
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ, КОНЦЕПЦИЯ «КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ» И СЛОВАРЬ

О. А. Ужова

Ивановский государственный университет

Любое обучение есть передача молодому поколению культуры, причем иноязычная культура рассматривается нами как часть духовного богатства, которую может дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку всегда связано с приобщением к иноязычной культуре, ведь только наряду с овладением иностранным языком происходит усвоение и культурологических знаний; у человека, изучающего язык, формируется способность понимать ментальность носителей другого языка, создается межкультурная компетентность. Лингвострановедение – это направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка. Главная цель его – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. 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 извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации.

Одним из способов хранения страноведческой информации является словарь. В рамках современной лексикографической науки уже разработаны и изданы словари, сочетающие в себе характеристики разных типов справочных изданий (элементы толковых, энциклопедических, лингвистических словарей). Подобные словарные произведения могут быть признаны лингвокультурными справочниками. [5]

Введение страноведческой лексики в словарь, несомненно способствует расширению кругозора пользователя и дает представление о культуре разных стран и народов. Присутствие данной информации может оказать обучающимся помощь при

понимании текстов и глубже понять нюансы английского языка, не являющегося родным для читателя. [6]

Отношение языка и культуры – очень древняя тема, столетиями разводившая по разным лагерям ученых и мыслителей. Одни из них, начиная с Платона, утверждали, что язык создает культуру, поскольку идеи заложены в голове от рождения как прожилки в глыбе мрамора.

Другие – Локк, Гумбольдт – считали, что “язык – пассивное дитя культуры. Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится шире для нас, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия” [4].

Однако и сторонники первого взгляда, и их оппоненты всегда сходились на том, что язык и культура не существуют друг без друга, они неразделимы. Хотя большинство продолжателей этого исторического спора настаивают сегодня на относительной самостоятельности в развитии языка и его решающей роли в создании мировоззрения, менталитета и всех алгоритмов умственного восприятия, мало кто из современных философов и лингвистов отрицает, что язык не только испытывает на себе влияние культуры, но и совершенно непонятен без нее. По словам Э. Сепира, выдвигнувшего в 1920–30-х годах совместно с Б. Уорфом, гипотезу о взаимоотношении языка и культуры: “Содержание языка тонко и глубоко связано с культурой. Общество, в котором нет теософии, не имеет и соответствующего слова. Аборигены, никогда не видевшие лошади, узрев ее, должны были придумать или заимствовать слово для этого животного. Культура является ключом к пониманию и изучению языка. В частности лексика, характеризующая быт, явления жизни, историю одной страны, часто не имеет эквивалентов в языке других народов. Нет двух языков, которые до такой степени схожи, что про них можно сказать: они отражают одну реальность, мир, в котором существует тот или иной народ, отчетливо самобытен, и самобытность эту создает не только собственный набор ярлыков-названий” [13].

Долгое время в лингвистике придерживались мнения о том, что язык – это система знаков, и владение грамматикой, лексикой и фонетикой достаточно для знания языка [12].

В 20-е годы XX века приобщить изучающих язык к культуре страны изучаемого языка попытались Ш. Швейцер и Э. Симонет. Позднее Р. Ладо и Ч. Фриз утверждали, что знание культуры изучаемого языка необходимо не только для общего образования, но и для создания при общении такой атмосферы, которая возникает при взаимодействии носителей языка. По мнению В. Аллена, лишь в начале 60-х гг. обозначились направления соединения языка и культуры, при этом основной причиной происходящего было стремление правильно понять контекст оригинального литературного произведения.

Впервые тезис о необходимости изучения культуры страны изучаемого языка не только для понимания аутентичных текстов, но и для эффективной коммуникации был выдвинут Н. Бруксом.

В 70-е гг. прошлого века Д. Хаймсом была предложена концепция коммуникативной компетенции, в которой особое внимание уделялось социокультурному компоненту, связывающему язык и культуру. Интерес к социолингвистике в широком понимании этого направления привел к изучению контекста использования языка. Постепенно на смену аудиалингвальному и грамматико-переводному методам пришел коммуникативный подход, интегрирующий изучение языка и культуры. Идея изучения иноязычной культуры в контексте изучения иностранного языка была одобрена большинством европейских стран, а культурный компонент был включен в программы обучения иностранным языкам.

