

УДК 378.4

И.М. Дегиль, Д.Б. Королева, Е.М. Кузнецова, О.А. Кузнецова

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-313-00096.

Раскрывается потенциал метода концептуального моделирования в обучении иностранным языкам с целью формирования социокультурной компетенции студентов на примере французского, испанского и итальянского языков. Описываются содержание и организация обучения, направленного на формирование социокультурной компетенции, с опорой на метод концептуального моделирования. Предлагается оценивание уровня сформированности социокультурной компетенции на основе наблюдения, анкетирования, интервьюирования и анализа результатов учебной деятельности.

Ключевые слова: концепт; концептуальное моделирование; социокультурная компетенция; компетентностный подход; лингвистическое образование; романские языки.

Концепции когнитивной лингвистики в преподавании иностранного языка

В современном российском образовании широкий интерес к преподаванию иностранных языков отражает возросшие за последние десятилетия потребности российского общества в коммуникации с представителями иноязычных культур. Этот интерес проявляется на всех уровнях образования в ряде фактов, таких как популяризация обучения иностранным языкам дошкольников, планы по введению обязательного ЕГЭ по иностранному языку, разработка иноязычных программ обучения в университетах и др. В связи с этим преподаватели иностранных языков всех уровней и эксперты в области преподавания находятся в постоянном поиске эффективных путей и средств обучения, в том числе и среди наиболее популярных лингвистических концепций. Особенно актуален такой поиск для тех исследователей и преподавателей-практиков, которые работают в сфере профессиональной подготовки студентов-лингвистов, будущих экспертов в изучаемом языке, чья будущая профессиональная деятельность требует более глубокого понимания языка, чем необходимо для коммуникации в социально-бытовых или профессиональных целях.

Для профессиональной подготовки лингвистов особенно важно, чтобы конкретизация целей, содержания и технологии обучения иностранному языку опиралась на научно обоснованные представления о природе языка и его функционировании. В связи с этим преподавателю иностранного языка, работающему с аудиторией будущих лингвистов, важно выбрать для себя позицию, с которой он представляет язык. В настоящее время одним из доминирующих направлений в понимании природы языка является когнитивная лингвистика, для которой основным является представление о языке как о динамичной комплексной системе личностно-, социально- и культурнообусловленных значений, приписываемых языковым знакам. В этом случае процесс освоения языка предстает как процесс

освоения индивидом такой системы значений и соответствующих им языковых знаков с включением в нее собственных личностных значений и ее использование для достижения коммуникативных целей [1. С. 826].

Следует отметить, что в настоящее время выводы и методы исследования когнитивной лингвистики слабо интегрированы в теорию и практику обучения иностранным языкам в России. Несмотря на широкий интерес к когнитивной лингвистике со стороны теоретиков и практиков преподавания иностранных языков, на данный момент работы, посвященные применению выводов когнитивной лингвистики в преподавании иностранных языков, немногочисленны, разнородны и редко основаны на эмпирических данных, что не позволяет говорить об оформлении этой области в самостоятельное научное направление. В отечественной науке наиболее заметные исследования, посвященные данной проблематике, представлены Е.Г. Беляевской [2], которая приводит свои выводы об особенностях интерференции родного языка при обучении иностранному языку, Г.Г. Бондарчук [3] и В.Ф. Новодрановой [4–6], которые рассматривают выводы когнитивной лингвистики в контексте усвоения терминосистем иностранного языка, О.О. Ипполитовым [7–9], применившим некоторые аспекты когнитивной лингвистики в анализе практики преподавания русского языка как иностранного, а также Ф.А. Мисходжевой [10], работы которой посвящены дидактическим аспектам использования концептуальной метафоры и метонимии при изучении терминологии английского языка.

В зарубежных исследованиях представлен достаточно широкий спектр работ, связанных с применением концепций когнитивной лингвистики при обучении иностранным языкам, что свидетельствует о более глубокой разработанности данной проблематики. В Энциклопедии прикладной лингвистики [1] отдельный раздел посвящен когнитивным основам обучения иностранным языкам, что позволяет сделать вывод о

сформированности в зарубежных исследованиях самостоятельного научного направления.

С точки зрения когнитивной лингвистики освоение иностранного языка осложняется тем фактом, что у изучающих иностранный язык уже сформированы механизмы восприятия и категоризации окружающей действительности на родном языке, и в процессе изучения иностранного языка им приходится усваивать новые схемы функционирования когнитивных процессов, обусловленные иноязычной картиной мира. Кроме того, изучение родного языка, по сравнению с изучением иностранного, происходит в основном с использованием более простых речевых образцов, которые используют взрослые при общении с ребенком и из которых он самостоятельно извлекает смысл. При обучении иностранному языку эти же процессы приходится частично или полностью эксплицировать. Эксплицирование, демонстрация мотивированности различных аспектов и единиц языка, как правило, составляет сущность большинства исследований применения концепций когнитивной лингвистики в преподавании иностранных языков [1].

Помимо эксплицирования, указания на когнитивные причины существования в языке тех или иных явлений и единиц, важным аспектом применения концепций когнитивной лингвистики в обучении иностранным языкам является обеспечение осознания (awareness) студентами когнитивных основ языка, например понимание радиальной структуры связей между значениями многозначного слова [1].

Некоторые исследователи используют концепции когнитивной лингвистики для расширения социокультурной и / или межкультурной компетенции студентов, в частности на материале образных, метафорических выражений, которые являются важным отражением культуры изучаемого языка [11–13].

