ж. Вандриеса: «В живом языке слово в каждый данный момент имеет только одно значение. <...> Если бы было верным положение, что всякое слово всегда несет с собой все свои значения одновременно, то мы при разговоре всегда испытывали бы то раздражение, которое вызывает у слушателя ряд каламбуров» [14, с. 169—170].

Многозначность, принадлежа языку, есть однако продукт речи. Большинство слов при своем появлении однозначны. Следовательно, лексическая неоднозначность может в определенном смысле рассматриваться как функция времени. Новые значения слова приобретают, участвуя в высказываниях, причем импульс к появлению неоднозначности отнюдь не обязательно исходит от первого элемента значения слова (абсолютной ценности или сигнификата) — он может исходить и от второго (относительная ценность), и от третьего (сочетательная ценность) элементов. Сказанное делает очевидным тот факт, что существенную роль в развитии неоднозначности играет употребительность слова. У часто используемых слов больше шансов быть употребленными однажды в необычном контексте, а любое такое употребление — первый шаг к расширению семантики. Чем чаще употребляется слово, тем больше у него возможностей стать многозначным. Неслучайно среди самых частых слов однозначность весьма редкое явление, тогда как многозначность — явление обычное, типическое. Многозначность, таким образом, есть своего рода медаль, которой награждается слово за речевые заслуги.

Может показаться, что все эти рассуждения о языке и речи не имеют прямого касательства к проблемам методики. Но это не так. Вспомним, как семантизируются слова в учебниках русского языка для нерусских. Слову обычно ставится в соответствие указание на то значение, в котором оно употреблено именно в данном тексте. Иначе говоря, слово рассматривается на уровне речи, в результате чего семанти-

зированным оказывается не слово, а его лексико-семантический вариант. Вполне же усвоенным слово можно считать только в том случае, если оно познано на уровне языка, т. е. в совокупности если не всех, то, по крайней мере, наиболее употребительных своих значений. Следовательно, традиционные приемы семантизации слов в учебнике внушают учащемуся ложную мысль об усвоении на уровне языка того, что на самом деле усвоено на уровне речи. Возможные способы нейтрализации этого нежелательного эффекта описаны нами в отдельной работе [15]. Одним из них можно считать фиксацию в словаре учебника не только тех значений, в которых слово употреблено в его текстах, но и других употребительных (методически важных) значений слова. Эти последние (их можно выделить особым шрифтом) учащийся не обязан был бы заучивать, но они показывали бы ему более близкую к истинной картину семантической структуры слова, служа одновременно своеобразным мостиком между тем этапом обучения, который отражен в учебнике, и следующим, высшим этапом.

Среди лингвистических понятий, нуждающихся в методическом ориентировании, следует упомянуть понятие фразеологии. Как известно, в лингвистической литературе имеет место значительная разногласия по поводу того, что является объектом фразеологии. Если подойти к этому вопросу с позиций методической целесообразности, то кажется разумным трактовать объект фразеологии расширительно, включая в него не только те раздельнооформленные устойчивые единицы, которые отражаются известным словарем под ред. А. И. Молоткова [16], и не только описательные и аналитические обороты, которые составляют словник словаря В. М. Дерибаса [17], но и пословицы, поговорки, присловья и крылатые слова, а может быть и сложные союзы, сложные предлоги и составные термины. Ясно, что одни из перечисленных типов языковых единиц в большей степени отвечают некоему усредненному и весьма неотчетливому в границах понимания фразеологизма, а другие в меньшей или, что то же, одни составляют ядро фразеологического состава языка, а другие образуют его периферию. Однако чрезвычайно важно то, что при указанном подходе все раздельнооформленные устойчивые предложения оказываются собранными вместе, четко противопоставляясь по признаку раздельнооформленности/нераздельнооформленности словам, а по признаку устойчивости и воспроизводимости — свободным словосочетаниям и другим произвольным отрезкам текста. При этом устойчивые раздельнооформленные предложения, составляющие периферию фразеологического

фонда, можно называть квазифразеологическими единицами<sup>7</sup>.

Аналогично, т. е. расширительно полезно интерпретировать в рамках педагогической лингвистики и такие лексикологические категории как синонимия и антонимия, включая в их объем некоторые смежные явления (квази-синонимы и квазиантонимы), которые в речи регулярно выступают в функции единиц, признаваемых всеми синонимами и антонимами. Методическим оправданием такого подхода служит то обстоятельство, что он с необходимостью ведет к объединению в соответствующие группы лексических единиц, которые в силу объективных причин способны вносить замешательство в языковое сознание иноязычного учащегося. Объяснение же слов, вошедших в указанные группы, как раз и покажет, как далеко простирается сходство в значении и употреблении или какова мера семантического противодействия объединенных слов. В такого рода комментариях и состоит, как мне кажется, самое ценное в работе над лексикой. С этой точки зрения в рамках, например, синонимии вполне уместны ряды, включающие слово и равнозначный ему фразеологизм (сравните: *много — куры не клюют*), слово и равнозначный описательный оборот (сравните: *помогать — оказывать помощь*), слова, принадлежащие к разным частям речи (сравните: *много — масса*), а также некоторые другие не рассматриваемые традиционно в качестве синонимов явления. И здесь не надо страшиться того, что будет нарушено какое-то устоявшееся заповедное мнение относительно той или иной категории.

