

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Ориентация иноязычного образования на взаимопонимание ставит задачу расширения концептуальной системы личности за счет освоения смыслов иноязычной культуры. На роль дидактической единицы, позволяющей связать язык, культуру и сознание, предлагается лингвокультурный концепт. В статье дается обоснование процесса конструирования концептов с позиций лингвистики, психологии и социальной коммуникации; представлен алгоритм конструирования культурных концептов в единстве образных, понятийных и ценностных компонентов.

N. Kurganova

CONSTRUCTING CONCEPTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Foreign language teaching oriented to intercultural understanding involves the need for personal conceptual development through assimilating a foreign culture meanings. In this context the linguocultural concept can be employed as a didactic unit enabling the students to link the language, culture and consciousness. The process of concept construction is considered from the point of view of linguistics, psychology and social communication, and an algorithm of cultural concepts construction is presented as a unity of image, notion and value components.

Недооценка роли культурных компонентов семантики слова и значения концептуальной системы личности в обучении иностранным языкам приводит к тому, что в процессе общения представителей разных культур за одной и той же языковой оболочкой может скрываться весьма разнородное содержание. Участие российских преподавателей и студентов в первых международных проектах по Болонскому процессу показало, что представители разных стран и культур далеко неоднозначным образом трактуют многие термины и понятия. Как правило, смысл иноязычных выражений интерпретируется через содержание слов родного языка. Причины данного явления связаны в первую очередь с контекстом обучения, поскольку преподавание и усвоение иностранного языка в российских вузах осуществляется в искусственных условиях, т. е. вне сферы функционирования языка как социокультурного феномена. С другой стороны, методы и подходы, принятые в отечественной методике и лингводидактике, ориентированы преимущественно на овладение языковой формой и недостаточно учитывают культурное измерение. Все это способствует тому, что слово иностранного языка ассоциируется с соответствующим ментальным содержанием, выработанным в родной культуре обучаемого. Способность иноязычной языковой формы получать соотношение с семантическим содержанием соответствующей единицы родного языка обусловлена следующими отличительными свойствами языкового знака:

— во-первых, языковой знак, согласно Ф. де Соссюру, характеризуется *отсутствием устойчивой мотивированной связи* между материальной оболочкой знака и означаемым. Так называемая

произвольность «тела» языкового знака позволяет, на наш взгляд, «отрывать» означаемого от означающего при переходе на иностранный язык;

— во-вторых, языковой знак отличается *соотнесенностью с сознанием*, поскольку он связан не только с изображаемой действительностью, «но и с человеческим сознанием, которое пропускает через себя и саму действительность, и способы ее кодирования» [1, с. 82]. Именно благодаря этому свойству осуществляется понимание языковых выражений, мыслей, идей, но оно существует в рамках определенной концептуальной системы, с учетом сложившейся системы знаний, информации, ценностных установок и отношений. Как следствие — слова и выражения иностранного языка воспринимаются и осмысливаются через призму содержания сознания, сформированного в рамках родной культуры обучаемого;

— в-третьих, отличительным свойством знака является его *социальность*: языковой знак, функционируя на определенной территории и обслуживая познавательные, коммуникативные и аффективные потребности определенного социума, «вбирает» в себя определенные культурные смыслы, ценностные суждения, понятные членам данного лингвокультурного сообщества. Но для представителей других культур данные смыслы не лежат на поверхности. Более того, изучение иностранного языка в искусственных условиях не позволяет обучаемым впитывать коллективный социальный опыт общения и тем самым корректировать свою языковую практику с учетом норм и традиций носителей языка.

Развитие межкультурных контактов и ориентация на взаимопонимание, на достижение позитивного результата в

общении ставит перед иноязычным образованием проблему освоения культурных смыслов, выработанных другими народами. В этих условиях акцент в подготовке специалистов в области иностранных языков должен сместиться с овладения языковой формой на освоение ментального содержания другой культуры.

Различия в содержании образов сознания у представителей разных культур и носителей разных языков позволил наглядно продемонстрировать сравнительный эксперимент, проведенный нами в России и Франции, в котором участвовало 120 студентов из двух стран (см. работы Н. И. Кургановой [2, с. 16–19]; [3, с. 7–12]; [4, с. 20, 25]).

