

ЛИНГВОКОНЦЕПТОДИДАКТИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С. В. Чернышов

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова

Поступила в редакцию 3 августа 2015 г.

Аннотация: *статья посвящена описанию перспектив развития лингвоконцептодидактики как одного из направлений лингводидактических исследований, в частности в аспекте обучения иноязычной эмотивной коммуникации. Анализируется понятие «концепт» с точки зрения методической науки и доказательства целесообразности рассмотрения концепта как дидактической единицы содержания обучения иностранным языкам.*

Ключевые слова: *лингводидактика, лингвоконцептодидактика, концепт, эмоциональный концепт, концептный подход к обучению иностранным языкам.*

Abstract: *this article describes perspectives of development of Linguistic conceptual didactics as one of the branches of Linguadidactics, particularly in the aspect of teaching a foreign language emotive communication. It provides an analysis of the notion “concept” from the point of view of methods of foreign language teaching and considers the concept as a didactic unit of the content of foreign language teaching.*

Key words: *linguadidactics, linguistic conceptual didactics, concept, emotional concept, conceptual approach to foreign language teaching.*

В последние десятилетия концепт стал одной из центральных категорий когнитивной психологии, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Стремительное развитие концептологии – науки о концептах, их содержании и отношениях концептов внутри концептосферы [1] – породило целый ряд определений рассматриваемого понятия. Его трактуют как: 1) сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека (Ю. С. Степанов); 2) познавательную психическую структуру, особенности организации которой обеспечивают возможность отражения действительности в единстве разнокачественных аспектов (М. А. Холодная); 3) спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера (А. А. Залевская); 4) многомерное ментальное образование, в котором выделяются несколько качественно отличительных составляющих (С. Г. Воркачев); 5) оперативную единицу в мыслительных процессах (Е. С. Кубрякова); 6) принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности, квант структурированного знания (З. Д. Попова, И. А. Стернин); т.д.

Общим в указанных определениях концепта является понимание того, что концепты – элементы сознания, ментальные образования, определяющие характер восприятия индивидом объектов и явлений окружающей действительности. Они существуют объективно, их сущность в той или иной степени постигается исследователями в результате разноаспектного анализа их компонентов. Такой подход к определению данного феномена также отражен в работах А. А. Арутюновой, А. П. Бабушкина, А. Вежбицкой, В. И. Карасика, Н. А. Красавского, М. В. Пименовой, В. Н. Телия, Р. М. Фрумкиной и др.

Личность мыслит концептами, трансформируя их и постигая новые концепты в ходе своей познавательной-коммуникативной деятельности (в том числе на иностранном языке), следовательно, индивидуальная картина мира, организуемая ее сознанием, не находится в статическом состоянии, она подвержена постоянным изменениям.

По мере приобретения новых иноязычных знаний человеком структура его индивидуальной картины мира расширяется, углубляются взаимосвязи концептов, усиливается степень их концептуальной диффузии. Такие изменения могут носить как количественный, так и качественный характер. Качественные изменения касаются содержания концептов или их

отдельных структурных элементов. Количественные изменения связаны с появлением новых концептов.

Аналогичные процессы происходят и с национальной картиной мира, которая также изменяется в результате появления и трансформации концептов, составляющих ее структуру. Разница заключается в механизмах преобразований, скорости их протекания, обусловленных особенностями общественного сознания.

Концепты индивидуальной языковой картины мира в отличие от концептов национального и универсального уровней концептуализации обладают высокой степенью изменчивости. В процессе социализации в том или ином общественном коллективе под влиянием, прежде всего, обучающей деятельности происходит стремительная трансформация их содержания. Они наполняются новыми смыслами, обеспечивающими адаптацию личности к окружающей ее среде.

Динамичность и вариабельность концептов индивидуальной языковой картины мира адресату предоставляют и адресанту широкие возможности оперирования разнообразными смыслами, составляющими их содержание, в ходе коммуникативного акта.