В большинстве зарубежных исследований в обучении иностранным языкам предлагается использовать следующие концепции и понятия когнитивной лингвистики:

- 1) интерпретация иноязычной картины мира: перцептивная выделенность отдельных элементов картины мира (salience), структура картины мира (construction), категоризация (categorization) [14. Р. 13; 15. Р. 112];
- 2) теория радиальных категорий [14. Р. 41; 16–18];
- 3) явление энциклопедического знания [14. Р. 71; 15. Р. 161];
- 4) теория концептуальной метафоры [14. Р. 94; 15. Р. 134, 19. Р. 65; 20. Р. 101];
- 5) явление концептуальной метонимии [14. Р. 107; 15. Р. 117];
- 6) теория концептуального воплощения [14. Р. 125; 15. Р. 41];
- 7) теории конструкционной грамматики Голберга, Томаселло и др. [14. Р. 162; 15. Р. 184].

Следует отметить, что большинство исследователей применения концепций когнитивной лингвистики в преподавании иностранных языков являются экспертами в области лингвистики, а не лингводидактики, и при описании даже эмпирических исследований

больше внимания уделяют лингвистическим, а не педагогическим и методическим аспектам.

Таким образом, можно заключить, что в целом зарубежными лингвистами накоплен достаточно обширный опыт исследования концепций и явлений когнитивной лингвистики с точки зрения их применимости при обучении иностранным языкам, однако он требует дополнительного осмысления преподавателями иностранных языков и адаптации к условиям обучения в современной российской системе образования.

Метод концептуального моделирования как средство лингвокультурологических исследований

В рамках нашего исследования в качестве специфического средства обучения иностранным языкам мы рассматриваем метод концептуального моделирования, который представляет собой, в сущности, один из способов интерпретации и категоризации иноязычной картины мира. Метод концептуального моделирования лежит в основе многих лингвокультурологических исследований русского языка, что облегчает его адаптацию к задаче формирования социокультурной компетенции русскоязычных студентов, изучающих иностранные языки.

Раскрывая сущность метода концептуального моделирования, следует обратиться к понятию «концепт». На сегодняшний день концепт является базовым понятием когнитивной лингвистики, используемым для описания ключевого элемента картины мира, через который происходит ее интерпретация. В отечественной когнитивной науке сформировалось достаточно широкое разнообразие определений понятия «концепт», однако доминирующими считаются два основных подхода: лингвокогнитивный (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.) и лингвокультурологический (Д.С. Лихачев, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.).

При лингвокогнитивном подходе концепт рассматривается как оперативная мыслительная единица различной степени абстракции (фрейм, сценарий, схема). Исследователи, изучающие концепт в рамках лингвокогнитивного подхода, трактуют его как ментальное образование в сознании индивида; через него можно выйти на концептосферу социума, к которому принадлежит данный индивид, и в общем на культуру [21. С. 30; 22. С. 90–93]. Лингвокультурологический (лингвокультурный) подход ставит акцент на культурной составляющей концепта, его обусловленности культурным опытом этноса. В рамках данного подхода концепт понимается как базовая единица культуры, ее концентрат [23. С. 138]. Лингвокультурологический подход позволяет проникнуть в глубинную сущность концептов, сформировавшихся в коллективном языковом сознании нации, вскрыть систему ценностей и оценок, на развитие которой повлиял культурный, языковой и социальный опыт той или иной социокультурной общности. Своей задачей данное

направление исследований видит поиск критериев выделения культурных концептов и описание их специфики [24. С. 71–76; 25. С. 40–76].

Для нашего исследования особый интерес представляет также логико-понятийный подход к изучению концепта, разработанный А. Вежбицкой. А. Вежбицкая понимает концепт как объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурнообусловленные представления человека о мире «Действительность» [26. С. 3]. А. Вежбицкая утверждает, что различия словарного состава языков в конечном итоге приводят к различиям ядерных ценностей соответствующих культурных сообществ. Любая культура, следуя А. Вежбицкой, может быть исследована, подвергнута сопоставительному анализу и описана при помощи «ключевых слов» языка, которые представляют ядерные ценности той или иной лингвокультурной общности [27]. Таким образом, с точки зрения А. Вежбицкой, концепт – это мыслительный конструкт, который может быть использован в качестве инструмента для анализа ментальности определенной культурной общности.

Для нашего исследования видится целесообразным исходить из лингвокультурологического и логико-понятийного подходов, позволяющих выделять лингвокультурные концепты на основе ценностного отношения носителя языка к феномену. Кроме того, лингвокультурный и логико-понятийный подходы сходятся в том, что концепт – это условная единица, не имеющая четких границ, в том смысле, что сознание синкретично и его членение производится в исследовательских целях. Наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – периферию. Языковая или речевая единица, которой актуализируется центральная точка концепта, служит именем концепта. Также синтез выбранных подходов позволяет использовать метод «ключевых слов (концептов) культуры» в процессе отбора концептов для моделирования.

Концепт представлен в языке на различных его уровнях, однако наиболее информативным признается лексический уровень языка. Моделирование концепта предполагает применение целого ряда исследовательских методов, выявляющих функционально-семантические, мотивационные особенности единиц. Наряду с методом моделирования и методом когнитивной интерпретации языковых фактов используются также приемы структурного метода (анализ семантической структуры, системных отношений лексем). Структурирование совокупности лексических средств, выражающих понятийную составляющую концепта, часто проводится в виде лексико-семантического поля.

Выделяются следующие этапы в процессе моделирования концепта.

1. Выделение основной лексической единицы, представляющей концепт.

Выбор наименования концепта – важный этап его моделирования. Так как имя концепта определяет имя и ядро лексико-семантического поля, которое будет выстраиваться для анализа понятийной части концепта, в методике выбора номинационной еди-

ницы мы идем вслед за Ю.Н. Карауловым, описавшим необходимые признаки, которыми должна обладать ядерная единица семантического поля; к ним относятся достаточная степень «притяжения» лексических единиц, простота морфемного состава, широкая сочетаемость, психологическая важность для носителя языка [28. С. 240].

2. Анализ семантики основного репрезентанта.

Анализ лексического значения (функционально-семантических особенностей единицы) производится на основе компонентного и дистрибутивного анализа семантики лексической единицы. Для этого на данном этапе привлекается материал лексикографических источников и корпусных данных.

