

КОНЦЕПТ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аглая Маврова

Софийский университет им. Св. Климента Охридского – Болгария

Резюме. В статье *концепт* рассматривается как лингводидактическая категория, способствующая созданию межкультурной модели обучения иностранному (русскому) языку и культуре. С этой точки зрения акцент ставится на *ментальные (когнитивные) процессы*, что является оправданным в условиях специфического социокультурного и образовательного контекста преподавания и изучения русского языка в болгарской средней школе. Семантизируются тесносвязанные с лингводидактикой понятия *образование* и *обучение*. Выявляются основные характеристики (лингвокультурного) концепта, интерпретированные в лингводидактической перспективе. В заключение дается определение *лингводидактического концепта*.

Keywords: intercultural competence, education, learning, linguodidactic concept

Глобальные изменения, которые произошли в современном мире, сказались и на лингводидактике. В связи с этим наблюдается „очередное переосмысление эпистемологического поля лингводидактики, выражающееся в том, что обучение иностранным языкам выходит за рамки традиционной триады „язык – литература – страноведение“ и классической коммуникативной модели, сосредоточиваясь на културологических и образовательных измерениях“ (Veselinov, 2012). Сложившаяся лингводидактическая ситуация диктует необходимость разработки новых образовательных концепций с привлечением ряда научных дисциплин - аксиологии, лингвокультурологической концептологии, антропоцентризма, обогатенных положениями когнитивистской теории (Veselinov, 2012). С этой точки зрения обучение иностранным языкам не сводится к понятию „овладение определенным уровнем языка“ как умение понять мысли собеседника и выразить свои. Необходимо обеспечить условия для приобщения учащихся к иноязычной культуре с целью подготовить их к продуктивному межкультурному общению.

В *межкультурном обучении*, под которым мы будем понимать *развитие через изучение иностранного языка определенных личностных качеств учащегося, обеспечивающих готовность к эффективному межкультурному диалогу*, одной из самых распространенных межкультурных моделей считается модель британского ученого М.Байрама. Согласно этой модели, межкультурная компетентность складывается из следующих структурных компонентов: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический. Аффективный компонент направлен на формирование у учащихся эмпатии и толерантности по отношению к другим культурам и собственной культуре. В основе когнитивного компонента лежит комплекс знаний о процессах общения, а также знания о родной и изучаемой культурах. Стратегический компонент включает в себя умения сопоставлять и анализировать умения, добывать информацию и взаимодействовать (Byram, 1997). Однако, по справедливому замечанию самого М.Байрама, созданная им модель является предельно общей. Поэтому он рекомендует специалистам применять ее с учетом конкретных социокультурных и образовательных условий (Byram & Fleming, 1998).

Анализ социокультурных и образовательных условий преподавания и изучения русского языка в болгарской средней школе (Mavrova, 2012) для поддержки лингвистической продвинутой; 3) ограничение количества часов, отведенных на изучение русского языка; 4) преимущественное изучение русского языка как второго или третьего иностранного, т.е. владение им на базовом уровне (A2) с акцентом на рецептивные виды речевой деятельности.

Учитывая вышеуказанные специфики, мы вслед за М.Байрамом принимаем, что межкультурная компетентность состоит из трех компонентов – аффективного, когнитивного и стратегического, и определяем ее как *приобретенные в учебной среде знания и умения, на основе которых создаются условия, способствующие формированию таких отношений к родной и изучаемой культурам и их носителям, как понимание и уважение, которые необходимы для формирования качеств „межкультурной личности“ учащегося - потенциального участника межкультурного диалога*. Кроме того, мы пришли к выводу, что для осуществления взаимосвязанного обучения русскому языку и культуре болгарских старшеклассников одной из релевантных является межкультурная модель, построенная с лингвокультурологических и лингвокогнитивных позиций и, в частности, на основе базовой в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике категории – *концепта*.

Далее, включив принятые нами теоретические установки по анализу концепта в лингводидактическую перспективу, мы попытаемся очертить границы образовательного потенциала этой категории. Иными словами, мы постараемся ответить на вопрос: как вписывается лингвокультурный конц-

епт в межкультурное обучение, и, в частности, в изучение русского языка и культуры в болгарской средней школе? Отправной точкой мы выбираем семантизацию понятий *образование* и *обучение*.

