

16. Чудаков А. Между «есть Бог» и «нет Бога» лежит целое громадное поле. С.186// «Новый мир». 1996. № 9.
17. Шмелев Ив. Творчество А.П.Чехова.// «Русская речь». – М., 1995. – № 1. (Статья 1945 г.)
18. Щукин С.Н. Из воспоминаний об А.П.Чехове// Русская мысль. 1911. Кн. 10. С.49.
19. Bruford W.G. Chekhov and his Russia. – London. 1947. – P.202.
20. Marshall R.G. Chekhov and Russian Orthodox Clergy// The Slavic and East European Journal, 1963, v. VII, No 4.

ОБЪЕКТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА В ТЕКСТЕ

*Новикова Т.Ф.
Доктор пед. наук, профессор
Белгородский государственный университет
Россия, г.Белгород
e-mail: TNovikova@bsu.edu.ru*

На рубеже столетий в филологии, культурологии всё активнее используется слово «текст» в его расширенном понимании, когда под текстом понимается любая знаковая система, несущая в себе информацию. В предлагаемом материале мы используем это понятие в традиционном его понимании – как явление и результат речи, а также рассматриваем дидактические проблемы, связанные с использованием текста как единицы обучения.

Однако даже в традиционном понимании текст – сложное образование, допускающее различные подходы к его толкованию. Если лингвистический анализ способствует пониманию текста на лексико-грамматическом уровне, а литературоведческая интерпретация – выявлению композиционных, жанровых особенностей, черт индивидуального стиля, установлению идей и объяснению образного мира, то

культурологический анализ должен помочь вскрыть специфику текста как национально-культурного и социально-исторического явления, приобщить читателя к истории и культуре народа, помочь соотнести авторскую и реальную картины мира. Работа над текстом, разумеется, осуществляется комплексно, включая все аспекты анализа, но необходимость и важность именно культурологического (и уже – лингвокультурологического, или лингвокультурного) анализа (или хотя бы необходимого комментария) стала осознаваться только в последнее время: раньше считалось, что такой комментарий нужен только для иностранных читателей, в крайнем случае – для учащихся начальной школы. Однако современными старшеклассниками также не всегда осознаются и верно толкуются многие культурно-исторические реалии прошлого, причем не только XIX, но и XX века. В последние годы в связи с развитием лингвокультурологии – раздела языкознания, изучающего проблему отражения национальной культуры в языке, – учеными предпринимаются попытки рассматривать тексты художественных произведений в историко-культурологическом аспекте. Оценивая текст как единицу культуры, Н.С. Болотнова отмечает, что при данном взгляде текст несет на себе «печать как неповторимого эстетического осмысления окружающего мира конкретной авторской личностью с ее особыми целями мотивами, культурологическим тезаурусом и выражающими их ассоциациями, так и соотнесенности с культурными константами, с поэтической картиной мира народа в ее текстовом воплощении» [1:62]. К сожалению, культурологическое осмысление и комментирование художественных текстов, изучаемых в школе, в методической литературе представлено явно недостаточно.

Между тем связь лингвокультурологии и литературы естественная, глубинная. Литература является отражением культуры народа, представляет эту культуру целостно – как этапы развития человечества. В связи с задачей реализации культурологического подхода уроки литературы, уроки словесности, уроки родного языка (на которых широко

применяются художественные тексты в качестве дидактического материала) в школе изменяют свою привычную структуру. Особое значение приобретает тот вид работы, который всегда традиционно назывался «словарная работа», а сейчас приобретает вид лингво- и социокультурных комментариев или вырастает в лингвокультурный анализ.