В русле исследований по коммуникативному обучению языку, которые способствовали более активному проникновению в социальный и культурный контекст высказывания, были разработаны подходы к изучению культуры страны изучаемого языка и соизучению языка и культуры. Следует остановиться на следующих из них.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД

В методике преподавания иностранного языка во взаимосвязях языка и культуры выделяется важный аспект называемый лингвострановедением. Возникнув в методике преподавания русского языка в 70–80-х годах прошлого века, оно первоначально трактовалось как область, связанная с исследованием путей и способов ознакомления

иностраных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения иностранного языка и через посредство этого языка.

Фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения внесли Е. М. Верещагин и В.Г. Костомаров. С точки зрения этих авторов “Две национальные культуры никогда не совпадают полностью. Это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, то есть надо вырабатывать в сознании обучаемых понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода, по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается называть лингвострановедческим преподаванием” [3].

Лингвострановедческий подход к преподаванию языка позволяет истолковать языковую специфику в неразрывной связи с жизнью, бытом и культурой народа. Чтобы создать “языковую картину”, достаточно полно отражающую жизнь народа, нужно столь же полно и глубоко изучить язык на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях. При этом должен происходить отбор и культуроведческого материала, так как основной лингвострановедческой задачей является не исследование культуры вообще, а именно поиск и отбор такого материала [2].

Таким образом, лингвострановедение – это направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка. Главная цель его – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. Усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создаст лингвострановедческую компетенцию, под которой понимается целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющая извлекать из лексики этого языка примерно ту же информа-

цию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации.

С практической точки зрения, лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества, служит источником информации для речемыслительной деятельности; показывает реальное функционирование языковых средств в аутентичных документах и страноведческих текстах; дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, но и активизировать коммуникативно-ценный лексический и грамматический материал в высказываниях, имеющих страноведческое содержание.

Лингвострановедческий подход к преподаванию языка начал развиваться в период становления коммуникативного подхода. Согласно этому подходу содержание любого курса по обучению языку должно включать в себя семантические понятия и социальные функции, а не просто лингвистические структуры, поскольку цель языка вообще, а, таким образом, и цель обучения языку – это коммуникация. Лингвострановедение стало отождествляться с коммуникативно-страноведческой методикой преподавания иностранных языков [3].

Г. Д. Томахин определил лингвострановедение как лингвистическую дисциплину, предметом которой является изучение особенностей национальной культуры. Эти особенности, по Г. Д. Томахину, фоновые знания, т.е. “знания известные всем представителям языковой общности”. Пример, иллюстрирующий необходимость фоновых знаний при погружении в сферу британского английского, взят из рассказа английского писателя Ангуса Уилсона. Действие происходит в небольшом городке в 1949 году. Молодая женщина Карола и ее муж, которые страдают от скромности своего положения в обществе и стремятся подняться в социальном и духовном плане, едут в гости к супружеской паре, занимающей более высокое положение. Эта пара, Шейла и ее муж, несмотря на хорошее образование и воспитание, не осознают, что им тоже не хватает “породы”. Мы читаем о Кароле: “*With her new French blue costume and red leather belt she felt very sure of herself, even her lipstick, she thought, was right for once, would give no hint of the Chapel background of which she was always too aware when they visited Sheila*”

В приведенном отрывке ключевое слово – *chapel* (‘неангликанская церковь’). Те, кто ходят не в англиканскую церковь, в отличие от *church* (‘англиканская церковь’), часто рассматриваются как

люди, занимающие более низкое положение в обществе, и, подобно Кароле, сами это осознают. В обычном англо-русском словаре и даже во многих английских толковых словарях данная коннотация не указана. В этом же рассказе есть такие слова о Шейле: “*She embodied three generations of business success: her own black plain dress and Jacqmar scarf speaking for bookish Roedean and Girton, something in her over-cultured voice for her mother’s feverish W.V.S. attempts to “make the county”, and deep down a vulgar rumble that declared her grandmother’s over-jewelled, nouveau riche toughness*”.

