

Тарнаева Лариса Петровна

ТЕОРИЯ КОНЦЕПТА В СВЕТЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

В статье рассматривается лингводидактический аспект теории концепта. По мнению автора, введение термина "концепт" в понятийный аппарат лингводидактики позволяет исследователям перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы, задействованные в речевой деятельности. Особенно актуальным представляется обращение к теории концепта в рамках лингводидактики перевода, поскольку это создаёт возможности для разработки методики преодоления трудностей перевода, вызванных расхождениями в способах концептуализации действительности носителями разных лингвокультур.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/61.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 7 (37): в 2-х ч. Ч. I. С. 208-212. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

Список литературы

1. **Воронин С. В.** Основы фоносемантики. М.: ЛЕНАНД, 2009. 248 с.
2. **Найда Ю.** К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Международные отношения, 1978. С. 114-137.
3. **Ойунский П. А.** Нюргун Боотур Стремительный. Якутский героический эпос олонхо / пер. с якут. В. В. Державина. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1975. 429 с.
4. **Ойуунускай П. А.** Дьулуруйар Ньургун Боотур. Олонхо. Дьокуускай: Саха Республикатын Наукаларын академиятын Гуманитарнай чинчийи института, 2003. 544 с.
5. **Скрыбыкин Р. Ю.** *The Translation of «NJURGUN BOOTUR THE IMPETUOUS» by P. A. Oiuunuskay in English. The First Song* // Вестник Республиканского колледжа. 1995. № 1. С. 6-111.
6. **Тарасова З. Е.** Фонологические и фоносемантические аспекты перевода якутских эпических текстов (на русский и английский языки): дисс. ... к. филол. н. Якутск, 2013. 245 с.
7. **Толковый словарь русского языка** / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2005. 944 с.
8. **Харитонов Л. Н.** Типы глагольной основы в якутском языке. М. – Ленинград: Изд-во АН СССР, 1954. 312 с.
9. **Newmark P.** *Paragraphs on Translation* // Художественный перевод. Теория и практика / сост. Т. А. Казакова. СПб.: ООО «Инъязиздат», 2006. С. 501-524.
10. **Oxford Dictionary: Russian-English, English-Russian** / ed. by D. Thompson. Oxford: Oxford University Press, 1999.
11. **Oyunskyi P.** Nurgun Botur the Swift [Дьулуруйар Ньургун Боотур]. The Yakut Heroic Epic Olonkho. Songs I-IX / tr. by the Department of Translation, Institute of Foreign Philology and Regional Studies. Yakutsk: M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, 2007-2012.

**THE PHONOSEMANTIC ASPECTS OF YAKUT EPIC TEXT
TRANSLATION INTO THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

Tarasova Zoya Egorovna

North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov

zoy-tarasova@yandex.ru

In the article the problems of Yakut epic text translation into the Russian and English languages at the level of phono-semantics are considered for the first time. The role and the peculiarities of phono-semantic vocabulary in epic text are grounded and the analysis of its translation into the Russian and English languages is given. Using the modern translation conceptions the author suggests her own strategies of the phono-semantic words transfer from Yakut into Russian and English with a glance to their functional peculiarities (by the material of epic text).

Key words and phrases: epic text; phono-semantics; sound descriptive words; translation strategies; equivalent translation; functional translation; source language; target language.

УДК 378.016:811

Филологические науки

В статье рассматривается лингводидактический аспект теории концепта. По мнению автора, введение термина «концепт» в понятийный аппарат лингводидактики позволяет исследователям перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы, задействованные в речевой деятельности. Особенно актуальным представляется обращение к теории концепта в рамках лингводидактики перевода, поскольку это создаёт возможности для разработки методики преодоления трудностей перевода, вызванных расхождениями в способах концептуализации действительности носителями разных лингвокультур.