В основу методологической базы такого вида анализа должны быть положены следующие установки:

а) любой текст должен рассматриваться как текст культуры со своей «биографией», историей, символами, образами, мотивами;

б) в конкретных лексемах художественного текста отражается сознание как всего этноса, так и отдельной личности, а также духовный, социально-психологический «климат» определенной эпохи;

в) в школьном литературоведении, наряду с лингвистической и литературоведческой, должна быть признана лингвокультурная интерпретация, имеющая, несомненно, общие точки с традиционными видами анализа и интерпретации, но не повторяющая их;

г) имеются определенные группы лексики, которые даже в хорошо известных (условно известных: чем более известно, тем более неизвестно!) классических текстах нуждаются в комментировании, иначе невозможно адекватное прочтение произведения.

Комментария и лингвокультурного анализа в текстах русской классики требуют слова:

во-первых, относящиеся к устаревшей лексике: в этом пласте лексики выделяются тематические группы, связанные с государственным устройством России, с сословным разделением населения, с устройством бытового уклада, этнографические реалии и т.д. Эти слова требуют историко-лингвистического осмысления, так как непонимание их может привести к искаженному восприятию художественного произведения.

Во-вторых, экзотизмы и т.н. безэквивалентная лексика, появляющаяся в связи с экономическими,

политическими, культурными контактами, а также общественно-политические реалии, обозначения прошлого административно-территориального устройства.

В-третьих, лингвокультурологическому комментированию должны быть подвергнуты мифологические понятия, в которых отражены концепты русской культуры и мировой культуры, реалии религиозной культуры.

В-четвертых, большинство топонимов, антропонимов, большинство собственных имен и наименований, встречающихся в тексте.

Впрочем, комментарий, в том числе лингвокультурного, требуют иногда и совсем обычные слова, не входящие в вышеперечисленный список. Например, несмотря на общепризнанный факт, что бунинские произведения отличаются изысканной простотой, прозрачностью, ясностью языка и слога, лингвокультурного комментария требуют и они. В качестве иллюстрации этой мысли мы ранее уже предлагали лингвокультурологический анализ стихотворения «*В лесу, в горе, родник, живой и звонкий...*», показывали специфику работы с тематической лексикой стихотворения: *корец, голубец, лубок* («лубочная иконка») и предлагали концептуальный анализ слова *родник* [3:22-26], указывая при этом, что в комментариях нуждается довольно обширный пласт лексики бунинских текстов, и не только из числа слов, ушедших в пассив: *баштан, божничка, гумно, дагерротип, девичья, скит, черница*, но и общеупотребительная лексика, требующая «расширительного» толкования, осмысления в историческом и нравственном аспекте: *вера, воскресенье, дворянство*, тот же *родник*. На этот факт обращает внимание исследователь Л.П.Соломахина, утверждая, что при анализе рассказа И.А. Бунина «Пост» толкования требуют не только «трудные» слова *владыка, паперть, иконостас, говеть*, но и ключевое, на первый взгляд как будто бы понятное учащимся слово *пост* [4:171].

Одна из главных задач комментатора текста – вскрыть страноведческий и лингвокультурный потенциал произведения, представленный как эксплицитно –

топонимами, антропонимами, встречающимися в тексте (здесь можно привести еще один «бунинский пример»: при именовании персонажей писатель учитывал особенности имен, несущих дополнительную информацию о внешних и внутренних качествах человека, использовал «говорящие» фамилии, например, *Турбин*, герой рассказа «Учитель», – от украинского и диалектного южнорусского «*Турба*» – «беспокойство»), так и имплицитно – в словах, служащих временными ориентирами, в использовании изобразительно-выразительных средств, в авторских приемах скрытой оценки персонажей, событий, изображаемого времени в целом, в «фоновой» информации.