3. Анализ семантики дериватов основного лексического репрезентанта концепта. Моделирование ядра лексико-семантического поля.

4. Выявление синонимических единиц ядерных лексем. Анализ их семантики. Построение центра и периферии лексико-семантического поля.

5. Анализ внутренней формы слов, входящих в анализируемое лексико-семантическое поле.

Мотивационные связи лексических единиц отражают существующие в сознании носителей связи между явлениями окружающей действительности. Обращение к анализу мотивации дает ценную информацию о ментальном мире этноса. При этом анализ мотивационных особенностей лексических единиц на современном этапе развития языка не подразумевает обращения к этимологии или истории языка. Таким образом, он возможен только в тех случаях, когда внутренняя форма не «затемнена».

Описанные действия являются первым этапом концептуального анализа (анализа «поверхностной» семантики). На основании полученных результатов могут быть сделаны первые выводы о понятийной, образной и ценностной составляющих исследуемого концепта. В дальнейшем эти выводы углубляются анализом паремических единиц (6), культурно значимых текстов (7).

Значение социокультурной компетенции для профессиональной подготовки лингвистов

Под социокультурной компетенцией (СКК) мы будем понимать способность и готовность воспринимать, понимать и интерпретировать национально-культурную специфику стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой [29. С. 23].

Из определения СКК очевидно, что она включает как познавательные, так и психологические элементы. Речь идет не только о знаниях, умениях и способностях, но и о психологической готовности человека вступать в контакт с другой культурой, воспринимать ее отличие от своей родной культуры, отстраняться от субъективного и стереотипного взгляда на социокультурные факты и явления.

В содержательном плане учеными выделяются разные структурные компоненты СКК. В науке нет общепринятой модели социокультурной компетенции. Ее содержание конкретизируется в зависи-

мости от авторской позиции ученого и от педагогических условий, в которых предполагается развивать данную компетенцию. Многие отечественные и зарубежные исследователи [30–36] предлагают разнообразные модели СКК, рассматривая ее с различных позиций. Однако такое разнообразие подходов к определению структурных элементов СКК не затрагивает ее сути. Мы предлагаем выделить ядро СКК, которое представлено в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых, а именно:

– *лингвострановедческий* компонент (безэквивалентная, фоновая лексика, слова-реалии, национально-маркированные слова, их понимание и правильное употребление в контексте);

– *метакультурный* компонент (сведения о стране, ценностях, культурных традициях, особенностях менталитета; умение извлекать информацию об иноязычной культуре из аутентичных документов);

– *интерпретационный* компонент (активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения; гибкость по отношению к культурным стереотипам);

– *психологический* компонент (умение и готовность вступать в контакт, выбор стиля общения, социальная мобильность, коммуникабельность, способность адаптироваться, доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре, понимание, эмпатия и отстранённость) (таблица).

Компоненты социокультурной компетенции на различных уровнях сформированности

Компоненты иноязычной СКК	Начинающий пользователь A1–A2: воспринять	Независимый пользователь B1–B2: понять	Опытный пользователь C1–C2: интегрировать
Лингвострановедческий	Знание ограниченного количества лингвострановедческих лексических единиц (слов-реалий, фоновой лексики, национально-маркированных слов)	Знание достаточного количества лингвострановедческих лексических единиц, необходимых для независимого пользователя языка	Знание достаточного количества лингвострановедческих единиц, необходимых для опытного пользователя языка
Метакультурный	Ограниченные знания культуры	Более глубокие знания культуры, достаточные для общения в учебных ситуациях	Расширенные комплексные знания культуры, достаточные для общения с носителями языка
Интерпретационный	Умение выявлять социокультурные факты, говорить об их сходствах и различиях; умение распознавать стереотипное восприятие и осознавать наличие культурных стереотипов	Умение обмениваться, обсуждать, сравнивать, аргументировать социокультурные факты, их сходства и различия; преодолевать культурные стереотипы	Умение интерпретировать комплекс социокультурных фактов. Гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям
Психологический	Способность не отвергать иное; увидеть, почувствовать инокультурную действительность. Низкий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении	Способность оценить сильные стороны каждой культуры. Средний уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении	Способность встать на место другого. Высокий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении

Сегодня значение СКК в профессиональной подготовке лингвистов представляется очевидным и неоспоримым. В. Гумбольдт, К. Леви-Стросс, С.Г. Тер-Минасова и многие другие исследователи привлекли внимание научного сообщества к проблеме соотношения языка и культуры, положили начало развитию научных отраслей – социолингвистики, теории языка и культуры и т.д. Теперь обучение языку не мыслится в отрыве от культуры.

В современном лингвистическом образовании формирование языковых компетенций студентов неразрывно связано с развитием их социокультурной компетенции. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [37] предполагает развитие общекультурных компетенций лингвистов, среди которых выделим следующие, коррелирующие с социокультурной компетенцией:

– способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);

– способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

– владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

– готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, способность проявлять уважение к людям, нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4);

– способность к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовность принимать нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию (ОК-5).

С одной стороны, необходимость развития СКК студентов закреплена нормативными документами

высшего образования. С другой стороны, сегодня ширятся возможности доступа к иноязычной культуре: масса страноведческой информации в Интернете, доступность путешествий (реальных и виртуальных) в страну изучаемого языка, многочисленные сайты по изучению языков в тандеме, образовательные ресурсы, развивающие лингвострановедческий кругозор.

В этом контексте важно отметить огромный вклад, который внесли отечественные исследователи в разработку методов и средств формирования СКК студентов (использование песен, видео, комиксов, социальных сетей, Интернета и т.д.). При этом, к сожалению, до сих пор не задействован потенциал лингвистических методов для формирования СКК. Как отмечалось выше, в теории когнитивной лингвистики не раз возникала идея применения методов лингвистических исследований в языковой подготовке студентов. Но эта идея так и оставалась в теории.