Ключевые слова и фразы: теория концепта; когнитивистика; контрастивный; лингвокультурологический; национальная концептосфера; ценностные доминанты; универсальные концепты; лакунарный; лингводидактический аспект

Тарнаева Лариса Петровна, д. пед. н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

l-tarnaeva@mail.ru

ТЕОРИЯ КОНЦЕПТА В СВЕТЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ[©]

В последние годы наблюдается тенденция к оформлению теории концепта как автономной междисциплинарной научной области. Вместе с тем, нельзя не отметить, что в хронологическом плане истоки теории концепта обозначились гораздо раньше. Впервые к понятию концепта обратился в конце двадцатых годов прошлого столетия С. А. Аскольдов, определив его как «эмбрион мыслительных операций» [2, с. 273]. Позднее Д. С. Лихачёв, также с позиций лингвистики, предложил понимание концепта как «алгебраического» выражения значения слова, подчеркнув при этом, что концепт закреплён за каждым словарным значением слова [13, с. 281].

Трактовка концепта с самого начала приобрела психологическую составляющую, что получило дальнейшее развитие в *психолингвистических исследованиях*, в рамках которых концепт предстаёт как «базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера», функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности человека и подчиняющееся закономерностям его психической жизни [7, с. 39].

Основательное изучение феномен концепта получил в *когнитивно ориентированных* исследованиях. С позиций *когнитивистики* концепт понимается как «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания», отражающих знания и опыт человека и составляющих информационную базу мышления [10]. По мнению исследователей, концепты могут существовать в ментальной сфере человека в разных формах, таких как: *мыслительные картинки* (возникают в результате зрительного восприятия объектов реального мира); *схемы* (дают общую информацию об объекте); *фреймы* (упорядоченная во времени последовательность событий); *сценарии* (ряд эпизодов жизненных ситуаций) [4, с. 19-27].

Глубокое осмысление категориальных характеристик концепта произошло в *лингвокультурологических исследованиях*, в которых органично сочетаются лингвистический, когнитивный и культурологический подходы к исследованию данного феномена. Впервые лингвокультурную составляющую в трактовку концепта ввёл Д. С. Лихачёв, подчеркнув, что концепт не непосредственно «возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» и поэтому может быть по-разному расшифрован в зависимости от культурного опыта человека. Для обозначения совокупности концептов, которыми обладают все носители определённой культуры, Д. С. Лихачёв вводит понятие концептосферы языка и культуры [13, с. 282-283].

В концепте исследователи выделяют: предметно-образную (целостное обобщенное представление о некоторой реалии действительности); понятийную (реализуется через языковую фиксацию) и ценностную (проявляется в индивидуально или коллективно значимой информации) составляющие. Думается, что именно ценностный аспект концепта является его основополагающей характеристикой, поскольку в основе того, каким образом тот или иной объект действительности воспринимается и означает индивидом, лежат ключевые для данной лингвокультуры ценностные отношения.

Способность концепта эксплицировать ценностные ориентиры даёт исследователям основание говорить о наличии в национальной концептосфере культурных или, в иной терминологии, идиоэтнических концептов, которые, как отмечает В. И. Карасик, закрепляют наиболее существенные для данной культуры «ценностные доминанты, совокупность которых и образует определённый тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [9, с. 129].