В частности, применительно к ситуациям автономной коммуникации они обеспечивают адресату возможность оказания речевого воздействия на реципиента путем использования специальных стратегий и тактик, направленных на «вторжение» в его индивидуальную картину мира. Такое вторжение осуществляется либо посредством формирования новых концептов в сознании адресата, либо «вкрапления» отдельных смыслов концепта в уже имеющиеся у него представления о том или ином факте окружающей действительности.

В условиях учебной иноязычной коммуникации динамичность и вариабельность концептов лежат в основе изменений концептуальных представлений обучающихся, сложившихся под влиянием системы культурных ценностей родного лингвокультурного социума, в сторону расширения объема разнообразных смыслов за счет приобщения к иноязычной картине мира народа – носителя изучаемого языка.

В связи с высокой ролью концептов в организации иноязычной речевой деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку одним из перспективных направлений современных методических исследований мы рассматриваем лингвоконцептодидактику, под которой понимаем *теорию и практику обучения предмеченным изучаемым языком лингвокультурным концептам, обеспечивающим обучающемуся широкое проникновение его сознания в иноязычную картину мира, адаптацию к условиям иноязычной реальности и адекватность межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного социума.*

Данное направление лингводидактических исследований в совокупности с современными психологическими и лингвистическими теориями призвано ответить на целый комплекс вопросов: Как образуются новые концепты в сознании обучающихся? Как они интегрируются в их концептуальную систему? Какие связи устанавливаются между новыми концептами иноязычной картины мира и теми, что уже имеются в концептуальной системе обучающегося, сформированной в рамках социализации в родной социокультурной среде? Каковы особенности концептуализации в отношении отдельных видов концептов в сознании обучающихся? и т.д.

Ответы на эти и другие вопросы, связанные с когнитивной организацией иноязычного знания в сознании обучающихся в ходе обучающей деятельности, позволят методической науке подняться на новый виток своего развития, создать глубокую когнитивную основу для более успешного овладения обучающимися иностранным языком.

Проведенные методические исследования по раскрытию содержания отдельных лингвокультурных концептов уже сегодня позволяют говорить о принципиально новом подходе к обучению иностранным языком – концептном или концептуальном подходе и его методической ценности, заключающейся:

1) в возможности формирования и развития у обучающихся иноязычных знаний, идей, ценностей, норм в системе лингвокультурных концептов иноязычной картины мира (или, по-другому, в иноязычной концептосфере);

2) в системной организации когнитивной базы для обучающихся как «определенным образом структурированной совокупности обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета, все говорящие на том или ином языке» [2];

3) в регулируемой широте и глубине охвата разнообразных фрагментов иноязычной картины мира в ходе иноязычного образования;

4) в обеспечении планируемого взаимодействия индивидуальной картины мира обучающегося с национальной картиной мира иного лингвокультурного социума и в прогнозировании возможных проблем такого взаимодействия;

5) в возможности более наглядно раскрыть обучающимся национально-культурные особенности в выражении тех или иных смыслов иноязычной картины мира носителями языка;

6) в возможности осуществлять обучение нескольким иностранным языкам посредством сопоставления содержания коррелирующих лингвокуль-

турных концептов национальных языковых картин мира (контрастивное изучение языков и культур);

7) в постижении иноязычной культуры посредством взаимосвязанного представления как вербальных, так и невербальных экспликаторов концептов иноязычной картины мира;

8) в познании иноязычной картины мира не только на уровне лингвистического инструментария, но и на уровне смыслов, что, собственно, и знаменует переход личности обучающегося на первый уровень языковой личности, по Караулову.

Чтобы не оставаться голословным при определении значимости лингводидактических исследований концептов и концептного подхода к обучению иностранным языкам, рассмотрим как одно из доказательств взаимосвязь понятий «семантическое поле» и «концепт» в методическом аспекте.

Семантическое поле имеет целый ряд определенных в лингвистической и психологической литературе. Все они преимущественно сводятся к пониманию того, что семантическое поле представляет собой иерархическую структуру множества лексических единиц, объединенных общим значением и используемых для обозначения определенной понятийной сферы (Ю. Д. Апресян, Л. М. Васильев, Л. А. Новиков, А. А. Уфимцева и др.).