Метод концептуального моделирования позволит нам реализовать на практике потенциал лингвистических исследований для развития социокультурной компетенции студентов-лингвистов. Данный метод позволит совместить профессиональную подготовку лингвистов (через работу с концептами) и развитие их СКК (через исследование культурных коннотаций концептов).

Метод концептуального моделирования как способ формирования СКК

Метод концептуального моделирования разработан нами для подготовки будущих лингвистов, филологов, специалистов с высоким уровнем владения иностранным языком (преподавателей, переводчиков, редакторов, создателей рекламы на иностранных языках и т.д.), поскольку именно им требуются более глубокое понимание функционирования языка и более высокий уровень сформированности социокультурной компетенции для их профессиональной деятельности.

На наш взгляд, моделирование концепта является не только инструментом для проведения лингвистических исследований, но и способом развития социокультурной компетенции. Мы предполагаем, что метод концептуального моделирования содержит потенциал для развития всех компонентов социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

На этапах анализа семантики основного репрезентанта и синонимических единиц ядерных лексем, работая с лексикографическими источниками и корпусными данными, студенты учатся видеть культурную специфику лексических единиц, выявлять безэквивалентную лексику, к ним приходит понимание того, как правильно употреблять слова в контексте (лингвострановедческий компонент СКК).

Анализируя внутреннюю форму слов, выявляя мотивационные связи лексических единиц, студенты получают представление об особенностях менталитета и ценностях этноса, говорящего на иностранном языке (метакультурный компонент СКК). Это, в свою очередь, приучает студентов к активному отношению к воспринимаемому, гибкости по отношению к куль-

турным стереотипам (интерпретационный компонент СКК), а также развивает доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре (психологический компонент СКК) при условии правильной организации образовательного процесса.

Работа с паремическими единицами и культурно значимыми текстами может способствовать дальнейшему развитию всех компонентов СКК.

Интеграция в данный процесс метода концептуального моделирования позволит оптимизировать процедуру формирования социокультурной компетенции изучающих иностранный язык за счет предъявления им информации не в форме текстов или комментариев, а в виде концептуальных моделей, а также предложить учащимся иной подход к иностранному языку – как к системе культурно обусловленных концептуальных моделей, что способствует развитию социокультурной компетенции учащихся по отношению к языку в принципе, в том числе к родному языку. Кроме того, обучение учащихся методу концептуального моделирования позволит им в дальнейшем самостоятельно анализировать культурно обусловленные коммуникативные ситуации и явления языка и проводить на основе такого анализа самостоятельные лингвокультурологические исследования.

Содержание обучения при формировании СКК с опорой на метод концептуального моделирования

Для апробации эффективности метода концептуального моделирования как средства формирования СКК мы запланировали педагогический эксперимент, который будет осуществляться в группах студентов, изучающих испанский, итальянский и французский языки, с целью испытания предлагаемой системы формирования социокультурной компетенции на основе метода концептуального моделирования.

Содержание обучения будет выстроено по следующей схеме.

1. На первом этапе происходит отбор концептов-«образцов», которые будут смоделированы всей группой совместно с преподавателем. В качестве образцов мы планируем работать с тремя концептами – «друг», «вино» и «хлеб». Отбор данных концептов мотивирован, во-первых, их культурной спецификой (они обладают ценностной составляющей, в то же время широко представлены в прецедентных текстах), во-вторых, их относительной универсальностью (они культурно специфичны, однако представлены во всех романских языках, что позволяет проводить сравнительный анализ), и, в-третьих, тем, что они репрезентируются в языке на ядерном уровне конкретными существительными, что представляется, с одной стороны, более удобным при первых подходах к концептуальному моделированию, а с другой стороны, дает ценную страноведческую информацию о материальной культуре этноса.

Кроме того, при обучении иностранным языкам большой упор делается на лексику с национально-культурным компонентом значения, так как считается, что она позволит студентам полностью понять

лингвострановедческую информацию, содержащуюся в аутентичном тексте. Мы полагаем, что даже такие относительно универсальные концепты, как «друг», «вино» и «хлеб» могут быть источником ценной социокультурной информации.

2. Среди исследователей не существует консенсуса относительно трактовки и определения концепта, а также методологии его моделирования. Поэтому, опираясь на теоретические разработки исследователей, а также учитывая тот факт, что речь идет о студентах начальных курсов, мы используем следующую методологию концептуального моделирования: описание ядра концепта, его предъядерной зоны и ближней периферии с включением не только семантических аспектов, но и связанных с концептом и включающих его фразеологизмов, устойчивых выражений, прецедентных текстов (сказки, пословицы, классические для данной культуры литературные произведения).

Работа с концептом будет включать в себя следующие этапы: найти словарные соответствия изучаемой лексической единицы (ЛЕ); выявить семантику основной ЛЕ с помощью толковых словарей; рассмотреть деривационные отношения основной ЛЕ с помощью толковых и словообразовательных словарей; рассмотреть синтагматические особенности основной ЛЕ с помощью толковых словарей и корпусов языков; изучить парадигматические отношения основной ЛЕ (словари синонимов, антонимов); рассмотреть мотивационные особенности основной ЛЕ и ее синонимов; рассмотреть пословицы и поговорки, раскрывающие анализируемое понятие.

Для самостоятельной работы студентов над концептами преподаватель предлагает толковые словари современных литературных языков, синонимические, фразеологические, двуязычные. Это поможет студентам познакомиться с основными словарями и тезаурусами изучаемого языка, которые пригодятся им в дальнейшей учебе и переводческой деятельности.

На старших курсах студенты могут моделировать более абстрактные концепты, важные для изучаемой лингвокультуры. Результаты такого моделирования могут быть оформлены в виде научно-исследовательской работы, использованы для написания научных статей, выпускных квалификационных работ.