Наряду с идиоэтническими концептами исследователи выделяют универсальные концепты, т.е. те, что имеют соответствующий эквивалент в других национальных концептосферах. По мнению В. И. Карасика, такие концепты обычно обозначают наиболее важные для обыденной жизни поведенческие реакции, предметы, явления, процессы и качества [8, с. 19]. Однако нельзя не согласиться с мнением С. Г. Воркачёва о том, что деление концептов на универсальные и культурные весьма условно, поскольку идиоэтничность может присутствовать и в концептах-универсалиях, составляя их периферический слой [6, с. 47]. Заслуживает внимания точка зрения О. А. Леонтович о различении концептов по степени их национально-культурной специфичности. Соответственно, выделяются лакунарные концепты, не имеющие эквивалентов в другой лингвокультуре (цельность; умиление; лукавство; *privacy* (уединение, уединённость, секрет, частная жизнь); *efficiency* (эффективность, результативность, деловитость, оперативность); *competitive* (соперничающий, конкурентный, конкурентоспособный)) и концепты-аналоги – не совпадающие, а лишь частично пересекающиеся (*people* (народ), *fun* (веселье), *friend* (друг)) [12, с. 114]. Лакунарным, как справедливо отмечают исследователи, следует признать концепт в том случае, если явление или предмет существует в национальной культуре, но языковое сознание народа-носителя данной лингвокультуры не образовало соответствующего концепта. Например, лакунарными по отношению к русской лингвокультуре признаются такие концепты, как *fortnight* (период времени длительностью в две недели); *Feierabend* (период времени, начинающийся после окончания рабочего дня) [16, с. 162]. Однако, как показывает анализ семантики универсальных концептов, далеко не все из них являются действительно универсальными – многие из них содержат культурно-специфические характеристики в своём периферическом слое. Например, концепты «красный» и «red», обозначая важное для обыденной жизни явление цветоразличения, тем не менее, не могут быть с полным правом отнесены к универсальным концептам, поскольку у носителей русской и англо-саксонской культуры существуют различия в их эмотивном и оценочном восприятии. В частности, в концептосфере носителей английского языка концепт «red» имеет ассоциации, связанные с негативными коннотациями (например, дьявол изображается в красных одеждах), что не характерно для русской концептосферы, где концепт *красный* семантически соотносится с концептом *красоты*, что отражено в вербальной репрезентации данного концепта: *прекрасный, красна девица, красно солнышко* и т.п.

В последние годы в теории концепта чётко обозначился прикладной лингводидактический аспект. На мой взгляд, именно лингвокультурологическое направление, в рамках которого глубоко и всесторонне исследуются лингвокультурные составляющие концепта, оказало наиболее ощутимое влияние на использование теории концепта в лингводидактике. Введение концепта в понятийный аппарат лингводидактики обусловлено стремлением исследователей найти новые пути решения проблемы обучения иностранному языку как средству межкультурного общения, поскольку теория культурных концептов, как справедливо полагает Г. Г. Слышкин, даёт прекрасные возможности для построения качественно новых представлений о процессе коммуникации как совокупности апелляций к различным концептам [19, с. 24-25].

К термину «концепт» в его лингводидактической интерпретации обращался целый ряд исследователей (Т. Н. Астафурова, И. И. Халеева, Л. П. Халяпина, Л. П. Тарнаева, А. М. Лисохина, И. Ф. Савельева, Н. И. Курганова, С. С. Василенко, Н. А. Сухова и др.). Используя теорию концепта в лингводидактических целях, исследователи пытаются перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы, задействованные в речевой деятельности. Так, Т. Н. Астафурова говорит о необходимости выделения вербализованных концептов деловой культуры, которыми должны овладеть в процессе обучения будущие специалисты в сфере межкультурной деловой коммуникации [3, с. 22-23]. Н. И. Курганова предлагает при обучении студентов иностранному языку внедрять в учебный процесс контрастивный анализ структуры концептов, рассматривая освоение содержания иноязычной культуры как процесс конструирования культурных концептов [11, с. 136]. И. Ф. Савельева считает целесообразным принять концепт за универсальную единицу формирования знаний при обучении иностранному языку студентов языкового вуза. Ценность такого подхода, по мнению И. Ф. Савельевой, состоит в том, что концепт в своей структуре содержит как вербально, так и невербально представленную информацию о действительности определённой национально-культурной общности [18, с. 275]. С. С. Василенко вводит понятие концептной компетенции, причём рассматривает её как цель обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений [5, с. 153]. Н. А. Сухова прибегает к понятию концепта как к средству презентации культуры изучаемого языка [20, с. 42]. Л. П. Халяпина вводит понятие поликонцептуальной компетентности поликультурной языковой личности, которая «владеет концептосферами собственной и других культур и способна на основе анализа языковых средств и речевого поведения определять содержание концептов, которыми оперирует партнер по коммуникации» [22, с. 20-21].