Семантическое поле характеризуется наличием некой общей семы (гиперсемы). Например, семантическое поле с ядерной семьей «FAMILY» объединяет следующие слова и словосочетания: father, mother, brother, sister, grandparents, uncle, aunt и т.д.

Понятие «семантическое поле» прочно вошло в терминологический аппарат методической науки, на базе лингвистических разработок лексико-семантических полей созданы многочисленные словари, облегчающие процесс усвоения обучающимся единиц лексико-фразеологического уровня того или иного иностранного языка.

Между тем, по мнению Н. А. Слюсаревой, «концептуальное поле не покрывается полностью лексическими единицами, т.к. общая совокупность существующих в мире и осознаваемых связей далека от полной лексикализации, т.к. жизнь развивается быстрее лексики» [3]. К. К. Жоль утверждает: «Концептуальное поле принципиально шире семантического. Поэтому для его базисной характеристики требуются не семантические категории, а онтологические» [4]. По мнению Э. Ф. Китэй, семантические поля являются лингвистическим отражением концептуальных структур, существующих в сознании, и что компоненты концептуального поля (содержательной области) не покрываются полностью членами соответствующего семантического поля [5].

Мы также придерживаемся мнения о том, что концептуальное поле гораздо шире семантического,

и полагаем, что оно может включать сразу несколько лексико-семантических полей, в рамках которых в зависимости от ситуаций общения происходит актуализация тех или иных смыслов концепта. Отсюда вытекают различия в глубине и ширине репрезентации окружающей действительности концептом и семантическим полем, а соответственно, культурно-исторических, коммуникативных и дискурсивных особенностей того или иного языкового коллектива.

Процесс экспликации концепта может происходить как на уровне одной лексической единицы, так и охватывать сразу несколько сложных лексико-грамматических структур. Он может осуществляться посредством не только единиц языка, но и других знаков.

Другими словами, концепт репрезентируется в языке не только словами и словосочетаниями, группируемыми вокруг связанных с ним семантических полей, но и содержит ряд смыслов, которые могут быть эксплицированы различными знаками и символами, включая разнообразные невербальные средства (фонационные, кинетические и графические).

Безусловно, методическое оперирование семантическими полями обеспечивает обучающимся прочность запоминания лексического материала, больший объем его усвоения, а также скорость «вызова» того или иного слова и словосочетания из долговременной памяти в процессе речетворческой деятельности за счет формирования разветвленной ассоциативно-вербальной сети в сознании обучающегося. Однако оно не всегда оказывается достаточным для целостного восприятия тех или иных сторон иноязычной действительности, особенно эмоционального плана.

Как установил А. Мейерабиан, передача информации происходит посредством вербальных средств только на 7 %, звуковых – на 38 % и невербальных – на 55 % [6].

Учитывая высокую вероятность появления разнообразных культурных лакун экстралингвистического плана в ситуациях иноязычной коммуникации, отсутствие у обучающихся способностей варьирования разными средствами экспликации лингвокультурных концептов иноязычной картины мира, может стать причиной недопонимания коммуникантами друг друга и даже разрыва коммуникативного контакта между ними в ходе межкультурного диалога.

Сразу отметим, что изложенное выше ни в коем случае не умаляет роли вербальных средств, и в частности лексико-фразеологических вербализаторов, в обучении иностранному языку, они, безусловно, формируют основу иноязычной коммуникации. Мы лишь полагаем необходимым обеспечить их отбор и реализацию в системе методических упражнений в аспекте иноязычной картины мира, а также

в ряде случаев сопроводить их использование в учебной иноязычной коммуникации экстралингвистическими средствами выражения культурных смыслов концептов.

Таким образом, интегрируя всю совокупность как универсальных, так и национально-специфичных смыслов, формирующих содержательный аспект любого высказывания, концепт выступает исходной единицей формирования иноязычного знания на занятиях по иностранному языку, которая позволяет успешно воссоздать коммуникативное поле для реализации поставленных целей и задач обучения иностранному языку.

Именно поэтому вслед за Н. В. Макшанцевой мы полагаем, что понятие «концепт» является «продуктивной теоретической основой для построения современной системы обучения» [7].