Лингвистические категории, как известно, устанавливаются посредством наблюдения над функционирующим языком, отчуждения некоторых свойств, общих большим классам и рядам языковых фактов, концептуализации этих свойств и обозначения их сообразно правилам номинации. Каждая лингвистическая категория представлена в науке о языке определенным термином. Сгущая в себе большие массы умственной энергии, термины далеко превосходят обычные слова по воздействию (в том числе и гипнотическому) на интеллект человека. Примером проявления такого воздействия могут служить такие некорректные утверждения как «неправильно относить к синонимам (то-то и то-то)», которые предполагают, как отмечает Д. Н. Шмелев, будто «в языке существует некая „подлинная“ синонимия», тогда как «на самом деле в языке

существуют различные (и разнообразные) типы семантических сближений, которые и отражаются по-разному в различных определениях синонимов» [13, с. 194].

Подведем итоги.

1. Существуют вещи, которые можно показать и доказать, и существуют вещи, относительно которых можно только условиться. Например, наличие созвучия у двух разных по смыслу слов можно показать и доказать, а о том, считать ли эти слова паронимами или явлениями паронимии, можно только условиться.

2. Методическое ориентирование языковых понятий и категорий есть принятие решения относительно оптимальной широты их интерпретации с позиций потребностей процесса обучения.

3. Любое языковое явление допускает более узкую и более широкую интерпретацию, что обусловлено взглядом на это явление извне или изнутри.

При взгляде извне явление предстает в статике, т. е. как структурная единица. Такой взгляд неизбежно ведет к узкому пониманию языкового явления, которое есть вид его идеализации. При узком понимании место самого явления замещает его экстракт, т. е. ядро. Узкое понимание удобно для общей характеристики явления, а также для его сопоставления с другими, сходными или смежными. Понятно, что при таком подходе основные онтологические свойства явления проявляются наиболее рельефно. Узкое понимание практикуется при обучении не языку, а науке о языке.

При взгляде изнутри явление предстает в динамике, т. е. как функциональная единица. Такой взгляд автоматически предполагает более широкое понимание того же языкового явления, поскольку в его объем включается и периферия создаваемого им поля, т. е. разного рода смежные явления, функционирование которых порождает аналогичные следствия. При широком понимании свойства языкового явления выражены не так отчетливо, зато оно в неизмеримо большей степени соотносится с реальной картиной фактов. Узкое понимание так относится к широкому, как дистиллированная вода относится к той, которую мы пьем.

4. Интересам методики преподавания неродного языка в большей степени отвечает, как кажется, расширенное понимание лингвистических категорий с включением в их объем и некоторых явлений, относящихся к соответствующим квазикатегориям. Понятно, что речь идет только о принципиальном отношении к тем или иным классам лингвистических объектов. Практическая мера включения фактов, соотносимых с некоей квазикатегорией,

<sup>7</sup> Разделение примерно соответствует тому, которое производит С. И. Ожегов, выделяя фразеологию в узком смысле и фразеологию в широком смысле, см. [18].

полностью определяется конкретными задачами, которые ставятся перед определенным методическим проектом.

Доктор,  
проф. Гетебергского  
университета (Швеция).

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1  
*Морковкин В. В.*  
Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина. — В кн.: Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977.
- 2  
*Смирницкий А. И.*  
Лексикология английского языка. — М., 1956.
- 3  
*Будагов Р. А.*  
История слов в истории общества. — М., 1971.
- 4  
*Головин Б. Н.*  
Введение в языкознание. — М., 1977.
- 5  
*Морковкин В. В.*  
К вопросу об адекватной семантизации слова. — В кн.: Памяти Виктора Владимировича Виноградова: Сборник статей. М., 1971.
- 6  
*Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.*  
Язык и культура. — М., 1976.
- 7  
*Кочнева Е. М., Луцкая Н. М., Морковкин В. В.*  
Системная организация и семантизация лексики при обучении русскому языку филологов. — В кн.: Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов (в печати).
- 8  
*Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. — В кн.: Труды по языкознанию. М., 1977.
- 9  
*Шерба Л. В.*  
Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- 10  
*Erdmann K.*  
Die Bedeutung des Wortes. — Leipzig, 1925.
- 11  
*Stern G.*  
Meaning and change of meaning. — Göteborg, 1931.
- 12  
*Ullmann S.*  
Words and their use. — N. Y., 1951.
- 13  
*Шмелев Д. Н.*  
Современный русский язык. Лексика. — М., 1977.
- 14  
*Вандриес Ж.*  
Язык. — М., 1937.
- 15  
*Ковтун Н. О., Морковкин В. В.*  
Отражение лексической системы в учебниках русского языка для иностранцев. — В кн.: Структура и содержание учебника русского языка для иностранцев (в печати).
- 16  
Фразеологический словарь русского языка. /Под ред. А. И. Молоткова. — М., 1967.
- 17  
*Дерибас В. М.*  
Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка. — М., 1975.
- 18  
*Ожегов С. И.*  
О структуре фразеологии. — В кн.: Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974.



Г. Якобссон

## К теоретическому обоснованию сопоставительного описания языков

Можно ли считать, что сопоставительное описание языков сегодня уже устарело?

Такой вопрос может показаться несколько странным, даже вызывающим, поскольку преподаватели русского языка ежедневно сталкиваются с проблемами взаимодействия русского языка с другими языками мира. И вслед за динамическим развитием роли русского языка как средства международного общения следовало бы ожидать, что и сопоставительное описание языков, по мере накопления нового материала и опыта, войдет в стадию все более активного развития.

Хотя поставленный вопрос сознательно заострен, он основывается на фактах. Общеизвестно, что несмотря на растущие усилия ученых в области сопоставительного описания языков в течение, скажем, последних 25 лет, мы все еще блуждаем во тьме и не имеем ни общепризнанной лингвистической теории, лежащей в основе этой области науки, ни соответствующего метода. Нет недостатка и в высказываниях лингвистов, считающих, что сопоставительное описание языков не оправдало возложенных на него больших надежд и что пора оставить этот путь и начать искать новые направления исследований.