Чтобы понять все тонкости данного прозаического отрывка, мало знать, что Роудин – привилегированная школа для девочек в г. Брайтоне, графство Суссекс, основанная в 1885 г., или что Гиртон – женский колледж в Кеймбриджском университете, основанный в 1869 г. Важно другое: для женщины получить образование именно в этих двух учебных заведениях считается наиболее престижным, и его можно сравнить лишь с образованием в Итоне и Оксфорде для мужчины. Точно также считается, что в Женской Добровольной Службе (W.V.S.) состоять для того, чтобы занять более высокое положение в обществе, по выражению А. Уилсона, “войти в круг лучших семейств графства”. Жакмар (Jacqmar) – марка дорогой женской одежды, это еще один штрих к лаконичному портрету женщины, которая преуспела в обществе. Следующий пример иллюстрирует необходимость фоновых знаний в американском английском. По мнению антрополога Э. Холла, краткость и точность – символ веры американцев. “Многоречивость зачастую заставляет их чувствовать себя не в своей тарелке” [12].

Различия в разговорных стилях, а также между многословными и немногословными собеседниками подчас ведут к взаимному непониманию при общении граждан России и США даже на самом высоком международном уровне. Известный американский психолингвист Д. Таннен писала: “Я готова держать пари, что пресловутая антипатия между Нэнси Рейган и Раисой Горбачевой была результатом культурных различий в стиле общения. Как Нэнси Рейган говорила о Раисе Горбачевой: “С первого дня нашего знакомства она все говорила и говорила, так что мне едва удавалось вставить словечко”. Подозреваю, что если бы кто-нибудь спросил у Раисы Горбачевой, что она думает о встречах с женой Рейгана, она бы, наверное, ответила, что не переставала удивляться, почему ее собеседница так мало говорит, и что ей (Раисе) приходилось брать на себя всю инициативу”. Этот

эпизод хорошо иллюстрирует конфликтную ситуацию, которая возникла из-за разницы в культурах. Раиса Максимовна считала, что должна “развлекать” Первую леди Америки, а та негодовала, что длинные монологи собеседницы крадут у нее драгоценное время [14].

Одним из неперемненных условий общения является наличие определенных фоновых знаний. Экстралингвистические знания участников коммуникации играют не менее важную роль, чем их владение языком. Обычно коммуниканты стараются определить общий для них объем знаний как языкового, так и исторического, культурного, социального характера, и затем интуитивно учитывают его при общении. Основной причиной неполного или неправильного понимания при обмене информацией в условиях межкультурного общения является различие в фоновых знаниях, которые составляют основу национальных культур собеседников.

Фоновые знания основываются на кумулятивной функции языка, на способности языка выступать в качестве связующего звена между поколениями, хранилища и средства передачи внеязыкового общественного опыта, на “его способности закреплять накопленный коллективный опыт непосредственно в формах языка, в строевых единицах речи – словах, фразеологизмах, языковых афоризмах” [9]. Фоновые знания трактуются как в узком, так и широком плане. Если в узком смысле фоновые знания – это только те знания, которыми обладают оба участника коммуникативного акта, то есть знания, общие для коммуникантов, то в широкой трактовке фоновые знания понимаются, как практически все знания, которыми обладают участники коммуникации к моменту общения. По сфере распространения Г.Д. Томахин, классифицирует их следующим образом:

1. Общечеловеческие знания (например, всем известны такие понятия, как земля, космос, время, жажда);

2. Региональные сведения (не все жители тропиков знают, что такое снег);

3. Сведения, которыми располагают только члены определенной этнической или языковой общности (нации);

4. Знания, которыми обладают жители данной местности или члены социально замкнутой группы. Это соответствует территориальным и социальным диалектам (например, названия местных географических объектов);

5. Сведения, которыми располагают только члены микроколлектива: семья, учебная группа и т. п.