Объекты для объяснения и комментирования в любом тексте отыщутся, если посмотреть на него «филологически вооруженным глазом»; важно самому комментатору быть во «филологическом всеоружии»: например, даже хрестоматийная строфа из «Евгения Онегина» «*Зима! Крестьянин, торжествуя...*» поставит перед учениками (но сначала перед учителем) задачу уточнения лексических значений и обращения к фоновой информации слов *дровни*, *кибитка*, *облучок*, *кушак*, *салазки*, комментария к выражениям *дворовый мальчик*, *жучка* (почему кличка собаки написана со строчной букв, а не с прописной, как, казалось бы, надо) и т.п. Мы считаем, что большинство школьных программных произведений, причем даже произведений XX века, не говоря о более ранних, нуждаются в минимальных социокультурных комментариях, наподобие тех, что сопровождают тексты в учебниках и хрестоматиях для иностранных читателей – естественно, для носителей языка это должны быть комментарии и пояснения несколько иного характера. Кстати, эту проблему школьного образования стоило бы рассмотреть отдельно, здесь мы говорим о ней только в связи с необходимостью и актуальностью лингвокультурного анализа в практике преподавания литературы, родного языка, возрождаемой как учебный предмет русской словесности.

Обозначился еще один путь реализации нового подхода к преподаванию названных предметов –

представление знания в виде национальной картины мира, структурирующую роль в которой играют концепты русской культуры, репрезентируемые в языке, в текстах теми или иными словами. В ходе изучения этих «ключевых концептов» (терминообразование Ю.С.Степанова) национальной культуры можно формировать «целостное представление о человеке в его отношении к миру...». Концептуальный анализ – анализ в первую очередь лингвокультурологический; концепт может стать основой связи между литературой, культурой и языковой личностью: «...концепт – междисциплинарная единица, <...> его можно использовать в качестве «эффективного интегративного средства сближения задач литературного и речевого развития школьников на базе изучения общих «культурных» тем, считают современные исследователи [2:68].

Соединение языка и культуры в современной методике преподавания русского языка невозможно без организации работы с концептами, репрезентированными в языке теми или иными словами. Однако для того чтобы выработать методику анализа концептов, необходим анализ лингводидактики-практиками процессов, происходящих в современной лингвистике, осмысление того, каким образом, на каких уровнях языка проводится концептуальный и лингвокультурный анализ.

Литература

1. Болотнова Н. С. Художественный текст как язык культуры и проблема его изучения //Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка : доклады и тезисы участников Всероссийской науч.-практ. конф., посвящ. 100- летию со дня рождения А. В. Текучёва. – М., 2003. – С. 60-64.
2. Мишатина Н.А. Государственный образовательный стандарт: язык и культура //Этнолингвокультурология: проблемы и решения. - СПб: САГА, 2004 – С.61-70.

3. Новикова Т.Ф. Пространство слова. Формирование этнокультурной компетенции учащихся на уроках словесности//Русский язык в школе.-2004.- №5 – С. 22-26.
4. Соломахина Л.П.Некоторые аспекты анализа рассказа И.А.Бунина «Пост»/ Творчество И.А.Бунина и русская литература XIX - XX веков. Вып. 3. - Белгород, 2004. – С. 170 – 174.

**СПЕЦКУРС «ДИАЛОГ КУЛЬТУР: АРМЕНИЯ,
БРИТАНИЯ, РОССИЯ (XIX-XXI ВВ)»
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

Нуралова С. Э.

Кандидат филол. наук, доцент

*Ереванский государственный лингвистический
университет им. В. Я. Брюсова (ЕГЛУ)*

РА, г. Ереван

Современная обстановка роста культурных связей между народами мира выдвинула перед литературоведением новые задачи, и одна из них – изучение общих закономерностей мирового литературного процесса. В этом плане большой интерес представляют взаимосвязи русской и английской литератур. Различные формы влияния одной литературы на другую определяются внутренними закономерностями литературы-рецептора, наличием аналогичных тенденций литературного процесса. Интерес представляют не только совпадения и аналогии, но и различия, так как необходимо проследить все оттенки развития всемирного литературного процесса и своеобразие его выражения в рамках национальных литератур. Методологической основой курса является современная теоретическая компаративистика. Учитывается имагологический дискурс в русско-английском и армяно-английском литературном диалоге.