Опираясь на научные труды Е.Пассова, А.Дамяновой, Т.Ангеловой, Вл.Атанасова о дифференциации понятий *образование* и *обучение*, мы принимаем за постулат, что обучение есть технологическая сторона образования. Рассматривая языковое обучение в связи с процессом изучения и преподавания, Т.Ангелова обобщает: „если отказаться от термина *языковое обучение*, то следует отказаться и от процесса преподавания и рассматривать процесс изучения только как хаотичный, неуправляемый процесс...“ (Angelova, 2005). Очевидно, благодаря своему организующему характеру обучение является необходимым условием образовательного процесса: оно организует преподавание человеческих знаний и оберегает индивида от хаотического формирования. С другой стороны, однако, будучи направленным более всего на овладение „технологий“, „изучение языка в условиях процесса обучения содержит элемент обязательности, „принуждения“. Оно мотивировано извне. (...) В сущности, при языковом образовании достигается переход от внешней мотивации к внутренней (истинной) мотивации языкового развития (...)“ (Angelova, 2005). Следовательно, обучение – не достаточное, и, тем более, не единственное условие при решении вопроса о формировании личностных качеств у ученика как потенциального участника межкультурного общения, поскольку общение является актом взаимности, рассчитано на субъект-субъектные, симметричные отношения, обмен ценностями. Ценности являются присвоенными личностными значениями, а их воплощением становится *образ*, с которым человек существует в образовательном процессе (Е.Пассов; А.Дамянова). Образ – это „относящаяся к искусству эстетическая категория для усвоения и активного преобразования действительности“. Образ „переосмысливает действительность, создавая новый, воображаемый мир“ (LES, 1990). Творческая и познавательная „природа“ образа соответствует беспредельным духовным исканиям человека. „Пре-образ-ить вещь, превратить ее в нечто иное (...), но при этом достичь наивысшего смыслового напряжения означает раскрыть взаимопроникновение различных пластов бытия“ [ЛЭС, 1990]. Поэтому „образование это создание образа – себя, мира, своих действий в мире [Пассов и др., 2007: 22] – в концептуальных слоях сознания, где пересекаются предметное и смысловое, явное и подразумевающееся. „Образование это становление человека путем вхождения в культуру. (...) Первоначальный образ-образец как идеал все время „обрабатывается“ личностно: его личностно окрашенным знанием, приобретенным в процессе образования, его личностными образами освоенных действий, его личностно окрашенными свойствами,

приобретенными в общении и т.п.“ (Passov et al., 2007). Семантически „заполненное“ ценностной миссией (смыслом и мотивом), образование „представляет собой стремление человека постигнуть собственно человеческое, невещественное (метафизическое) в себе“ (Damyanova, 2002). Это то самое пространство, в котором „человек „становится“ чем-то большим, чем он „есть“ (Damyanova, 2002). Вот почему „содержанием образования является культура как система ценностей“ (Passov et al., 2007). А, как мы знаем из трудов Ю.Степанова, „культура – это совокупность концептов и отношений между ними“ (Stepanov, 1997).

Подытоживая вышесказанное, мы полагаем, что лингвокультурный концепт мог бы рассматриваться как (само)образовательная и обучающая категория с учетом следующих положений.

– Все исследователи, работающие в области лингвокультурологии (Ю.С. Степанов, В.А. Маслова, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, С.Х. Ляпин, В.В. Воробьев и др.), единодушны в том, что концепт – это *интегративная категория*, поскольку он – одновременно единица сознания, культуры и языка. В методическом плане это предполагает возможность *интегрирования* русской культуры в учебный предмет „Русский язык“. Иными словами, интегрируя язык, сознание и культуру, концепт организует содержание учебного предмета „Русский язык“ в систему, т.е. обеспечивает системное освоение русской и болгарской ценностных картин мира в их сопоставлении. Это приводит к реализации процесса культурного самоопределения ученика, и, в конечном счете, к осознанию самого себя в качестве *межкультурной личности*, понимаемой как *личность, которая на основе знаний о специфике межкультурной ситуации обладает готовностью и желанием вступить в межкультурный диалог, умеет достичь взаимопонимания с носителями других культур и имеет к ним и их культуре позитивное отношение*.