В процессе общения несомненно присутствуют все типы фоновых знаний, из которых формируется круг коммуникантов. Однако для лингвострановедения, в рамках которого, обучение иностранному языку ведется одновременно с обучением элементам культуры народа-носителя этого языка, основным объектом исследования являются фоновые знания третьего типа, то есть знания, которыми обладают члены определенной этнической и языковой общности. Именно эти знания находятся в тесной связи с национальной культурой, являясь ее неотъемлемой частью. Такие фоновые знания, свойственные членам определенной языковой общности и отсутствующие у иностранцев в работах Е. М. Костомарова и В. Г. Верещагина, получили название страноведческих. Если наличие совпадающих фоновых знаний общечеловеческого характера позволяет участникам коммуникации в какой-то мере понимать друг друга, то только владение страноведческими фоновыми знаниями позволяет им достичь полного взаимопонимания. Эти фоновые знания включают в себя систему мировоззренческих взглядов, господствующих в данном обществе, этических оценок, нормы речевого и неречевого поведения и большую часть знаний, которыми обладают все члены общества.

Однако если языковые средства в какой-то степени уже изучены, отобраны, распределены по этапам обучения в зависимости от целевых установок, то страноведческие фоновые знания пока еще недостаточно изучены и описаны, несмотря на многолетнюю практику преподавания страноведения, как отдельного предмета. Одна из основных трудностей их отбора заключается в определении границ, то есть того, что относится к страноведчески значимым фоновым знаниям, а что остается за их пределами.

С точки зрения Г. Д. Томашина, к ним относятся только те знания, которые безусловно актуальны в массовом обыденном сознании среднего носителя языка и, как правило, неизвестны иностранцу [10].

Итак, главным условием отбора лингвострановедческих фоновых знаний является их общеизвестность в среде носителей языка. Являясь элементом массовой культуры, фоновые знания разделяются на актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия. Граница между ними весьма условна: то, что было всем известно вчера, нередко перестает быть актуальным сегодня и переходит в разряд знаний культурного наследия. Но даже относясь к культурному наследию и порой

живя в сознании современного общества недолговечно, фоновые знания могут обладать такой популярностью, что пусть на короткое время, но приобретают характер неотъемлемой части национальной культуры [11].

Наличие фоновых знаний у коммуникантов предполагает обоюдное знание реалий, под которыми понимаются «названия предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ, присущих только определенным нациям и народам» [11].

Таким образом, к реалиям можно отнести не только предметы материальной культуры, но и абстрактные сущности, связанные с духовными ценностями и обычаями народа, культурно-социальными традициями и общественно-политическим устройством страны, то есть все реальные факты истории, культуры, быта страны изучаемого языка. Определение реалий как частных элементов культуры позволяет рассматривать их в пределах культурно-генетической общности, объединяемой языком. Для лингвистического описания языковых средств выражения реалий целесообразно рассматривать их не просто как особые предметы объективной реальности, но как особые референты – элементы объективной реальности, отраженные в сознании, т.е. предметы мысли, с которыми соотносено данное языковое выражение.

В. П. Конецкая, предлагая рассмотреть референты британской культурно-генетической общности относительно русской, основываясь на степени их уникальности в этом понимании, предлагает выделить три основные группы.

Первую по многочисленности составляют референты, которые тождественны в сопоставляемых культурах по своим существенным и второстепенным признакам, например: *вода, петь, большой*.

Вторую группу составляют референты, которые тождественны по своим существенным признакам, но различаются по второстепенным, например: русск. *творческий отпуск* и англ. *Sabbatical year* ‘годовой отпуск для научной работы’.

К **третьей группе** относятся такие референты, которые по своим существенным и второстепенным признакам являются уникальными, присущими только данной культуре. Например: русск. *Кремль* и англ. *Big Ben*.

Границы между указанными группами, особенно второй и третьей, условны и подвижны, т.к. референты как «предметы мысли» подвержены изменениям, происходящим в объективной реаль-

ности. Учитывая различную степень их уникальности, референты третьей группы можно рассматривать как собственно реалии, референты второй группы – как квазиреалии и референты первой группы – как универсалии. Реалии и квазиреалии следует понимать как особый тип референтов, которые в своей совокупности отражают специфику определенной культуры, обусловленную особой структурой материальных и духовных ценностей, сложившейся в процессе становления и развития данной культурно-генетической общности.