При наличии целого ряда методических работ, в которых используется термин «концепт», эйфории по данному поводу, на мой взгляд, испытывать не следует. Безусловно, нельзя не признать, что данная тенденция свидетельствует о стремлении методистов следовать современным научным тенденциям в области лингвистики, которая, к слову сказать, в очередной раз наглядно продемонстрировала свою роль базовой дисциплины лингводидактики. С другой стороны, такое интенсивное обращение к концепту в рамках методических исследований порой приводит к слишком расширительной трактовке данного понятия. В частности, существует опасность смешения концептуальных и семантических параметров. Полагаю, что причиной такого смешения может служить не всегда чётко представляемая модель полевой структуры концепта, которую исследователи описывают следующим образом: ядро концепта составляет прототипическая единица универсального предметного кода; базовые слои следуют за ядром в последовательности от менее абстрактных к более абстрактным; за базовыми слоями следует интерпретационное поле, которое содержит оценки и трактовки ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием [15, с. 34-36]. В интерпретационном поле проявляется символическая ипостась исходного концепта, которая, как отмечает Н. Ф. Алефиренко, напрямую связана с лингвокультурным сознанием народа и служит когнитивной основой коннотативного макрокомпонента в структуре лексического значения [1, с. 138-141].

Логично предположить, что интерпретационный слой может быть представлен совокупностью самостоятельных микроконцептов, «оторвавшихся» от исходного макроконцепта семантически и связанных с ним благодаря ассоциативным процессам языкового сознания носителей данной лингвокультуры. Причём важно отметить, что ассоциативные связи имеют явно выраженную национально-культурную специфику.

Таким образом, прибегая к лингводидактической трактовке теории концепта, исследователи должны чётко разграничивать структуру концепта и семантическую структуру лексемы, репрезентирующей данный концепт, и, если концепт избирается в качестве единицы обучения, то необходимо определить соотношение между слоями концепта и семантической структурой лексем, служащих для вербализации каждого слоя рассматриваемого концепта.

Отдельно остановлюсь на той роли, которую теория концепта играет в переводческой проблематике. Рассматривая проблему подготовки переводчиков, И. И. Халеева предложила принять в качестве единицы содержания обучения лингвосоциокультурный концепт, связав это с возможностями решения одной из важных переводческих проблем – передачей при переводе национально-культурной специфики исходного текста [21, с. 27-29]. Вопрос о переводе культурно-маркированных языковых единиц всегда был одним из центральных в переводоведении. Изучая когнитивные процессы, происходящие в языковом сознании переводчика, исследователи приходят к выводу, что передача культурно-специфических смыслов исходного текста осуществляется на основе корреляции культурных концептов, функционирующих в разных лингвокультурных сообществах [17, с. 82-83]. Выделяется ряд причин некорректной передачи национально-культурной информации исходного текста. Так, А. Г. Минченков считает, что трудности перевода часто вызваны тем, что слово в определённом сочетании может актуализовать непрототипический (т.е. вторичный, производный) концепт или же актуализует больше концептов, чем те слова, которые предлагаются словарём на роль его эквивалентов; кроме того, возникают ситуации, когда переводчик не обладает необходимыми фоновыми знаниями, поэтому либо не может разобраться в связях между концептами, либо неверно понимает исходное значение слова, либо актуализует неверный концепт [14, с. 179-183].

Одним из решений данной проблемы может стать составление в лингводидактических целях сопоставительного корпуса вербализованных ключевых концептов, составляющих концептуальное пространство той или иной сферы межкультурного общения, опосредованного переводом. Причём в этот корпус должны входить концепты, не только эксплицитно представляющие национально-культурную специфику, но и те, которые по семантике ядерного слоя могут быть отнесены к категории универсальных, однако, в своих периферических слоях несут культурную информацию.

