

10. Richards J., Renandya W. Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 422 с.
11. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 172 p.
12. Alderson J., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press. 1995. 275 p.
13. Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации. Москва: Высшая школа. 2004. 128 с.
14. Brian T. Testing to learn: a personal view of language testing. ELTJ. 59(1). Oxford: Oxford University Press. 2005. P. 39–46.
15. Purpura J. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. Language Learning. Vol. 47(2). 1997. P. 289–325.
16. O'Malley M., Chamor A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 195 p.
17. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know. New York: Newbury House.
18. Maslow A. Motivation and Personality. New York: Harper Lee. 1970. 210 p.
19. Skinner B. Particulars of My Life. London: Jonathan Cape. 1976. 230 p.

Н. Л. Мишати́на

К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции старшекласников

Переход от традиционной формально-знаниевой к деятельностно-ценностной парадигме образования предполагает, с одной стороны, актуализацию *мировоззренческих основ образования*, обеспечение его *целостности и ценности* (по мысли российского психолингвиста А. А. Леонтьева, процесс обучения есть процесс формирования инвариантного образа мира), а с другой – повышение значимости *субъектных позиций* личностей учителя и ученика.

В этом контексте процесс социализации личности и развития ее интеллектуальной, духовно-нравственной, эмоционально-волевой сфер средствами родного языка в современном информационно-гуманитарном образовательном пространстве приобретает первостепенное значение, так как речевая культура становится одним из важнейших условий успешности человека в разных сферах деятельности. Развитая речь рассматривается как орудие познания мира и самого себя, а **развитие речи становится центральной задачей развития личности.**

В преподавании русского языка в профильной школе можно выделить две тенденции: усиление коммуникативности (коммуникативно-деятельностный подход остается ключевым) и принципиально новую установку на мировоззренческое понимание родного языка и на формирование культуроведческой (лингвокультурологической – в иной терминологии) компетенции (Е. А. Быстрова, Т. Н. Волкова, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Е. В. Любичева, Л. И. Новикова, Л. В. Юлдашева и др.).

Рассматривая лингвокультурологический аспект как важнейшую часть современной лингводидактики и лингвометодики, мы разработали **лингвокультурологическую концепцию речевого развития школьника**, одним из базовых понятий которой является понятие **лингвокультурологического принципа обучения**, опирающегося на общедидактический принцип культуросообразности содержания образовательного процесса и вытекающего из кумулятивной функции родного языка как функции фиксации, накопления и трансляции лингвокультурологического знания о человеке и его отношении к миру.

В содержании нового методического принципа нами выделяются две составляющие:

- усиление, систематизация и определение иерархии культурных смыслов, включенных в содержание учебного предмета «Русский язык» с учетом национального менталитета народа и педагогических целей обучения и воспитания;
- направленность на присвоение учеником ценностей, заложенных в культурные концепты.

Данная методическая концепция реализуется в рамках **антропоцентрической парадигмы** современного филологического знания и лингводидактики, системообразующим, ключевым понятием которой является человек как *языковая личность*, его *индивидуальная картина мира* и *личностный концепт* как ее структурообразующий элемент. Таким образом, во главу угла ставится **формирование через слово духовно-нравственной личности**, учащийся мыслится не как вместилище знаний, а как субъект познания и самопознания.

В рамках компетентностного подхода культууроориентированная методика призвана обеспечить формирование **культуроведческой компетенции**, понимаемой в рамках профильной школы как *«осознание русской языковой картины мира, овладение культурой межнационального общения»* [4, с. 14]. Весьма симптоматичным является и выбор **концепта как категории национальной культуры** в качестве базовой единицы обучения. Обеспечивает же полноценную внутри- и межкультурную коммуникацию «подключение»

ученика как языковой личности к информационному полю концептосферы (как к фонду культурно-этнического опыта в понимании Д. С. Лихачева). При этом применительно к школьной практике **национальный концепт** можно рассматривать как *вербально выраженную содержательную единицу национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры*. Данное определение учитывает важнейшие **признаки** концепта: *ментальность* (концепт – объект идеальный, т. е. существующий в нашей психике); *обобщенность* (слово во всем многообразии языковых и внеязыковых связей как обобщенная модель концепта); *способность к развитию* (динамическая, «слоистая» природа концепта, включающая актуальные, пассивные и этимологические признаки, как результат «осадка» культурной жизни разных эпох – Ю. С. Степанов); *многокомпонентность*, которая обусловлена широтой и глубиной фоновых знаний; *инвариантность* (в рамках национального самосознания) и *вариативность* (в рамках индивидуального самосознания); наличие *ядерной и периферийной зон*.