Проводимое непосредственно нами исследование затрагивает весьма специфический фрагмент иноязычной картины мира – эмоциональную иноязычную картину мира, составляющими элементами которой выступают, прежде всего, эмоциональные концепты.

В рамках лингвистических исследований Н. А. Красавский определяет эмоциональный концепт как «этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, ментальное, как правило, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия, образ, культурную ценность, и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации предметы (в широком смысле слова) мира, вызывающие страстное отношение к ним человека» [8].

Являясь культурно значимыми единицами иноязычного общественного сознания, они находят свое преломление в содержании обучения иноязычной мотивной коммуникации, где, во-первых, они определяют выбор и организацию других компонентов такого содержания (сфер, тем, ситуаций, текстов, лексического и фразеологического материала и т.д.), а во-вторых, они способствуют созданию иноязычного эмоционального поля, обеспечивающего целостность восприятия обучающимися эмоциональной иноязычной картины мира за счет аккумуляции огромного объема эмоциональных знаний в своей структуре.

Разнообразие форм вербальной и невербальной экспликации лингвокультурных эмоциональных концептов обеспечивает широкие возможности для успешного усвоения иноязычной информации обучающимися на занятиях по иностранному языку. Благодаря такому разнообразию объем и глубина представляемых в учебном процессе иноязычных эмоциональных знаний и представлений могут варьироваться в широком познавательном диапазоне.

Вербальными экспликаторами эмоциональных концептов на занятиях по иностранному языку могут выступать как отдельные эмоциональные лексические и фразеологические единицы, так и эмотивные тексты различных жанров и стилей.

Особую значимость представляют собой тексты малой формы, обеспечивающие активизацию творческой активности на занятиях по иностранному языку (паремии, крылатые выражения, афоризмы, притчи, басни, стихи, песни, сонеты, анекдоты и т.д.).

Невербальная экспликация эмоциональных концептов может быть представлена на занятиях по иностранному языку в виде разнообразных произведений живописи, музыки, скульптуры и т.д., что позволяет включать их в содержание обучения иностранным языкам как невербальные тексты, обладающие огромным познавательным и воздействующим потенциалом.

В аспекте индивидуального сознания личности обучающегося эмоциональные концепты обеспечивают трансформацию эмосферы обучающихся, подведение разнообразной эмоциональной информации в их сознании под определенные выработанные родным и иноязычным лингвокультурным социумом категории и классы. Результатом такой трансформации индивидуальной эмосферы обучающихся должен стать развитый эмоциональный интеллект, обеспечивающий им широкие возможности для адаптации как в условиях родной, так и иноязычной эмоциональных языковых картин мира.

Проводимое нами методическое исследование в рамках лингвоконцептодидактики позволило сделать важный методический вывод: *только концептуальность в обучении иностранным языкам, понимаемая нами как направленность процесса обучения на постижение разнообразных смыслов концептов иноязычной картины мира, способна обеспечить обучающимся широту и глубину взглядов на те или иные факты иноязычной действительности, в том числе эмоционального плана.*

Только в результате научающей деятельности преподавателя иностранного языка, осуществляемой не только на уровне описания формально выраженных единиц изучаемого языка, но и на уровне оперирования культурными смыслами, в сознании обучающихся происходит формирование нового смыслового мира, который обеспечивает глубокую интеграцию обучающихся в иноязычную национально-культурную систему на ментальном и языковом уровнях.

Не случайно З. Д. Попова, И. А. Стернин подчеркивают, что «проблема обучения языку и развития мышления в процессе обучения и воспитания есть, прежде всего, проблема формирования в сознании тех, кого мы обучаем, стандартных, принятых в данном обществе за образец концептов» [9].

Направленная обучающая деятельность по усвоению экспликаторов эмоциональных концептов иноязычной эмоциональной картины мира позволяет обеспечить адекватность восприятия обучающимся эмоциогенных фактов иноязычной действительности, формировать у них толерантное отношение к особенностям восприятия иностранными коммуникантами тех или иных эмоциогенных ситуаций и, что самое главное, сохранить у обучающихся национально-культурную индивидуальность.