Опять же исходя из интегративной природы концепта, можно выявить его конкретные функции, проецированные в реляциях *язык-культура* и *язык-сознание*. Реляция *язык-культура* подтверждает тезис о том, что культура есть система ценностей, которые, собственно, и „делают концепт концептом“ (В.И. Карасик) и сохраняются в языковом знаке. Взаимосвязь ценностей в культуре позволяет создавать „возможное представление о мире“ (А.Дамьянова), или (в другой стилистике) „ценностную картину мира“ (В.Карасик). Поэтому здесь мы выделяем *аксиологическую* и *кумулятивную* функции концепта. Первая является опорой в формировании аффективной компоненты в предлагаемой нами межкультурной модели, соответственно, вторая способствует формированию когнитивной компоненты. В свою очередь, реляция *язык-сознание* восходит к тезису из теории обучения на опыте, что „из всех видов активности учащегося ведущая роль принадлежит мыслительной (...) В сущности, в этом пункте прояв-

ляется одна из наиболее существенных отличий конструктивизма – его привязанность к *фреймам* (организованному в концептуальных рамках знанию) и *когнитивным структурам*, больше в плане их дифференциации и мобильности, чем в плане накопления знания“ (Damyanova, 2005). Таким образом, проявляются *саморефлексивная* и *эвристическая* функции концепта, которые дают возможность с помощью слова („имени“ концепта) „изобрести“/„выработать“ возможное представление о мире/индивидуальную ценностную картину. Эта возможность предполагает наличие условий для повышения познавательной мотивации, связанной с радостью от участия в различных видах познавательной деятельности, и интереса учащихся к „своему“ и „чужому“.

– Лингвокультурный концепт – эксплицитно или имплицитно – всегда предполагает *сопоставление между языками и культурами* (Vorkachev, 2003). В качестве репрезентанта „культурной темы“ (Ю.Степанов; В.Карасик) концепт в ходе лингвокультурной деятельности учащихся становится одним из способов организации диалога культур (Mitashina, 2010). Вот почему контрастивный способ является основным способом межкультурного обучения. Его значимость заключается в том, что процесс сопоставления элементов, единиц и структур родной культуры с элементами, единицами и структурами культуры изучаемого языка (Neuner & Hunfeldt, 1996) ведет к выявлению межкультурных специфик, преодолению этноцентризма, формированию толерантности и эмпатии.

– Лингвокультурный концепт появляется в рамках антропоцентрической парадигмы. В современной лингводидактике с точки зрения антропоцентризма *ключевой фигурой является ученик, как формирующаяся языковая личность, субъект ценностной картины мира*. Формирование ценностной картины мира посредством концепта, понимаемое как присвоение культурных ценностей, решается в перспективе личностно-ориентированного обучения, опираясь на положение о субъективном опыте ученика. Таким образом, культурологическая направленность языкового обучения обеспечивает у учащихся способность самостоятельной „выработки“ ценностных картин мира посредством сопоставления концептов русской культуры и болгарской культуры, стимулирует их мыслительный процесс, креативность и объединяет в едином контексте образ внутреннего мира человека как основное средство развития личности учащегося, концепт как посредник в самообразовании обучающегося, совместная деятельность ученика и учителя, в ходе которой совершается обмен смыслами и их интерпретация.

– Поскольку концепты объединяют как рациональное, так и иррациональное, они предоставляют в учебном процессе условия для *интегрирования аналитического и образного способа восприятия и переработки информации* (Mitashina, 2010). Эта позиция, как нам кажется, имеет отношение к

принципу этнографичности, понимаемому в межкультурном обучении как „совокупность этнографических приемов, необходимых для установления значения событий или явлений в этических терминах, т.е. изнутри, с точки зрения тех, кто в них участвует. (...) Такие техники включают: отстраненное наблюдение; вовлеченное наблюдение; интервьюирование; анкетирование; сбор фактов (документирование)“ (Elizarova, 2005).

– Положение о том, что концепт „не только описывает свой объект, но и создает его“ (Vorkachev, 2003), мы проецируем на способность этой категории создать языковую модель культуры как систему ценностей. С лингводидактической точки зрения это могло бы означать построение лингвокультурной модели, включающей одну общую рамку с двумя подуровнями. Первый – теоретический – подуровень, обозначенный понятием *лингвокультурная макрорама*, дефинируем как технологию, обеспечивающую продуктивное изучение концептов русской и болгарской лингвокультур в сопоставительном плане. В макрорадке формулируются цели, принципы и методы межкультурного обучения, а также предлагаются ресурсы учебного содержания. Соответственно, второй – операциональный – подуровень, или *лингвокультурная микрорама/лингвокультурный сценарий* определяется как комплекс дидактических процедур, способствующих выявлению „некоего лингвокультурного построения, модели фрагмента реальности, обладающей этнокультурной спецификой и культурной значимостью“ (Halyapina, 2006).