В контексте **культурно-философского** подхода к пониманию языка, суть которого отражена в лапидарной формуле «**язык – дом бытия духа**» данного народа (конкретизация и развитие Ю. С. Степановым известной метафоры швейцарского философа-экзистенциалиста Мартина Хайдеггера «язык – дом бытия человека»), нами разработана **учебная лингвокультурологическая модель «Образ человека, в Слове явленный»**. Беря за основу лингвистическое определение культуры, принадлежащее академику Ю. С. Степанову («*культура – это совокупность концептов и отношений между ними*» [5, с. 38], мы в качестве основы структурирования содержания учебного предмета взяли концепты абстрактных имен, составляющие «практическую философию» человека (отражающую его миропонимание, мирочувствование и мироотношение) и организовали их в три лингвокультурологических блока:

- **человек мыслящий** (разум): *дух, истина/правда, добро/благо, красота* и др.;

- **человек чувствующий** (эмоции, чувства, страсти): *душа, страх, стыд, гнев, тоска/грусть, радость, счастье* и др.;

- **человек действующий** (воля): *личность, судьба, воля (хочу!), совесть, свобода* и др. Учебная модель лежит в пространстве действия общекультурного принципа «свои – чужие», ибо ценность своего языка познается в сравнении.

В этом контексте концепт является ключом к пониманию национального во всечеловеческом и всечеловеческого в индивидуальных формах национального.

Основные параметры, по которым культурный концепт, с нашей точки зрения, может быть избран в качестве **базовой единицы обучения** для профильной школы:

1. В рамках **антропоцентрической** парадигмы современной лингводидактики системообразующим, ключевым понятием является **ученик как формирующаяся языковая личность**, субъект **индивидуальной картины мира** как основы мировидения – собственной «мысли о мире» (М. Бахтин). Картина мира в сложном процессе моделирования объективной реальности в сознании человека предстает в двух формах: *концептуальной* (логической, научной) и *языковой* (словесной). Основным содержательным элементом концептуальной картины мира являются **концепты**, а языковой, – по мнению Ю. Н. Караулова, – *лексико-семантическое поле*. Концептуальная картина мира репрезентируется языковой (как частью глобальной концептуальной картины мира), поскольку концепт, формирующийся в сознании человека, репрезентируется языковыми средствами.

Таким образом, концепт в антропоцентрическом аспекте можно рассматривать в качестве действенного средства *осознанного* и *многоаспектного* формирования у школьника как языковой личности **целостного представления о национальной картине мира**.

2. Концепт – одновременно единица сознания и культуры (Н. Д. Арутюнова, А. Вежицкая, Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов и др.). В формировании языковой личности роль культурных концептов двойственна: с одной стороны, концепт – это «то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека»; с другой стороны, концепт – это «то, посредством чего человек... сам входит в культуру» [5, с. 40]. Следовательно, концепт может стать как бы *связующим звеном между Культурой и Языковой Личностью школьника*.

3. Эксплицитно либо имплицитно концепт – всегда объект сопоставительного анализа, подразумевающего сравнение: *внутриязыковое* (функционирование концепта в различных дискурсах и сферах сознания) и *межъязыковое* (сопоставление концептов различных языков). В качестве средства представления «культурной темы» в языке (Ю. С. Степанов) и отражения русского менталитета в слове (В. В. Колесов) концепт в процессе лингвокультурологической деятельности учеников становится также одним из **способов организации диалога культур**.

4. **Идея текста** (текстоцентризм) как основы всей системы обучения связной речи хорошо и плодотворно корреспондирует с **идеями развития речи на концептуальной основе**. Обладающий огромным *текстообразующим* потенциалом, культурный концепт рассматривается как *свернутый текст* (Л Мурзин), как культурно-семиотический феномен, который

включает архетипические и мифопоэтические параметры значения, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире. Поэтому изучение концепта состоит в *смысловом развертывании его «свернутого текста»* на базе языковых данных и определенной группы текстов (фольклор, мифология, Библия, русская и мировая классика, философско-религиозная и социальная публицистика и др.). При этом объективация концептов в языке в первую очередь осуществляется при помощи слов с опорой на их значения (как фундамента национальной языковой картины мира), а содержание концептов, свойственных тому или иному художнику слова, определяется особенностями его авторского мировоззрения, художественно-образного мировосприятия и индивидуально-авторской картины мира.

5. Концепт как междисциплинарную единицу («зонтиковый термин» в определении С. Г. Воркачева) можно использовать в качестве эффективного **интегративного средства** (*русский язык, литература, развитие речи*), развивающего способности учеников к концептуальному мышлению, обеспечивающего целостность филологического знания как результата формирования целостной духовной картины мира, выраженной в языке и отраженной в текстах культуры.