Метод концептуального моделирования и технологический аспект формирования СКК

Разрабатывая технологический аспект формирования СКК, мы отталкиваемся от деятельностного подхода, а также предполагаем использовать методы активного обучения.

Основной принцип данного подхода состоит в том, что обучающийся рассматривается как активный деятель в учебном процессе, как создатель своего знания. Эффективное обучение возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную деятельность обучающихся, которые являются субъектами процесса обучения.

Наряду с реализацией деятельностного подхода еще одним условием, которое способствует эффек-

тивному формированию СКК, является изучение явлений иностранной и родной культуры в их взаимосвязи. Это значит, что взаимное познание культур друг друга происходит в процессе их сравнения. Посредством моделирования концептов обучающиеся получают возможность сравнивать культуры, видеть их отличия и похожие черты, осознавать их уникальность.

Обучение концептуальному моделированию предполагает три этапа.

На первом, начальном этапе обучения выстраивается монологический характер обучения: обучение по образцам. Вся группа работает над одним и тем же концептом (концепты «друг», «вино» и «хлеб»). Студенты учатся моделировать концепт, который преподаватель предварительно проработал. Задача студентов – освоить методику моделирования концепта.

Целью данного этапа является формирование у обучающихся учебных навыков и исполнительской деятельности.

На втором этапе обучения происходит закрепление первичных навыков моделирования концепта. Студенты работают в парах. Каждой паре дается свой концепт. Преподаватель-тьютор курирует и направляет, организует, помогает в возникающих трудностях. Задача данного этапа – закрепление навыков, формирование умения учиться, самостоятельно находить и анализировать полученную информацию.

Третий этап – творческий. Здесь студенты работают индивидуально. Сами выбирают концепт (при необходимости – консультация преподавателя), сами его моделируют и потом представляют результаты.

Таким образом, через моделирование концептов студенты должны научиться самостоятельно осмысливать образы и понятия иноязычной культуры, получить представления об особенностях иноязычной культуры, понимать лексическую сочетаемость слов, привлекать словари, дополнительные источники информации для трактовки тех или иных явлений. Работа с отдельными концептами, а также с заданиями на межкультурное сопоставление поможет студентам интерпретировать информацию в широком социокультурном контексте.

Цель данного этапа – развитие самостоятельности, рефлексии, организация исследовательской работы.

Каждый этап предполагает сочетание самостоятельной работы с аудиторной. Аудиторная работа будет организована в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» со студентами второго и третьего курсов, изучающих в качестве первого иностранного языка испанский, итальянский и французский языки.

Самостоятельная подготовка будет включать работу с лингвострановедческими, этимологическими словарями, корпусами, словарями синонимов и устойчивых выражений. Преподаватель предоставляет студентам список словарей с указанием возможностей доступа к ним (электронный ресурс, библиотека, читальный зал).

Результаты самостоятельного исследования студенты будут представлять на аудиторных занятиях и в виртуальной среде MOODLE. Предполагается, что на

аудиторных занятиях обсуждение результатов самостоятельной исследовательской работы обучающихся по моделированию концептов будет проходить в форме семинаров с показом презентаций, на которых студенты представляют смоделированные ими концепты, обосновав свои выводы.

В MOODLE наиболее продуктивными нам представляются две формы работы. Во-первых, создание своеобразной «энциклопедии концептов» с использованием инструмента wiki. Во-вторых, можно задействовать инструмент «семинар», представить в нем и обсудить результаты моделирования концепта по всем трем языкам в сопоставлении.

Социальные сети, на наш взгляд, целесообразно использовать для тьюторского сопровождения студентов и снятия трудностей при моделировании концептов, особенно на первых этапах.

Нам представляется интересным попробовать внедрить концептуальное моделирование в традиционный формат изучения языка «по темам», так как некоторые концепты очень хорошо отражают тематическое содержание (например, «друг»), раскрывая социокультурный контекст изучаемых предметных сфер. В связи с этим планируется предложить в качестве творческой работы над моделированием концепта подготовку и публикацию в сети онлайн-журнала, над которым студенты работают всей группой, распределяя между собой задания. Такой журнал представляет собой одновременно результат работы группы над определенным концептом и своеобразное учебное пособие, которое может быть использовано студентами для подготовки к экзаменам или преподавателем при работе с другими группами.

Работа над журналом состоит из нескольких основных этапов:

- определение концепта для моделирования;
- выбор студентами заданий для индивидуальной работы;
- выполнение заданий;
- письменное фиксирование результатов работы на изучаемом языке либо перевод полученных материалов, зафиксированных на родном языке, на изучаемый язык, первичная коррекция материалов студентами;
- вторичная коррекция – после проверки результатов преподавателем, обсуждение затруднений, вопросов;
- формулирование названия номера журнала и заголовков разделов, включенных в номер;
- подбор иллюстраций к номеру журнала;
- составление номера;
- онлайн-публикация номера журнала.

В качестве основных видов индивидуальных заданий в рамках подготовки онлайн-журнала можно назвать:

- 1) резюмирование информации о концепте на основе словарей и изображение базовой структуры иноязычного концепта (в виде схемы, диаграммы, лексико-семантического поля);
- 2) составление подборки распространенных пословиц и поговорок о моделируемом концепте;
- 3) обзор фольклора, классических литературных произведений, известных кинофильмов, отражающих

понимание моделируемого концепта в иноязычной культуре;

4) составление подборки отрывков из знаковых литературных произведений, отражающих понимание моделируемого концепта в иноязычной культуре;

5) проведение интервью с носителем иностранного языка и культуры о его / ее понимании данного концепта;

6) работа над творческим письменным произведением свободного жанра (очерк, история, сказка и т.д.), в котором сопоставляется интерпретация моделируемого концепта в родной и иноязычной культуре / резюмируются выделенные характеристики исследованного концепта.