Наряду с этим, весьма продуктивным в плане снятия трудностей перевода культурно-маркированных языковых единиц может стать внедрение в учебный процесс контрастивного лингвокультурологического анализа. Контрастивный анализ может быть применён при работе с языковыми единицами любого уровня. Особо эффективен он будет при переводе культурно-маркированной лексики. Как отметил Р. Лангакер, именно лексические единицы обеспечивают доступ к концептам и концептуальным системам, поскольку домен ментальной сферы, который та или иная лексическая единица активизирует, наиболее полно эксплицирует содержание соответствующего концепта [23, р. 4-5]. Анализу должны подлежать все составляющие сопоставляемых концептов – от ядра до периферийной, интерпретационной части. В результате студенты смогут выявить универсальные и культурно-маркированные концепты, при этом последние могут быть дифференцированы по степени заключённой в них культурно-специфической информации. Кроме того, при анализе универсальных концептов студенты смогут выявить семантику периферийного слоя, в котором проявляется символическое значение концепта. В процессе анализа выявляется вербальная репрезентация каждого слоя концепта, что создаёт предпосылки для нахождения адекватного переводческого решения при вербализации исходного концепта средствами языка перевода.

В заключение подчеркнём, что экстраполяция ряда положений теории концепта на лингводидактическую проблематику является достаточно продуктивной, поскольку позволяет выйти за рамки сугубо методических воззрений и в ином, нетрадиционном ракурсе рассмотреть целый ряд проблем, связанных с изучением иностранного языка. Особенно актуальным представляется обращение к теории концепта в рамках лингводидактики перевода. Выделение концепта в качестве одного из ключевых компонентов содержания обучения переводчиков создаст возможности для разработки методики преодоления трудностей перевода, вызванных расхождениями в способах концептуализации действительности носителями разных лингвокультур. Для будущего переводчика сопоставление концептосфер, контактирующих в переводческом процессе, значительно облегчит вербализацию инокультурного концепта средствами языка перевода. Регулярное использование в учебном процессе контрастивного анализа концептуальных пространств родной и изучаемой лингвокультур обеспечит овладение студентами разными системами концептуализации действительности.

Список литературы

1. **Алефиренко Н. Ф.** Спорные проблемы семантики. М.: Гнозис, 2005. 326 с.
2. **Аскольдов С. А.** Концепт и слово // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
3. **Астафурова Т. Н.** Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 1997. 41 с.
4. **Бабушкин А. П.** Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. 104 с.
5. **Василенко С. С.** Концептная компетенция как цель обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений // Педагогическое образование в России. Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург). 2013. № 5. С. 151-155.
6. **Воркачёв С. Г.** Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК Гнозис, 2004. 236 с.
7. **Залевская А. А.** Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Из-во ВГУ, 2001. С. 36-45.
8. **Карасик В. И.** Транслируемость концептов // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Волгоград: Перемена, 2003. С. 17-19.
9. **Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. 390 с.
10. **Кубрякова Е. С.** Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 90-93.
11. **Курганова Н. И.** Конструирование концептов в процессе освоения иноязычной культуры // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. СПб., 2008. № 11 (68): Психологические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). С. 132-139.
12. **Леонтович О. А.** Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
13. **Лихачёв Д. С.** Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология. М.: Academia, 1997. С. 280-287.
14. **Минченков А. Г.** Когнитивия и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб.: Антология, 2007. 256 с.
15. **Попова З. Д., Стернин И. А.** Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. С. 9-50.
16. **Попова З. Д., Стернин И. А., Стернина М. А.** Лакуны и безэквивалентные единицы в лексической системе языка // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. С. 155-170.
17. **Пшёнкина Т. Г.** Вербальная деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект: дисс. ... д. филол. н. Барнаул, 2005. 333 с.
18. **Савельева И. Ф.** Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. СПб., 2009. № 102. С. 275-277.
19. **Слышкин Г. Г.** От текста к символу. М.: Academia, 2000. 128 с.
20. **Сухова Н. А.** Концепт «Обучение иностранным языкам в Австрии» (по результатам ассоциативного эксперимента) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина: научный журнал. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. № 1. Серия филология. С. 42-58.
21. **Халеева И. И.** Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков (из опыта Московского государственного лингвистического университета) // Перевод и лингвистика текста. М.: Изд-во МГЛУ, 1994. С. 23-30.
22. **Халяпина Л. П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дисс. ... д. пед. н. СПб., 2006. 46 с.
23. **Langacker R. W.** Grammar and Conceptualization. Berlin – N. Y.: Mouton de Gruyter, 2000. 427 p.