В лингвистике при исследовании семантики и структуры концепта используется понятие *концептуальной модели*, введенное И. П. Михальчуком и понимаемое им как способ экспликации семантической структуры концепта. Моделирование концепта включает, таким образом, определение базовых компонентов его семантики, а также выявление совокупности устойчивых связей между ними [2, с. 29]. В связи с поставленной задачей «изучения концептов русской культуры» (ГОС, профильный уровень обучения), мы используем термин «концептуальная модель» применительно к *учебному концептуальному анализу слова* (КА).

Концептуальная модель учебного анализа опирается на практические результаты, достигнутые современной лингвистикой, и учитывает:

- семантические отношения изучаемого концепта с другими словами родной культуры;
- место концепта в системе ценностей (отнесение его на основании доминантных признаков к материальному и/или идеальному миру);
- функции данного концепта в жизни человека [1; 4].

Методическая интерпретация лингвистической модели КА может включать реализацию следующих приемов:

- установление лексического значения слова (по лингвистическим словарям);

- установление «внутренней формы» слова на основе этимологического и историко-культурного анализа;
- установление понятийного значения слова (по энциклопедическим словарям – общим и специальным);
- анализ сочетаемостных свойств слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул);
- «собираение» ключевых признаков слова-концепта;
- учет семантических отношений с другими словами родной культуры (например, *стыд – честь – репутация – достоинство – совесть – вина*);
- ориентация на оппозитивную структуру этических концептов (например, *стыд – позор*);
- экспликация системы оценок.

Цель учебного концептуального анализа слова – поэтапное формирование системного знания о понятии, существующем в сознании ученика как носителя русской культуры и выраженном в определенных языковых единицах, формирующих наивно-языковую картину мира. В общих чертах методическую модель школьного КА слова можно представить следующим образом:

- создание *словарного портрета слова* (слово на уровне Словаря);
- создание *контекстуально-метафорического портрета слова* (слово на уровне словосочетания и микротекста);
- создание *словесного портрета концепта* (слово на уровне Текста и в диалоге культур).

Учитывая же специфику лингвокультурного концепта, имеющего сложную структуру (в которую входят *понятийная, образная, значимостная и ценностная* составляющие – С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин), необходимо выделить четыре этапа работы с концептами внутреннего мира человека: *ассоциативно-интуитивный, словарный, контекстуально-метафорический и концептуальный*.

Главное условие развития и обогащения концептосферы языковой личности старшеклассника – *диалоговый метод обучения*, предполагающий взаимодействие и обогащение различных ценностно-смысловых позиций, в результате чего интегрируются знания (рождается «живое знание» – В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, С. Франк) в соответствии с новым опытом. Такому обогащению способствует трехчастная *лингвокультурологическая модель урока речевого развития*, включающая:

- создание творческой мотивации урока (определение функции рассматриваемого концепта в жизни человека);
- решение *лингвокультурологических задач*, цель которых – моделирование *общезыкового* («Что знает сам язык об этом концепте?») и худо-

жественного («Каким предстает данный концепт в художественной картине мира писателя?») концепта;

- создание речевых произведений на основе данного культурного концепта как результат моделирования *личностного* концепта (на базе художественного и общезыкового концептов).

Опыт показывает, что данная ценностно-интегративная модель урока отвечает основной потребности старшеклассника: понять *целостную картину мира*, его историческое развитие, за фактом видеть закон. Вот почему в старших классах смысловая доминанта («лестница контекстов» концепта) определена интересом учеников к *истории формирования духовно-нравственных концептов*, к суммированию в них идей, возникших в разных культурах в разные эпохи (Ю. С. Степанов).

Среди **жанров речи**, формирующих лингвокультурологическую компетенцию, особое внимание уделяется эссе как «опыту концептуального самовыражения» личности (М. Эпштейн). В эссеистическом мышлении осуществляется «творение и сотворение концепта» в силу действия «закон непрерывного творения мира» (М. Мамардашвили), который порожден каждым «изнутри себя», происходят «событийные отношения» (М. Бахтин) с культурными ценностями. Концептная методика обращается к **эссеистическому** типу текста как ведущему жанру школьного сочинения по следующим основаниям: эссе – жанр *интегративный, объяснительный, личностно-ориентированный, междисциплинарный*.