7) разработка сценария командной интеллектуальной игры на основе концепта и ее проведение в другой студенческой группе, изучающей тот же иностранный язык.

Все варианты заданий для самостоятельной работы публикуются преподавателем в специально созданном для взаимодействия со студентами блоге, группе в социальных сетях или через инструменты информирования обучающихся систем (MOODLE). Определившись с видом задания, студенты сообщают об этом преподавателю и одноклассникам.

Получив информацию о выбранных заданиях, преподаватель высылает каждому студенту подробные инструкции-пояснения к соответствующему виду работы. В пояснениях преподаватель стремится максимально доступно изложить, что необходимо сделать в ходе выполнения задания, на что следует обратить особое внимание, чего избегать, в каком виде лучше оформлять результаты работы, возможно ли реализовать альтернативные модели выполнения данного вида работы. Помимо пояснений, у студента всегда есть возможность обратиться к преподавателю с вопросом, изложить свои затруднения, возникшие в ходе выполнения выбранного задания.

Оценивание результатов работы по формированию СКК на основе метода концептуального моделирования

В рамках нашего эксперимента предполагается оценивание как работы по моделированию концепта, так и уровня сформированности СКК.

Что касается моделирования концептов, то здесь оцениваться будет полнота представленного анализа по сравнению с теми образцами, которые предъявлял преподаватель на первом этапе обучения. Важна также точность моделирования согласно предлагаемой схеме (представлены ли ядро концепта, его периферия, синтагматические, парадигматические и деривационные отношения лексической единицы, пословицы и поговорки). Также при оценивании будет учитываться использование всех видов словарей, рекомендованных преподавателем.

Проанализировав наиболее эффективные методы оценивания СКК и ее компонентов, мы выявили, что основными методами исследования в большинстве работ являются методы педагогического наблюдения,

анализа письменных сочинений, бесед с обучающимися и анкетирования, тестирования.

В рамках запланированного эксперимента предполагается использовать педагогическое наблюдение, тестирование, анализ письменных сочинений обучающихся, анализ результатов учебной деятельности (в частности, «энциклопедии концептов» в MOODLE и онлайн-журнала). Диагностический срез планируется проводить на констатирующем этапе эксперимента, а также на заключительном этапе после завершения формирующего этапа.

В частности, выделенные нами компоненты СКК предполагается оценивать следующим образом:

Метакультурный: 1. Студентам необходимо изложить 10 социокультурных фактов на основе изученных концептов. По содержанию и полноте ответов можно оценить их глубину. 2. На основе нескольких смоделированных ранее концептов студентам необходимо написать небольшое эссе об особенностях менталитета изучаемой культуры.

Лингвострановедческий: 1. Студенты составляют список слов, отражающих особенности культуры изучаемого языка. 2. Предлагаются задания на лексическую сочетаемость изученных концептов, нахождение синонимов и антонимов, подбор нужного слова из ряда синонимов.

Благодаря работе по моделированию концептов студенты смогут осознать, что не только слова-реалии, но и такие универсальные слова, как «друг», «вино» и «хлеб», обладают культурной спецификой и несут в себе ценную страноведческую информацию.

Интерпретационный: необходимо отслеживать умение сопоставлять, анализировать, видеть в высказываниях частное мнение говорящего, подкреплять свое мнение статистическими данными, цитатами из книг, мнениями авторитетных специалистов по данному вопросу.

Здесь предполагается использовать задание «10 социокультурных фактов», а также эссе, в котором студенты могут рассказать о том, какие стереотипы у них были до начала концептуального моделирования, и о том, как поменялись их взгляды на изучаемый иностранный язык и анализируемые концепты. Затем можно провести лексический анализ текста эссе студентов, чтобы определить наличие или отсутствие стереотипов и обобщений.

Психологический компонент: психологические тесты (Юсупова (уровень эмпатии), Айзенка (диагно-

стика ригидности), Елисеева (потребность в общении)).

Выводы

В данном исследовании был рассмотрен лингводидактический потенциал метода концептуального моделирования с целью формирования социокультурной компетенции (СКК). Было выявлено, что, несмотря на активное развитие когнитивной лингвистики, ее методы слабо интегрированы в теорию и практику преподавания иностранных языков в России.

В этой перспективе был рассмотрен метод концептуального моделирования, который представляет собой один из способов интерпретации и категоризации иноязычной картины мира, что позволяет интегрировать его в методику преподавания иностранных языков для формирования СКК обучающихся.

Нами были определены компоненты социокультурной компетенции, формирование которых можно оптимизировать при помощи метода концептуального моделирования (лингвострановедческий, метакультурный, интерпретационный, психологический). Также в данной работе было продемонстрировано, каким образом моделирование концепта может послужить формированию всех компонентов социокультурной компетенции.

В дальнейшем планируется апробировать предложенную систему формирования социокультурной компетенции изучающих иностранный язык с помощью метода концептуального моделирования. Апробация будет реализована в условиях обучения иностранному языку студентов лингвистического направления подготовки для трех романских языков (итальянского, испанского, французского).

На основе полученных результатов возможна интеграция метода концептуального моделирования в практику преподавания иностранного языка студентам лингвистических направлений подготовки. В дальнейшем на основе разработанной системы применения метода концептуального моделирования в преподавании иностранного языка возможно конструирование схожих систем применения других положений когнитивной лингвистики в образовательном процессе по иностранному языку с целью повышения эффективности компетентностно-ориентированного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 6836 p.
2. Беляевская Е.Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 5 (32). С. 76–83.
3. Бондарчук Г.Г. Некоторые вопросы теоретического изучения и преподавания современной терминологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2014. № 687. С. 21–32.
4. Новодранова В.Ф. Концепты и антиконцепты и их репрезентация языковыми средствами (на материале медицинской терминологии) // Когнитивные исследования языка. 2009. № 1. С. 140–145.
5. Новодранова В.Ф. Формирование и развитие клинического мышления: концептуальная и языковая характеристика // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 97–101.
6. Новодранова В.Ф. Использование методов когнитивной лингвистики в медицинском терминоведении // Когнитивные исследования языка. 2016. № 26. С. 554–559.
7. Ипполитов О.О. Отдельные замечания об использовании современного научно-методического аппарата когнитивной лингвистики в практике преподавания русского языка как иностранного на основе мемуарной литературы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2 (4). С. 134–135.
8. Ипполитов О.О. Некоторые наблюдения над динамичностью структуры групповой концептосферы иностранных учащихся продвинутого этапа обучения // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. 2010. № 1. С. 225–228.