CONCEPT THEORY IN THE LIGHT OF LINGUODIDACTIC ISSUES

Tarnaeva Larisa Petrovna, Doctor in Pedagogy
The Herzen State Pedagogical University of Russia
l-tarnaeva@mail.ru

In the article the linguodidactic aspect of concept theory is under study. The author believes that the introduction of the term "concept" into the conceptual construct of linguodidactics allows researchers to shift the emphasis from linguistic phenomena to the mental processes which are involved in speech activity. The appeal to the concept theory seems to be particularly topical, so long as this creates possibilities to develop the methods of overcoming difficulties in translation which are provoked by divergences in the means of reality conceptualization by the bearers of different linguocultures.

Key words and phrases: concept theory; cognitive science; contrastive; linguoculturological; national conceptual sphere; value dominants; universal concepts; lacunar; linguodidactic aspect.

УДК 821.161.1-342'42

Педагогические науки

В статье представлена система заданий к притчам Е. Санина, в которых репрезентированы природные концепты. Описанные задания разработаны в рамках лингвоконцептологического подхода к обучению русскому языку как иностранному. Сделан вывод о том, что представленная система работы с современной авторской притчей способствует развитию лингвокультурной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова и фразы: природный концепт; притча; Евгений Санин; лингвоконцептологический подход; лингвокультурная компетенция.

Фрик Татьяна Борисовна, к. филол. н., доцент

Лю Юйци

Национальный исследовательский Томский политехнический университет
tfrik@tpu.ru; liu852580@sina.com

ПРИРОДНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ПРИТЧАХ Е. САНИНА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ[©]

Концептуальные исследования произведений художественной литературы – одно из актуальнейших направлений современной лингвистики. Специфика концептуального пространства художественного произведения определяется своеобразием самого текста и индивидуальностью его автора. Именно поэтому концептуальный анализ такого материала, как художественный текст, предполагает, по мнению исследователей, «выявление, моделирование на языковой основе и изучение концептов как единиц концептуальной картины мира автора, «стоящего» за текстом» [1, с. 596].

Исследователи отмечают сложность концептуального анализа художественного текста, которая обусловлена его вариативностью, уникальностью формы, несущей эстетическую информацию [8, с. 99]. Кроме того, концепт в художественном тексте может не иметь словесного обозначения и реализовывается через контекст [2, с. 131]. Особое звучание проблема анализа концептуальных смыслов произведений литературы приобретает при включении данных текстов в процесс обучения русскому языку иностранных учащихся.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения необходимость включения художественных текстов в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Художественное произведение рассматривается как материал, отличающийся страноведческой и культурологической насыщенностью, поскольку в нем отражена вся жизнь народа, специфика его восприятия окружающего мира [3, с. 40-41]. Закономерно, что большое количество исследований посвящено проблемам работы с данным материалом на занятиях по РКИ.

Активно развивающийся лингвоконцептологический подход к обучению иностранным языкам учитывает результаты лингвокогнитивных и лингвокультурологических исследований и основывается на представлении о том, что освоение языка и его культуры должно идти путем усвоения ее национальных концептов, носителями которых в том числе являются художественные тексты. При этом важно, что в них заключены как представления, свойственные для данной культуры в целом, так индивидуальное восприятие тех или иных признаков концептов [5].

В данной статье представлен опыт применения лингвоконцептологического подхода в процессе работы с «Маленькими притчами для детей и взрослых» Е. Санина [6], в которых репрезентированы природные концепты, на занятиях по русскому языку с китайскими студентами.

Природные концепты не случайно становятся предметом отдельного рассмотрения, это связано с тем, что природа и человек неотделимы друг от друга. В концептосфере «Маленьких притч для детей и взрослых» природные концепты занимают одно из наиболее значимых мест. При этом ядерными концептами являются *дерево* и *вода*, которые репрезентуют как общекультурные, так и индивидуально-авторские представления, основанные на православных морально-нравственных ценностях и нормах жизни.