Языковое выражение реалии и квазиреалии находят в словах и словосочетаниях – в языковых реалиях и языковых квазиреалиях. Имеются достаточные лингвистические основания для выделения (квази-)реалий в особую группу. Языковые реалии и квазиреалии являются особым лексико-семантическим разрядом слов литературного языка, специфическое смысловое содержание которых обусловлено уникальностью их референтов и содержит стилистические коннотации, отличающие их от локализмов, профессионализмов, жаргонизмов, сленгизмов и терминов [8].

В реалиях наиболее полно проявляется близость между языком и культурой: возникновение новых реалий в духовной и материальной жизни общества ведет к появлению реалий в языке.

Для лингвострановедения особый интерес представляют такие реалии, в которых проявляется национальный и исторический колорит. К таким реалиям прежде всего относятся ономастические реалии (топонимы, имеющие культурно-исторические ассоциации; антропонимы, названия произведений литературы и искусства; названия государственных и общественных учреждений) и реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой (географические термины, обозначающие особенности природно-географической среды, флоры и фауны, термины и слова, имеющие отношение к государственному устройству, общественно-политической, культурной жизни страны, ее быту).

Мысль о «фоновых знаниях» нашла свое отражение в работах других ученых при описании других культур [1].

КОНЦЕПЦИЯ «КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ»

Концепция «культурной грамотности», которая впоследствии легла в основу «Нового словаря культурной грамотности», была разработана Е. Д. Хиршем [12]. Появление этой концепции явилось ответом на социальный запрос, вставший

перед американским обществом в 80-е годы XX века.

Согласно мнению многих деятелей в сфере образования, уровень грамотности нации начал снижаться, начиная с 60-х годов XX века. Причем данный процесс затронул не только детей с задержками в развитии, но и студентов высших учебных заведений. Общеизвестно, что этот спад происходил в то время, когда необходимость в истинно функциональной грамотности стала ощущаться многими как залог экономического благосостояния и даже как условие поддержания социальной структуры общества. Новизна идеи, предложенной Хиршем, состоит в том, что истинная грамотность зависит от знания особой информации, универсально разделяемой всеми членами данного сообщества. Чтение и письмо – не только акты декодирования и кодирования информации, но и акты коммуникации, которая требует владения некими обоюдными общепризнанными знаниями-концептами, не зарегистрированными буквально на данной странице. Культурная грамотность в отличие от экспертных знаний разделяется всеми членами сообщества. Это та подвижная часть информации, которую данное сообщество сочло полезной и, следовательно, достойной сохранить. Лишь небольшая часть того, что прочитано или услышано, занимает надежное место на полочках памяти культурно грамотного человека, но важность этой сохраненной информации не подлежит сомнению. Эти обоюдные знания являются основанием общественного дискурса. Они позволяют понимать ежедневные газеты и телевизионные новости, речи политических лидеров и даже шутки.

Для идентификации данного типа знаний Е. Д. Хиршем разработан ряд правил. Во-первых, по его мнению, большая часть информации находится либо выше, либо ниже уровня культурной грамотности. Значительная часть информации настолько специфична, что известна только экспертам, и, следовательно, находится выше уровня общих знаний. В то же время, часть информации, такой как, например, названия цветов, животных и т.д. является базовой и общеизвестной, и в словарь культурной грамотности не включается. По определению лексика культурной грамотности находится между специализированной и общей.

Во-вторых, следует определить, насколько широко известно данное понятие в американской культуре. Только те понятия, о которых осведомлено большинство образованных американцев, могут быть отнесены к словарю культурной гра-

мотности. При отборе подобных понятий Хирш опирался на частотность их употребления в национальных периодических изданиях. С его точки зрения, если какое-либо периодическое издание ссылается на событие, лицо или предмет, не давая им определения, то можно предположить, что большинство читателей знакомо с ними. По-видимому, это событие, лицо, предмет являются частью общих знаний, и, следовательно, являются частью культурной грамотности нации.