На основе сравнения ассоциативных полей, полученных на слова-эквиваленты «семья / *famille*», «дом / *maison*», «еда / *pourriture*», «Франция / *France*», «Россия / *Russie*» в группах россиян и французов, было установлено, что содержание образов сознаний носителей двух языков существенно различается. Например, стереотипное ядро представлений о доме у французских и русских студентов совпадает всего лишь на 50%. Так, в группе французских студентов в ядро вошли следующие компоненты: *famille* / семья, *jardin* / сад, *chambre* / комната, *foyer* / очаг, *chaleur* / тепло, *cuisine* / кухня, *toit* / крыша, *salon* / гостиная, *cheminée* / камин, *repos* / отдых. Следовательно, у французов дом ассоциируется в первую очередь с семьей / *famille*: дом — это родной очаг / *foyer*, место, где живет семья и где у каждого члена семьи есть свой собственный угол — своя комната / *chambre*. Центром французского дома является гостиная / *salon*, где вся семья собирается за столом или у камина / *cheminée*. Присутствие в ядре концепта вербальных компонентов *cui-*

sine / кухня, и *repos* / отдых, покой свидетельствует о том, что у французов приготовление пищи и восстановление сил — значимые составляющие образа дома. Таким образом, французский дом — это семейный очаг, где человеку обеспечен стол и кров, тепло и покой, т. е. все то, что составляет основу защищенности и автономности личности.

Что касается россиян, то у них самыми частотными вербальными реакциями на слово «дом» были следующие: уютный, тепло, комната, семья, любовь, сад, кухня, большой, квартира, светлый.

Дом, по мнению россиян, должен быть уютным и теплым, — это место, где можно укрыться от холода и стужи; в этом доме живет семья и обязательно царит любовь. Дом по российским канонам должен быть большим и светлым и обязательно находиться в саду. Но это не столько образ реального дома, а скорее мечта о нем или о том, каким он должен быть, поскольку абсолютно все участники эксперимента проживают в квартирах многоэтажных домов. Из объективных параметров жилищного пространства в образе дома у россиян представлены компоненты комната, кухня и квартира, что подтверждает их значимость в нашей культуре.

Сравнительный анализ ядерных компонентов концепта *maison* / дом в группе российских и французских студентов показал, что половину ядерных компонентов (50%) в двух группах испытуемых составляют культурно специфические элементы.

Контрастивный анализ структуры концепта позволил констатировать, что у представителей двух культур имеются существенные отличия в структуре знаний о доме, что обусловлено особенностями опыта и условиями социализации. Так, у россиян практически отсутствует

такой когнитивный слой, как «*проблемы, связанные с приобретением жилья*», а у французов в структуре знаний о доме не присутствуют такие признаки, как «*радость*», «*веселье*», «*друзья*», «*родственники*». В то же время когнитивные слои «*домашние занятия*», «*мебель и интерьер*» у россиян представлены полно и разнообразно, но эти направления абсолютно не значимы для французов.

Кроме того, в процессе исследования у российских и французских студентов были выявлены существенные различия в структуре ментального знания, в стилях обработки информации, в особом соотношении элементов рационального и эмоционального опыта. Например, у французов доминирует рациональный способ видения, ориентированный на выделение объективных сторон или характеристик дома. У россиян образ дома строится скорее через характеризацию, эмоционально-оценочное видение, или ассоциативный ряд.

Таким образом, контрастивное изучение представлений о доме через призму восприятия россиян и французов показало, что даже слова-эквиваленты в разных языках «вмещают в себя» различный опыт освоения и восприятия действительности, что находит выражение в содержании образных и эмоционально-оценочных компонентов концепта, ценностных суждений, а также в структуре знаний. Выявленные особенности еще раз подтверждают тот факт, что «знание, зафиксированное в знаке и предназначенное для передачи другим, является само по себе недостаточным, требующим дополнительной деятельности...» [5, с. 30] по освоению его содержания.

На наш взгляд, ментальное знание, зафиксированное с помощью знака, только тогда станет достоянием личности, если оно будет освоено и когнитив-

но и аффективно, т. е. если оно «образует» наглядно-образными представлениями, личностными оценками и мнениями, а для этого оно должно быть «включено» в ментальное пространство личности. Основанием для подобного заключения является выделение различных типов знаний, которые функционируют на разных уровнях осознаваемости [6, с. 257–275]. Дело в том, что наличие информации в сознании индивида еще не означает ее усвоения, важным показателем «освоенности» знаний является сформированность образных и понятийных представлений, оценочных и ценностных суждений о том или ином культурном объекте.

Мы полагаем, что сегодня в методике обучения и лингводидактике в качестве основной дидактической единицы может выступить *концепт*, потому что он позволяет «связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, поскольку сам принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке [7, с. 9]. Следовательно, концепт является *ментальной единицей, определенным фрагментом сознания личности*.

Концепт в понимании Ю. С. Степанова — это «основная ячейка культуры в ментальном мире человека». С другой стороны, это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [8, с. 43]. Следовательно, концепт тесно связан с человеком и его *национальным и культурным опытом*. Не случайно в лингвокультурологии концепт определяется как объект из мира «Идеальное», обладающий именем и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире [9, с. 23].

В-третьих, *концепт связан со знанием, которое отражает реальные и при-*

писываемые признаки объектов. Концепты — это идеальные сущности, «кванты» знания, которые участвуют в формировании и передаче информации. По словам Е. С. Кубряковой, концепт — «это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы» [10, с. 90]. Некоторые ученые считают, что концепт — это все то, что мы знаем об объекте во всей экстензии [11, с. 97].

По мнению известного философа Р. И. Павлениса, именно концепт кодируется языковым знаком в процессе общения: «...в процессе коммуникации языковым выражением кодируется не какой-то *общий* для коммуникантов, или *один и тот же*, смысл «семантики языка», а *концепт* (выд. *Н. К.*)» [12, с. 117].

Опираясь на теорию концепта и руководствуясь информационно-семиологическим подходом к культуре, мы полагаем, что освоение смыслового содержания иноязычной культуры, которую мы определяем как совокупность приобретенных знаний, представлений, выработанных определенным лингвокультурным сообществом и зафиксированных с помощью языковых знаков, протекает как *процесс конструирования культурных концептов*.

Как известно, человек в условиях естественной социализации усваивает культуру из социального окружения, а также в результате обучения благодаря механизмам коммуникации. «Культура — это, в сущности, огромное множество *сообщений*», — считает известный французский социолог А. Моль [13, с. 126]. Однако «все мыслимое богатство информации не поступает в сознание отдельной личности в виде «готового» знания, которое нужно лишь правильно опознать и «вставить» в систему собственного знания о мире. Нет знания, ко-

торое перемещалось бы от сознания к сознанию...» [14, с. 8]. По мнению И. К. Архипова, слушающий, опираясь на материальные сигналы, содержащиеся в тексте отправителя сообщения, сам творит свой смысл, который в норме совпадает с большой степенью вероятности со смыслом, задуманным отправителем сообщения [15, с. 10].

Конструирование концептов как способ освоения ментального содержания иноязычной культуры предполагает в первую очередь активную позицию обучающегося по освоению *образных, понятийных и ценностных компонентов* смыслового содержания, зафиксированных в «чужом» слове, что обусловлено сложной и многослойной структурой концепта. По признанию многих исследователей, концепт включает в себя как образные, так и понятийные компоненты: при этом понятийные элементы формируются фактической информацией о реальном или воображаемом объекте, а образная составляющая концепта связана со способом познания действительности [16, с. 33]. Но в реальном когнитивном процессе чувственные и рациональные формы психического отражения органически взаимосвязаны и непрерывно переходят одна в другую [17, с. 17–18].

Кроме того, в структуру концепта входят элементы эмоционального освоения действительности и ценностные компоненты, в силу чего «...концепты не только мыслятся, они переживаются» [18, с. 42–43].

Важно также отметить еще одну характеристику концепта — «размытость и вероятностную структуру концепта» [19, с. 18–34]. Концепт как единица структурированного знания имеет не жесткую организацию, поскольку «концепт все время функционирует, актуали-

зируется в разных своих составных частях и аспектах» [20, с. 32–33].

Методологической основой для разработки и построения алгоритма конструирования концептов иноязычной культуры послужили теория социальных представлений С. Московичи, психологическая теория познавательных процессов С. Л. Рубинштейна, а также идеи Р. И. Павилениса о непрерывном, континуальном характере концептуальной системы и о возможности развития и изменения концептуальных систем с помощью языка [21, с. 106].

Французский социолог Серж Московичи утверждает, что специфической формой, которая помогает обыденному человеку понять смысл окружающего его мира, является *социальное представление*. Оно вырабатывается в условиях коммуникации и символизирует собой переход понятия в образ [22, с. 38]. Для С. Московичи социальные представления есть осмысленные знания, в формировании которых принимает участие весь предшествующий опыт человека, наличный запас сведений, знаний.

Психологическим обоснованием для построения алгоритма конструирования концептов в единстве следующих этапов — анализа, синтеза, абстракции и обобщения — служит психологическая теория познавательных процессов С. Л. Рубинштейна [23, с. 377–381]. Как утверждает ученый, понятие и представление взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, и поэтому в реальном процессе мышления они даны в некотором единстве [24, с. 383]. С. Л. Рубинштейн отмечает, что понятийное мышление, протекающее в сознании людей, всегда связано с включающимися в него представлениями. При этом «понятие и представление не просто сосуществуют и со-

путствуют друг другу... Они отражают разные, но необходимо взаимосвязанные стороны действительности» [25, с. 383–384].

Чтобы раскрыть содержание иноязычного слова нужно организовать работу по «распредмечиванию» смысла культурного артефакта. Основные этапы конструирования алгоритма будут следующие:

1. Актуализация ментального содержания сознания, т. е. знаний, идей и представлений об определенном фрагменте культуры у обучаемых. Пусковым механизмом к актуализации имеющейся у студентов информации является постановка проблемных заданий типа: «Какие ассоциации возникают у вас при произнесении слова «дом» или «Назовите первые пять слов, которые ассоциируются у вас со словом "семья", "дом", "еда", "Франция", "Россия". Главная цель данного этапа — порождение гипотез о ментальном содержании культурного объекта, что в итоге позволяет реконструировать коллективную модель знаний об определенном артефакте. Группируя вербальные реакции студентов по тематическому принципу, мы получаем схему знаний об определенном феномене типа: *Роль дома в жизни человека, Свойства, качества, Дом и его обитатели, Части дома, Домашние дела, Мебель и интерьер, Пространство вокруг дома*.

2. Анализ предмета или объекта инокультуры с целью выявления отличительных признаков. На этом этапе артефакт чужой культуры, представленный с помощью словесного наименования, например, *maison* / дом вовлекается в сферу всестороннего анализа, в результате чего у обучаемых должно сложиться общее представление о данном объекте.

Выделение признаков осуществляется через всесторонний и многоуровневый анализ феномена, через включение его в многообразные связи и отношения. Например, здесь возможны следующие стратегии: а) выделение наглядно воспринимаемых признаков: *Каким вы видите французский дом? Где он находится? Опишите, как вы его себе представляете;* б) выделение черт, которые имеют более или менее непосредственное отношение к потребностям человека: *Каким должен быть современный дом? Что значит «хороший французский дом»? Сколько в таком доме комнат? Трудно ли содержать большой дом?;* в) выделение и раскрытие свойств объектов через их связи и отношения: *Сравните дома в городе и деревне, на юге и западе Франции. Чем они отличаются? Что у них общего?*

Через всесторонний анализ и выделение признаков мы переводим понятие в образ; по терминологии С. Московичи, это называется «объективировать» понятие [26, с. 38].

3. Синтез выделенных признаков об объектах инокультуры. Цель этого этапа — собрать, объединить все выделенные признаки в общее типизированное представление или образ. Следует заметить, что общее представление, образованное посредством выделения общих черт, является лишь внешней совокупностью признаков, поскольку представление образно-наглядно, но оно лишено определенной структуры и системности признаков. С целью выделения отличительных черт артефактов или феноменов иноязычной культуры целесообразно осуществлять анализ на основе сравнения, через выделение общего и особенного в двух культурах: *«В чем похожи и не похожи французские и русские до-*

ма?» Что между ними общего? Что их отличает?».