9. Ипполитов О.О. Некоторые замечания об анализе структуры и трансляции когнитивного образования «гражданское население» (на материале мемуарной литературы) на уроках русского языка как иностранного в военном вузе // *Язык и мир изучаемого языка*. 2011. № 1. С. 50–55.
10. Мисходжева Ф.А. Концептуальная метафора и метонимия в отраслевой лексике: лингвистический и дидактический аспекты (на материале англоязычной медицинской терминологии) // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. Т. 2, № 11. С. 303–308.
11. Piquer-Piriz A.M. Reasoning Figuratively in Early EFL: Some Implications for the Development of Vocabulary // *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 219–240.
12. Piquer-Piriz A.M., Alejo-González F. Applying Cognitive Linguistics: Identifying some current research foci (figurative language in use, constructions and typology) // *Review of Cognitive Linguistics*. 2016. Vol. 14, is. 1. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.14.1.01piq>.
13. MacArthur F., Littlemore J. A Discovery Approach to Figurative Language Learning with the Use of Corpora // *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 159–188.
14. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. New York : Palgrave Macmillan, 2009. 212 p.
15. Holme R. Cognitive Linguistics and Language Teaching. New York : Palgrave Macmillan, 2009. 251 p.
16. Niemeier S. Linguistic and Cultural Relativity – Reconsidered for the Foreign Language Classroom // *Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2004. P. 95–118.
17. Boers F., Lindstromberg S. How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary Teaching // *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 1–64.
18. De Knop S., Boers F., De Rycker T. Fostering Language Teaching Efficiency Through Cognitive Linguistics. Berlin : Mouton de Gruyter, 2010. 388 p.
19. Beréndi M., Csábi S., Kövecses Z. Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary // *Teaching Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 65–100.
20. Skoufaki S. Conceptual Metaphoric Meaning Clues in Two Idiom Presentation Methods // *Teaching Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 101–132.
21. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. 30 с.
22. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Изд-во МГУ, 1996. С. 90–93.
23. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
24. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* / под ред. И. Стернина. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 71–76.
25. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.
26. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // *Научно-техническая информация. Сер. 2, Информационные процессы и системы*. 1992. № 3. С. 1–9.
27. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М. : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
28. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М. : Либроком, 2010. 360 с.
29. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов) : дис. ... канд. пед. наук. Томск–Лион, 2017. 178 с.
30. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 11–15.
31. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // *Культуроведческие аспекты языкового образования*. М. : Еврошкола, 1998. С. 27–35.
32. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // *Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики*. 2013. № 4. С. 53–72.
33. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2001. 145 с.
34. Puren C. La Problématique de la Compétence Culturelle dans le Cadre de la Mise en Œuvre de la Nouvelle Perspective Actionnelle [La ressource électronique] // *Christianpuren.com. Les données électroniques*. [S. l., s. a.]. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/> (la date de l'accès: 10.09.2018).
35. Beacco J.-C. L'Approche par Compétences dans l'Enseignement des Langues: Enseigner à Partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris : Didier, 2007. 307 p.
36. Beacco J.-C. Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue. Paris : Hachette Livre, 2000. 192 p.
37. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 авг. 2014 г. № 940 // *КонсультантПлюс* : справ. правовая система. Версия Проф. М., 2014. Доступ из локальной сети Науч. 6-ки Том. гос. ун-та.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 31 октября 2018 г.

THE METHOD OF CONCEPTUAL MODELLING IN LANGUAGE TEACHING: PROSPECTS FOR THE FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2018, 437, 171–181.

DOI: 10.17223/15617793/437/25

Irina M. Degil, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: irina.degil@mail.ru

Daria B. Koroleva, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: dariako@yandex.ru

Ekaterina M. Kuznetsova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: evoinel@gmail.com

Olga A. Kuznetsova, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation); Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: o.kuz.89@gmail.com

Keywords: concept; conceptual modelling; sociocultural competence; education of future linguists; Romance languages.

The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research, research project No. 18-313-00096.

The article outlines the prospects of conceptual modelling in language teaching, with the aim of the formation of the sociocultural competence, studying the case of teaching French, Spanish and Italian as a major. The analysis of various theories of cognitive linguistics applied to language teaching enabled the authors to conclude that findings and methods of this sphere of language science are scarcely applied in the theory and practice of language teaching in Russia. Thus, the Russian language teaching science makes insufficient use of techniques, methods and findings of the related fields of study focused on the language nature. To partially overcome this problem, the authors treat the method of conceptual modelling as a specific method of language teaching. The present study is based on the assumption that conceptual modelling is not only a method of linguistic analysis but can also be regarded as a way of

formation of the sociocultural competence. The authors argue that conceptual modelling can be efficiently applied to form and develop all the basic components of the sociocultural competence. The sociocultural competence in this study is interpreted as both ability and readiness of a student to perceive, understand and interpret culturally specific features of a foreign language society and the ability to control his/her linguistic and extralinguistic behaviour accordingly. The article determines the components of the sociocultural competence that can be efficiently formed with the use of conceptual modelling (linguocultural, metacultural, interpretational, psychological). The authors also provide arguments for the use of conceptual modelling as a way of a complex formation of all the components of the sociocultural competence. The authors describe in details the content and the organisational aspects of the teaching system aimed at the formation of the sociocultural competence with the help of the method of conceptual modelling. To test the efficiency of the designed system, a teaching experiment is planned to be realised with students learning French, Spanish and Italian as their major. On the evaluation stage of the experiment, the authors plan to measure the level of development of the sociocultural competence of their students using observation of the learning process, surveys, interviews, analysis of students' essays, analysis of individual learning outcomes. During the formation stage of the experiment, the students will be acquainted with previously designed conceptual models "friend", "wine" and "bread". The students will then master conceptual modelling in order to use it as a language learning method. The concluding stage of the experiment is focused on evaluation procedures that aim to reveal the progress in the formation of the sociocultural competence of the students.