В-третьих, необходимо помнить, что культурная грамотность это не знание текущих событий, хотя с ее помощью можно понять эти события более глубоко. Чтобы стать составляющей культурной грамотности некая информация должна обладать устойчивой значимостью. Она уже нашла определенное место в коллективной памяти или имеет перспективы такое место найти. Это то, что способствует стабильности культурной грамотности в Америке. По мнению Е. Хирша, нередко определить устойчивую значимость довольно трудно, так как в век коммуникации время жизни многих понятий в коллективной памяти довольно коротко. То, что кажется монументальным сегодня, часто становится тривиальным завтра. Итак, таковы критерии отбора культурно-маркированных лексических единиц, которые относятся к сфере культурной грамотности.

Таким образом, культурная грамотность – это некий свод фоновых знаний, с которым должен быть знаком читающий, чтобы адекватно понять смысл высказывания. Влияние фоновых знаний на понимание текста Хирш видит в явлениях, подобных следующему. Далее приводится начало школьного учебника по химии. “Вы начинаете изучение химии в то время, когда все больше людей обеспокоено снижающимся качеством жизни. Химия может помочь вам приобрести более глубокое и всестороннее понимание той окружающей среды, в которой вы живете сейчас. Если вы любознательны и хотите знать больше о природных процессах, минералах, воде и растворах, атмосферных газах, изучение химии привлечет вас”. Итак, предполагается, что ребенок еще до чтения данного пассажа должен знать, что означают слова “химия”, “раствор”, “снижающееся качество жизни”. Но даже просто рассматривая каждое слово в последней фразе, можно увидеть какой огромный запас фоновых знаний за ними стоит. Чтобы понять эту фразу быстро и точно, нужно больше, чем знание значения отдельных слов или умения делать логические выводы. Следует знать ту фоновую инфор-

мацию, которой обладает автор, в данном случае, широко обсуждаемую проблему загрязнения рек, атмосферы и т.д. Ни слово, ни понятие загрязнения в отрывке не упомянуто. Но чтобы понять его, нужно не только знать, что реки и воздух загрязняются, но и понять, что это загрязнение каким-то образом связано со словами “снижающееся качество жизни”. Не владея обоюдными фоновыми знаниями, человек с хорошим знанием английского языка и с хорошими навыками чтения, будет озадачен сопоставлением понятия “качество жизни” и ссылкой на водные растворы.

Способность к чтению и пониманию прочитанного зависит не только от широких знаний, но и от знаний, которые можно назвать обоюдными. Общение между читающим и пишущим всегда зависит от подтекста, остающегося невысказанным буквально, но который должен ощущаться и читателем и писателем, если коммуникация протекает эффективно. Поскольку успешное обучение посредством чтения зависит от эффективности коммуникативной операции, Хирш пришел к выводу, что и на чтение, и на обучение мощно воздействует то, насколько полно фоновые знания разделяются писателем и читателем, учителем и учеником. Чтобы хорошо учиться, нужно много знать, но нужно также обладать теми особыми знаниями, которые позволяют читать между строк.

Следовательно, обучение зависит от коммуникации, эффективная коммуникация зависит от обоюдных фоновых знаний. Оптимальный способ выполнить это требование – способствовать тому, чтобы и обучающие, и обучаемые на деле обладали совместным объемом особых знаний. Основная идея теории Хирша состоит в том, что эффективный способ решения родственных проблем обучения и грамотности состоит в наличии у обеих сторон обучения совместных или обоюдных фоновых знаний, которые Хирш назвал “культурной грамотностью”. Далее он отмечает, что содержание этих знаний не является тайной, его можно систематически передавать учащимся. Далее он заявляет, что если удастся передать эти знания, то можно будет достигнуть универсальной грамотности, которая необходима для закладывания фундамента для дальнейших образовательных, экономических и социальных преобразований.

В качестве примера приводится история образования во Франции, которая достигла высокого уровня образования в стране с мультикультурным населением. Вплоть до XVIII века в стране говорили по крайней мере на четырех языках. Фран-

цузская школьная система, по словам Юджина Вебера, превратила “неграмотных крестьян во французов”, именно школьная система, а не крестьянский дом, совершила это чудо.