При этом главная методическая цель обучения в аспекте концептного подхода (применительно к обучению эмотивной иноязычной коммуникации – эмоционально-концептного подхода) состоит не столько в осмыслении и запоминании обучающимися формальной стороны тех или иных эмоциональных единиц иностранного языка (прежде всего, лексики и фразеологии), выступающих дескрипторами эмоций в эмоциональной языковой картине мира носителя языка, сколько в их адекватном употреблении в коммуникативных актах с представителем другого лингвокультурного социума при сохранении собственных национально-культурных ориентиров.

Разработанная нами эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам, обращенная к эмоциональному концепту, чья сфера знаковой экспликации гораздо шире семантического поля любого номинанта эмоции, обеспечивает формирование у обучающихся широкого круга способностей номинировать, описывать и выражать эмоции средствами иностранного языка, о чем убедительно свидетельствуют результаты проведенного нами опытного обучения среди студентов разных лингвистических вузов.

В частности, полученные экспериментальные данные показали наличие статистически существенных изменений по всем аспектам эмотивной компетентности студентов в группах, произошедших при применении методики, разработанной на основе эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам. Сравнение результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов, а также результатов оценки устных ответов студентов экспертной группой до и после опытного обучения показывает существенные положительные изменения по целому ряду параметров, которыми характеризуется выразительность иноязычной речи как результативный компонент структуры эмотивной компетентности.

Более того, испытуемые стали проявлять больший интерес к жизни учебного коллектива, эмоциональный фон в группе сменился на положительный, об-

становка стала менее напряженной, что показал сравнительный анализ результатов специально проведенного психологического тестирования по анкете В. М. Завьялова.

Динамику положительных изменений показало также тестирование студентов на уровень развития эмоционального интеллекта в совокупности параметров, составляющих его структуру, по методике, предложенной Н. Холлом.

Таким образом, нами экспериментально были доказаны значимость и целесообразность обучения иноязычной эмотивной коммуникации посредством обращения к эмоциональным концептам, а соответственно, значимость и целесообразность дальнейшего развития лингвоконцептодидактики для формирования и развития эмотивной компетенции обучающихся.

Учитывая антропоцентрическую направленность современной методической науки, превалирующую роль личностно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам, можно с уверенностью утверждать, что методическому описанию и раскрытию лингвокультурных концептов в ближайшее время будет уделяться немало внимания. А значит, лингвоконцептодидактика обогатится новыми теориями и практическим материалом, которые позволят более глубоко посмотреть на процесс обучения иностранным языкам и его когнитивно-деятельностную составляющую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Волгоград : Парадигма, 2005. – Т. 1. – С. 4.
2. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В. В. Красных. – М. : Диалог-МГУ, 1998. – С. 48.
3. Слюсарева Н. А. Проблемы лингвистической семантики / Н. А. Слюсарева // Вопросы языкознания. – 1973. – № 5. – С. 3.
4. Жоль К. К. Мысль. Слово. Метафора / К. К. Жоль. – Киев : Наукова думка, 1984. – С. 265.
5. Kittay E. F. Metaphor : Its Cognitive Force and Linguistic Structure / E. F. Kittay. – Oxford, 1987. – P. 289.
6. Mehrabian A. Silent Messages / A. Mehrabian. – Belmont, California : Wadsworth, 1971. – 253 p.
7. Макшанцева Н. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Макшанцева. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2011. – С. 7.

8. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград, 2001. – С. 60.

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова

Чернышов С. В., кандидат педагогических наук, докторант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков

E-mail: Chernish25@yandex.ru

Тел.: 8-831-416-60-80

9. Язык и национальное сознание : вопросы теории и методологии / под ред. З. Д. Поповой, И. А. Стергина. – Воронеж, 2002. – С. 16.

Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N. A. Dobrolubov

Chernyshov S. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate of the Linguadidactics and Teaching of Foreign Languages Department

E-mail: Chernish25@yandex.ru

Tel.: 8-831-416-60-80