В рамках *эссеистической модели обучения речи* определены основные **этапы** обучения сочинению в жанре эссе (3). Так, например, один из первых шагов на пути создания эссе – овладение жанром *метафорического портрета концепта* как *способа реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлеченного слова путем опредмечивания понятия, заключенного в нем*. Приведем примеры текстовых лингвокультурологических задач, направленных на моделирование метафорического «портрета чувства»:

1. Составление «портрета чувства» на основе реализации одной из метафорических моделей.

2. Создание текста на основе ассоциативно-смыслового развертывания заданного художественного образа (см. цветаевское «*Радость – что сахар...*») и сопоставление собственной интерпретации этого образа с авторской).

3. Моделирование метафорического портрета на основе «собрания» (из разных поэтических источников) ключевых признаков слова-концепта.

4. Создание традиционно-поэтических «портретов чувств» (например, *портрета горя*) на основе фольклорных образов.

Таким образом, в результате лингвокультурологической деятельности в диалоговом взаимодействии («учитель – ученик») происходит поэтапное формирование *личностного* концепта как варианта индивидуального знания (системы личностных смыслов, координирующих с системными значениями слова – имени концепта).

Важнейшим элементом предлагаемой методической системы является диагностика речевого развития на основе концептов русской культуры. Среди критериев **сформированности лингвокультурологической компетенции** мы выделяем следующие:

- *ассоциирования* (целенаправленное образование ассоциативных полей языкового/речевого сознания учащихся);
- *метафоризации* (использование и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей как ключа к лексике «невидимого мира»);
- *цитации* (рост прецедентных реакций в тезаурусе и продуцированном тексте);
- *развития «этимологического инстинкта»* языковой личности (апелляция к внутренней форме слова как к источнику и ядру национального концепта – по В. В. Колесову).

Новый, «*концептный*» (смысловой) подход к речевому развитию старшекласников в контексте системной ценностно-ориентированной интеграции предметов «русский язык» и «литература» позволяет скоординировать все уровни владения языком (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационно-прагматический), что дает возможность *через слово* (как единицу языка и единицу текста) прямо, целенаправленно и системно оказывать влияние на формирование картины мира растущей личности и на отражение ее ценностных предпочтений в речи.

Библиографический список

1. Логический анализ языка. Культурные концепты. М., 1991.
2. Михальчук И. П. Концептуальные модели в семантической реконструкции (индоевропейское понятие закон) // ИАНСЛЯ. 1997. Т. 56, 4. С. 29–39.
3. Мишатина Н. Л. «Как сердцу высказать себя?» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы). Книга для учителя. СПб., 2002. 260 с.; Мишатина Н. Л. Диалог с культурными концептами в 5–11 классах (русский язык, литература, развитие речи). Учеб.-метод. пособ. СПб.: «САГА»-«Наука», 2004. 256 с.

4. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 2. Старшая школа. М., 2002.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.

О. П. Сотникова

Когнитивно-креативное назначение режима «диалога» в работе с художественным текстом на уроках русского языка как иностранного (на примере рассказа А. П. Чехова «Тоска»)

Межкультурная коммуникация – очевидное свойство современной жизни. Необходимым звеном в организации и осуществлении межкультурной коммуникации выступают национальные системы культуры. В качестве научного предмета исследования межкультурную коммуникацию определяют и изучают как *процесс передачи национальных образцов человеческих способностей, а также как обмен ими между разными общественными группами и индивидами*. По сути, межкультурная коммуникация – это «встреча культур», контакты между людьми, которые реализуются, в первую очередь, с помощью языка и образцов речевой деятельности.

Вполне закономерно, что сегодня обучение русскому языку как иностранному, а также освоение русских образцов речевой деятельности воспринимаются как акты межкультурной коммуникации. Однако этот факт сопряжен со многими теоретико-методологическими и дидактическими задачами. Мы выделили только одну: *«Каким образом активизировать и совместить передачу образца русской речевой деятельности учащимся – инофонам с познавательно-творческим освоением ими этого образца?»* Ответ на этот вопрос следует искать в дидактике и методике освоения художественного текста. Их сегодня активно разрабатывают многие литературоведы, психолингвисты и лингвокультурологи.

В ракурсе понятия межкультурной коммуникации в освоении художественного текста открываются новые и необходимые моменты, которые специально моделируются и осуществляются в *режиме «диалога»*. Нами предпринят опыт создания такой модели для освоения образцов русской речевой деятельности в учебной работе с рассказом А. П. Чехова «Тоска». Режим «диалога» в работе с этим текстом призван активизировать когнитивно-креативные возможности учащихся, привести их как к самостоятельному осознанию действительного содержания рассказа, так и к творческой выработке средств межкультурной коммуникации.