Одной из основных причин падения уровня образования в США Хирш называет использование на начальном и среднем уровне общеобразовательной школы так называемых “практически ориентированных”, “релевантных” материалов. Последующее за этим исчезновение из школьных программ традиционной истории, мифологии, литературы имело далеко идущие и катастрофические последствия для национальной грамотности. Согласно последним исследованиям, наблюдается высокая корреляция между навыками и специфическими знаниями, и эта корреляция сохраняется на всех уровнях. Кроме того, отмечается присущий грамотности консерватизм, например, правила орфографии. Подобный консерватизм присущ и другим аспектам культурной грамотности. Он полезен и для целей национального общения. Он помогает внукам общаться с дедами, южанам с жителями других штатов, белым с черными, азиатам с выходцами из Латинской Америки, республиканцам с демократами. Таким образом, хорошим определением культурной грамотности будет способность эффективно общаться с незнакомцами. Обучение людей из нижних страт общества основам традиционной культуры может помочь им подняться экономически, они смогут эффективно общаться за рамками узкой социальной сферы. Таким образом, присущий культурной грамотности консерватизм неизбежно ведет к следующему парадоксу: социальные цели либерализма требуют образовательного консерватизма. С точки зрения Хирша, социального и экономического прогресса можно достигнуть, обучая всех чтению и коммуникации.

С момента своего появления концепция культурной грамотности мгновенно вызвала интерес и продолжает привлекать внимание ученых в разных странах. В России В. Г. Костомаров был одним из первых, чья статья “Американская версия лингвострановедения” была своего рода реакцией на теорию Хирша. Костомаров отметил, что ценность проведенного исследования заключается в том, что Е. Хиршу удалось с позиции национальной культуры осветить политику, общественные институты, обычаи США. Именно эта сфера словаря культурной грамотности наиболее ценна для полноценного владения языком как средством общения, так как в ней отражаются межличностные, местные,

национальные, классовые различия, что, несомненно, является необъятной сферой для описания.

Идея повышения культурного уровня молодежи и расширение ее кругозора путем добавления в учебные программы ряда общеобразовательных тем из области литературы, искусства, географии, истории и культуроведения чрезвычайно актуальна, интересна и заслуживает достойного внимания. Более того, подобная идея и предлагаемый Хиршем вариант ее осуществления не имеют аналогов в своем роде. Концепция культурной грамотности явилась интересным материалом для научной дискуссии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахманова О.С., Гюббенет И.В.* Вертикальный контекст как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3.
2. *Брагина А.А.* Лексика языка и культура страны / А. А. Брагина. – 1981.
3. *Верещагин Е.М.* Язык и культура / В. Г. Верещагин. – Москва, 1976.
4. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М., 1985. – С. 349.
5. *Карпова О.М.* Лексикографические портреты словарей современного английского языка / О. М. Карпова. – Иваново, 2004. – С. 186.
6. *Карпова О.М.* Учебные словари Collins / О. М. Карпова. – М., 2005.
7. *Карпова О.М.* Учебные словари нового поколения / О. М. Карпова // Лексика и лексикография. – Вып. 15. – М., 2004.
8. *Конецкая В.П.* Лексико-семантические характеристики языковых реалий. Приложение к лингвострановедческому словарю «Великобритания», М., 1980, С. 467.
9. *Томахин Г.Д.* Америка через американизмы / Г. Д. Томахин. – М., 1982.
10. *Томахин Г.Д.* Лексика с культурным компонентом / Г. Д. Томахин. – М., 1980.
11. *Томахин Г.Д.* Фоновые знания / Г. Д. Томахин. – М., 1981.
12. *Hall E.T., Hall M.R.* Understanding Cultural Differences: German, French and Americans / E. T. Hall, M. R. Hall. – Yarmouth, 1989. – P. 13–18.
13. *Sapir E.* The status of linguistics as a science / E. Sapir // Collected Writings / Ed. by D. Mandelbaum – Berkly: University of California Press, 1951.
14. *Visson L.* Where Russians go wrong in spoken English / L. Visson. – N-J, 2001. – P. 128–131.