В контексте сказанного мы выводим следующее определение *лингводидактического концепта*. *Лингводидактический концепт является образовательной категорией, которая, интегрируя изучение чужой культуры в учебный предмет „Иностранный язык“, характеризуется аксиологической, кумулятивной, саморефлексивной и эвристической функциями, и основываясь на них учебный процесс организуется способом, который развивает аспекты межкультурной компетентности.*

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Angelova, T. G. (2005). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Savremenni problemi*. Sofia. [Ангелова, Т. Г. (2005). *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София].
- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. New York.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.
- Veselinov, D. (2012). Chuzhdoezikovoto obuchenie – novi izsledovatelski rakursi. *Chuzhdoezikovo obuchenie. 1*. [Веселинов, Д. (2012). Чуж-

- доезиковото обучение – нови изследователски ракурси. *Чуждоезиково обучение*, 1].
- Vorkachev, S.G. (2003). *Sopostavitelnaya etnosemantika teleonomnykh kontseptov „lyubov“ i „schast'ye“ (russko-angliyskiye paralleli)*. Volgograd. [Воркачев, С.Г. (2003). *Сопоставительная этносемантика телеономных концептов „любовь“ и „счастье“ (русско-английские параллели)*. Волгоград].
- Damyanova, A.E. (2002). *Dialogat v literaturnoobrazovatelniya diskurs v srednoto uchilishte*. Sofia. [Дамянова, А.Е. (2002). *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. София].
- Damyanova, A.E. (2005). *Konstruktivizmat – novata obrazovatelna paradigma? Balgarski ezik i literatura*, 5. Sofiya. [Дамянова, А.Е. (2005). *Конструктивизмът – новата образователна парадигма? Български език и литература*, 5. София].
- YElizarova, G.V. (2005). *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam*. Sankt-Peterbrug. [Елизарова, Г.В. (2005). *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург].
- LES 1990 – *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moskva [ЛЭС 1990 – *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва].
- Mavrova, A.G. (2012). „Ideal'nyu nositel' yazyka“ v kontekste mezhkul'turnoy paradigmy. *Rusistika: yazyk, kul'tura, perevod. Yubileynaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya*. Sofia, 23 – 25 Noyabrya 2011 Doklady. Sofiya. [Маврова, А.Г. (2012). „Идеальный носитель языка“ в контексте межкультурной парадигмы. *Русистика: язык, культура, перевод. Юбилейная международная научная конференция*. София, 23 – 25 ноября 2011 г. Доклады. София].
- Mishatina, N.L. (2010). *Metodika i tekhnologiya rechevogo razvitiya shkol'nikov: lingvokontseptotsentricheskiy podkhod*. Dissertatsiya. d-ra ped. nauk. Sankt-Peterburg. [Мишати́на, Н.Л. (2010). *Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход*. Диссертация. д-ра пед. наук. Санкт-Петербург].
- Neuner, G. & Hunfeldt, H. (1996). *Metodi na obuchenieto po nemski ezik kato chuzhd*. Sofiya. [Нойнер, Г. & Хунфелд, Х. (1996). *Методи на обучението по немски език като чужд*. София].
- Passov, YE.I., Kollarova, E. & Kibireva, L.V. (2007). *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i yeye realizatsiya)*. Metodicheskoye posobiye dlya rusistov. Sankt-Peterburg. [Пассов, Е.И., Колларова, Э. & Кибирева, Л.В. (2007). *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория*

и ее реализация). Методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург].

Stepanov, Yu.S. (1997). Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya. Moskva. [Степанов, Ю.С. (1997). *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва].

Khalyapina, L. (2006). Klyuchevyye kategorii kognitivnoy lingvistiki kak osnova formirovaniya polikul'turnoy yazykovoy lichnosti v protsesse obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik NGU. Seriya: Pedagogika* (7), 1. [Халяпина, Л. (2006). Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник НГУ. Серия: Педагогика* (7), 1].

CONCEPT AS LINGUODIDACTIC CATEGORY

Abstract. The article regarded a *concept* as a linguodidactic category. Concepts *education* and *learning* are defined in relation to linguodidactics. The text analyses the main characteristics of the linguocultural concept and interpret it in linguodidactic perspective. A definition of a *linguodidactic concept* is proposed.

✉ **Dr. Aglaya Mavrova, Assoc. Prof.**

University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria