

К. Е. Ильина

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

(на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение»)

*Работа представлена кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания
Санкт-Петербургского государственного университета.*

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н. Е. Якименко

Развитие лингвокультурологии находит отражение в становлении компетентностной концепции иноязычного обучения. Возникло понятие лингвокультурологической компетенции, в формировании которой задействовано в том числе и изучение паремиологии.

The development of linguoculturology is reflected in formation of the competence conception of foreign languages teaching. The author considers the term «linguoculturological competence», which is formed, in particular, by paremiology study.

Диалоговая концепция М. М. Бахтина с ее базовыми понятиями «культура», «личность», «диалог», повлияв на становление антропоцентрической парадигмы гуманитарного знания в целом, стала основой и для создания личностно ориентированной гуманитарной системы образования, в том числе лингвистического образования¹. Формированию черт вторичной языковой личности способствует применение лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку². В последнее время разные исследователи говорят о лингвокультурологической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Учитывая наличие в современной методике понятия «лингвокультурологический подход», скорее всего, термину «лингвокультурологическая компетенция» уготована долгая жизнь. Тем более что составными частями лингвокультурологической компетенции можно считать такие базовые компетенции, как лингвистическую и культурологическую, деление на которые И. А. Ореховой «представляется несколько искусственным»³. Схожее мнение высказывает и

М. А. Кравченко: «Языковая компетенция обучаемого существенно повышается, если вместе с языковыми единицами он усваивает культурное содержание, которое в них зафиксировано»⁴. Именно в этом и заключается суть лингвокультурологического подхода в обучении, на современном этапе занявшего место лингвострановедческого.

Принципиальное отличие лингвокультурологического подхода от лингвострановедческого состоит в его системности: при лингвокультурологическом подходе «акцент делается не на точечную регистрацию определенной информации о культуре, извлекаемой из определенной языковой единицы, а на отражение в языке некоторого достаточно репрезентативного фрагмента национальной культуры в связи с комментируемыми единицами»⁵.

Формирование лингвокультурологической компетенции возможно на различном материале. Р. Д. Сафарян отмечает, что «в формировании лингвокультурологической компетенции... большое значение имеет усвоение национально-культурных комплексов, которые включают идиомы, говорящие имена собственные, пословицы, по-

говорки, крылатые слова и выражения... Овладение языковыми структурами с национально-культурным компонентом на различных языковых уровнях, понимание ситуативной обусловленности в том или ином речевом контексте свидетельствует о достижении иноязычными учащимися высокого уровня лингвокультурологической компетенции на русском языке»⁶.

Итак, лингвокультурологический подход к изучению языкового материала предполагает системность, ситуативность и национально-культурное своеобразие исследуемых единиц. В связи с этим представляется целесообразным изучать паремии, объединенные общим концептуальным смыслом, что с точки зрения прикладной лингвокультурологии более оправдано, чем привязка пословиц и поговорок к отдельным грамматическим и разговорным темам. Такой подход позволяет затронуть более широкий пласт паремического материала, одновременно связав его с непословичными выражениями, объективирующими тот же концепт.

Рассмотрим, к примеру, концепт «предостережение». Очевидно, этот концепт широко представлен в социально-бытовой сфере общения, где в основном имеет место предостережение от неосторожного обращения с огнем, электроприборами, от невнимательности в потенциально небезопасных местах (таких, как метро) и т. п. Подобного рода предостережения часты и составляют непаремииологическое ядро интересующего нас концепта.

Паремии же нередко содержат в себе самые общие жизненные правила, то же касается и пословиц и поговорок, объективирующих концепт «предостережение». Логическая структура предостережения двухчастна: в ней присутствует указание на действие, от которого предостерегают (назовем его Действие 1), и указание на нежелательное следствие, к которому может привести выполнение Действия 1 (назовем такое следствие Действием 2). Любую па-

ремию, репрезентирующую данный концепт, можно таким образом сформулировать в виде условного предложения: ЕСЛИ совершится Действие 1, ТО совершится и Действие 2. Например:

ЕСЛИ скажешь не подумав, ТО уже не сможешь взять свои слова назад. (*Слово не воробей: вылетит – не поймаешь!*).

ЕСЛИ будешь много болтать, ТО у тебя появятся проблемы. (*Язык до добра не доведет!*).

Нежелательное следствие может и не называться прямо, а лишь подразумеваться. Иногда Действие 2 (следствие) сложно определить однозначно, однако оно всегда оценивается отрицательно. Например:

ЕСЛИ будешь лезть поперек батьки в пекло, ТО ... –

следствие можно приблизительно определить как в целом отрицательный результат спешки. О таком результате спешки свидетельствует и синонимичная пословица: *Поспешишь – людей насмешишь*.

Итак, формальный облик пословиц, относимых к концепту «предостережение», может быть различен: это может быть и простое предложение, и сложное; кроме того, предостережение граничит с такими интенциями, как запрет, предупреждение, совет, угроза. И это также находит отражение в грамматическом оформлении паремий. Так, совет часто бывает выражен глаголом в повелительном наклонении без частицы НЕ; запрет – глаголом в императиве с НЕ; угроза – глаголом в будущем времени; собственно предостережение может выражаться по-разному, и здесь главное – смысл: он состоит из двух частей, и пословицу-предостережение всегда можно сформулировать в виде условного предложения, о чем говорилось выше.

Вообще, главное всегда – смысл, а не грамматическое оформление. Для понимания смысла большое значение имеет контекст, так, единица *«Держи язык за зубами!»* в речи может выполнять функцию и совета, и угрозы. Вот почему так важно

обращать внимание на контекст, чтобы понять, для чего используется пословица.

К сожалению, немногие иностранные студенты, даже и филологи, сдавшие тесты второго и третьего сертификационных уровней владения русским языком, в достаточной степени знакомы с пословицами. Особенно сложным для них оказывается определить речевую интенцию высказывания, содержащего пословицу. Как показал проведенный разведывательный эксперимент, они правильно составляют пословицы, разбитые на две части (подсказывает грамматика, рифма) – 95%, однако не всегда могут соотнести пословицу и ее толкование (актуальное значение) – 85%, а что касается понимания интенции, реализуемой пословицей в речи, то здесь результаты неудовлетворительны – 30% (максимальный результат – 65%). Что касается активного владения материалом, то лишь в 10% случаев студенты могут предложить вторую часть пословицы, если нет вариантов для выбора.

В день проведения разведывательного эксперимента, непосредственно после его завершения, проводилось занятие, на котором устно обсуждались ситуации, иллюстрирующие пословицы; читались небольшие аутентичные и искусственно созданные тексты и диалоги, содержащие пословицы; устно обсуждалось, какую функцию в речи выполняет та или иная фраза или реплика диалога, содержащая пословицу. При этом студенты предлагали, во-первых, свои ситуации для иллюстрации пословиц, во-вторых, составляли фразы, не содержащие пословиц, для реализации той или иной интенции, предложенной им. Например, на вопрос, что можно посоветовать, как может быть выражена угроза, а как – предостережение, студенты предлагали свои варианты ответов; затем рассматривались пословицы в контекстах, и чаще всего студенты правильно определяли интенцию того или иного высказывания. По ходу выпол-

нения этих заданий на доске фиксировались названия интенций, примеры фраз, их реализующих, и формулировки их общего значения:

З а п р е т: Не трогай мою шляпу! Не мешай мне работать! Нельзя так делать! Так не делают! *Общее значение:* Не делай так! Так делать нельзя! Так не делают!

С о в е т: Подожди еще немного. Попробуй немного подождать. Позвони Кате, она, наверное, сможет помочь тебе. Бери пример с Кати. *Общее значение:* Сделай так! Делай так!

У г р о з а: Я тебя убью! Я сделаю твою жизнь ужасной! Он заставит тебя заплакать! Ты ответишь за это! Я тебе отомщу! *Общее значение:* Тебе будет плохо (и я этому рад).

П р е д о с т е р е ж е н и е: Смотри не упади! Не забудь зонтик! Не опоздай на занятие, а то преподаватель снова будет ругаться. Не ленись, а то не сдашь экзамен! *Общее значение:* Не делай так, иначе тебе будет плохо (а я этого не хочу).

По окончании занятия был проведен тест на соотнесение пословиц и реализуемых ими речевых интенций. Средний результат по группе составил 75%, максимальный результат – 100%.

Через неделю был проведен тест отсроченного контроля, содержащий три задания:

1) на соотнесение пословиц с их толкованиями, сформулированными в виде условных предложений (результат – 92% правильных ответов);

2) подстановку подходящей пословицы, выбранной из данных, в аутентичный контекст (75%);

3) соотнесение пословиц и реализуемых ими интенций (средний результат по группе составил 74%, максимальный результат – 100%).

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали, что на констатирующем этапе учащиеся 1-го курса

магистратуры филологического факультета, как правило, не владеют пословицами активно; кроме того, они не всегда верно могут соотнести пословицу и ее толкование (85%); что касается соотнесения пословицы с речевой интенцией, то здесь положительный результат составил лишь 30%. По итогам обучающего эксперимента было установлено, что:

1) для верного понимания актуального значения пословицы необходимо ее ситуативное представление;

2) для того чтобы учащиеся могли адекватно интерпретировать интенцию, реализуемую пословицей, ее нужно предлагать в нескольких контекстах, во-первых, и в сопоставлении с непаремическими высказываниями, реализующими эту интенцию, во-вторых.

Изучая пословицы в иностранной аудитории, необходимо иметь в виду три стороны значения этих единиц: буквальное прочтение, толкование и функцию в речи, иначе говоря, реализуемую ими речевую интенцию. Без осознания последней студенты будут не в состоянии верно понять, что подразумевал говорящий или пишущий.

Рассмотрев иллюстрации, выполнив задания, построенные на материале паремий,

репрезентирующих один концепт, студенты познакомятся с логически выстроенной системой единиц и научатся делать выводы о структуре паремиологического концепта. Мы обратились к концепту предостережения неслучайно: он репрезентируется множеством пословиц и поговорок и является часто реализуемой интенцией.

Изучение паремий, объединенных единым концептуальным смыслом, эффективнее, чем их изучение в связи с той или иной разговорной или грамматической темой. Системное представление паремий позволяет погрузиться в концептосферу языка, затронуть более широкий пласт единиц, прикоснуться к проблемам их стилистики, синтагматики и парадигматики.

При лингвокультурологическом подходе происходит более глубинное и результативное изучение пословиц и поговорок в их системном функционировании в речи и языке. Освоение пословиц необходимо сделать системным и логически выстроенным, что будет способствовать повышению лингвокультурологической компетентности обучающихся и позволит им прикоснуться к миру русских паремий с разных сторон.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: Автореф дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2000. С. 9.

² Там же. С. 8.

³ Орехова И. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 28–30.

⁴ Кравченко М. А. Лингвокультурологический подход к изучению иностранного языка как средство совершенствования языковой компетенции учащихся // Проблемы лингвистики текста в культурологическом освещении. Таганрог, 2001. С. 200–208.

⁵ Суворова М. А. Указ. соч. С. 11.

⁶ Сафарян Р. Д. Русская словесность в преподавании иноязычным учащимся. М., 2002. С. 128–140.