4. Абстракция и обобщение признаков об артефактах инокультуры предполагает выделение ведущих, наиболее существенных сторон или характеристик и отбрасывание единичных, несущественных признаков [27, с. 377–381]. Это предполагает в обязательном порядке две стратегии: а) учет структуры наличных знаний обучаемых, а также б) необходимость постоянного расширения и пополнения информации о новой культуре. В результате постоянно осуществляющиеся процессы отождествления и различения информации в сознании индивида будут способствовать развитию понятийных компонентов концептуальной системы личности [28, с. 101].

5. Выработка отношения, ценностных суждений. Владение иноязычным словом включает формирование эмоционально-аффективных и ценностных компонентов концепта, а для этого нужно освоить смысл культурных предметов, пропустить полученное знание через призму своего опыта, знаний, ценностных установок и идеалов. На наш взгляд, эффективным способом актуализации ценностных компонентов концепта является межкультурный диалог, ориентированный на понимание и интерпретацию смыслов другой культуры, в результате чего знания в когнитивной структуре субъекта дополняются оценками, мнениями, взглядами субъекта [29, с. 31].

Таким образом, конструирование концептов — это процесс коллективного приближения к знанию или выработки общего знания на основе диалога культур. Именно в коммуникации получают конкретизацию, наполняются реальным смыслом иноязычные комплексы — по-

нятие превращается в образ, благодаря чему абстрактное понятие обретает наглядно-чувственные контуры. Такое знание в процессе диалога индивидуализируется, приобретает личностный смысл и эмоциональную окраску, в результате чего оно становится освоенным, представляющим ценностную значимость для личности.

Предложенный алгоритм конструирования культурных концептов будет способствовать овладению ментальным содержанием иноязычной культу-

ры и тем самым — развитию концептуальной системы личности, потому что получение новой информации здесь тесно увязано с ее анализом и осмыслением. В свою очередь, это позволит также уяснить уникальность своей собственной, национальной, культуры. Следовательно, расширение, развитие концептов и концептуальной системы личности в процессе изучения иностранных языков будет способствовать взаимопониманию в процессе межкультурного общения.

Список литературы

1. Соломоник А. Язык как знаковая система. Л., 1992.
2. Курганова Н. И. Образ дома у русских и французов // Межкультурная коммуникация и современные лингвистические теории / Отв. ред. О. Ф. Родин. Нижний Тагил, 2003..
3. Курганова Н. И. Семья глазами французов // Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. М., 2004.
4. Курганова Н. И. Картина мира россиян и французов через призму культурных представлений о еде // Материалы XXXV Международной Филологической конференции / Отв. ред. Т. С. Тайманова. СПб., 2006.
5. Петров М. К. Язык. Знак. Культура. М., 1991.
6. Китова Е. Б., Кравченко А. В. Ценность как доминанта концептов data, information/knowledge // Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1. Язык и познание. М., 2006.
7. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.
8. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд 2-е. М., 2001.
9. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. М., 1985.
10. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. М., 1996.
12. Павленис Р. И. Проблема смысла. М., 1983.
13. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
14. Архипов И. К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания. Studia Linguistica. XIII. Когнитивные и коммуникативные функции языка: Сборник статей. СПб., 2005.
15. Архипов И. К. Указ. изд.
16. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж, 2002.
17. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. Л. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.
18. Степанов Ю. С. Указ. соч.
19. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Studia linguistica. Когнитивные и коммуникативные функции языка: Сб. статей. СПб., 2005.
20. Попова З. Д., Стернин И. А. Указ. соч.
21. Павленис Р. И. Проблема смысла. М., 1983.

-
22. *Moscovici S.* Le phénomène des représentations sociales // Les représentations sociales. Paris, 1984.
 23. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1.
 24. Там же.
 25. Там же.
 26. *Moscovici S.* Указ. изд.
 27. *Рубинштейн С. Л.* Указ. изд.
 28. *Павленис Р. И.* Указ. изд.
 29. *Славская А. Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна, 2005.