REFERENCES

1. Chapelle, C.A. (ed.) (2013) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
2. Belyaevskaya, E.G. (2013) Cognitive Linguistics and Teaching Foreign Languages. *Vestnik MGIMO Universiteta – MGIMO Review of International Relations*. 5 (32). pp. 76–83. (In Russian).
3. Bondarchuk, G.G. (2014) Nekotorye voprosy teoreticheskogo izucheniya i prepodavaniya sovremennoy terminologii [Some issues of theoretical study and teaching of modern terminology]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki – MSLU's Vestnik. Humanities*. 687. pp. 21–32.
4. Novodranova, V.F. (2009) Concepts and anticoncepts and their linguistic representation (on medical terminology data). *Kognitivnye issledovaniya yazyka – Cognitive Studies of Language*. 1. pp. 140–145. (In Russian).
5. Novodranova, V.F. (2015) Formation and development of clinical thought: conceptual and linguistic characteristic. *Kognitivnye issledovaniya yazyka – Cognitive Studies of Language*. 21. pp. 97–101. (In Russian).
6. Novodranova, V.F. (2016) The use of cognitive linguistics methods in medical terminology. *Kognitivnye issledovaniya yazyka – Cognitive Studies of Language*. 26. pp. 554–559. (In Russian).
7. Ippolitov, O.O. (2009) Otdel'nye zamechaniya ob ispol'zovanii sovremennoy nauchno-metodicheskogo apparata kognitivnoy lingvistiki v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na osnove memuarnoy literatury [Separate comments on the use of modern scientific and methodological apparatus of cognitive linguistics in the practice of teaching Russian as a foreign language on the basis of memoirs]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2 (4). pp. 134–135.
8. Ippolitov, O.O. (2010) Nekotorye nablyudeniya nad dinamichnost'yu struktury gruppovoy kontseptosfery inostrannykh uchashchikhsya prodvinutogo etapa obucheniya [Some observations on the dynamism of the structure of the group conceptual sphere of foreign students in the advanced stage of education]. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh disziplin inostrannym uchashchimsya*. 1. pp. 225–228.
9. Ippolitov, O.O. (2011) Nekotorye zamechaniya ob analize struktury i translyatsii kognitivnogo obrazovaniya "grazhdanskoe naselenie" (na materiale memuarnoy literatury) na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo v voennom vuze [Some remarks on the analysis of the structure and translation of the cognitive formation "civilian population" (based on the memoir literature) at the lessons of Russian as a foreign language at a military university]. *Yazyk i mir izuchaemogo yazyka*. 1. pp. 50–55.
10. Miskhodzheva, F.A. (2015) Kontseptual'naya metafora i metonimiya v otraslevoy leksike: lingvisticheskiy i didakticheskiy aspekty (na materiale angloyazychnoy meditsinskoy terminologii) [Conceptual metaphor and metonymy in branch vocabulary: linguistic and didactic aspects (on the material of English-language medical terminology)]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. 2(11). pp. 303–308.
11. Piquer-Piriz, A.M. (2008) Reasoning Figuratively in Early EFL: Some Implications for the Development of Vocabulary. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
12. Piquer-Piriz, A.M. & Alejo-González, F. (2016) Applying Cognitive Linguistics: Identifying some current research foci (figurative language in use, constructions and typology). *Review of Cognitive Linguistics*. 14(1). pp. 1–20. DOI: 10.1075/rcl.14.1.01piq
13. MacArthur, F. & Littlemore, J. (2008) A Discovery Approach to Figurative Language Learning with the Use of Corpora. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
14. Littlemore, J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
15. Holme, R. (2009) *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
16. Niemeier, S. (2004) Linguistic and Cultural Relativity – Reconsidered for the Foreign Language Classroom. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
17. Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008) How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
18. De Knop, S., Boers, F. & De Rycker, T. (2010) *Fostering Language Teaching Efficiency Through Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
19. Beréndi, M., Csábi, S. & Kövecses, Z. (2008) Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary Teaching. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
20. Skoufaki, S. (2008) Conceptual Metaphoric Meaning Clues in Two Idiom Presentation Methods. In: Boers, F. & Lindstromberg, F. (eds) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
21. Popova, Z.D. & Sternin, I.A. (2000) *Ponyatie "kontsept" v lingvisticheskikh issledovaniyakh* [The notion "concept" in linguistic research]. Voronezh: Voronezh State University.
22. Kubryakova, E.S., Dem'yankov, V.Z. et al. (1996) *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov* [A brief dictionary of cognitive terms]. Moscow: Moscow State University. pp. 90–93.
23. Karasik, V.I. (2002) *Yazykovyy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [The language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena.
24. Karasik, V.I. & Slyshkin, G.G. (2001) Lingvokul'turnyy kontsept kak edinita issledovaniya [Linguocultural concept as a unit of research]. In: Sternin, I. (ed.) *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki* [Methodological problems of cognitive linguistics]. Voronezh: Voronezh State University.
25. Stepanov, Yu.S. (1997) *Konstanty: slovar' russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya* [Constants: a dictionary of Russian culture. Research experience]. Moscow: Yazyki russkoy kul'tury. pp. 40–76.
26. Frumkina, R.M. (1992) Kontseptual'nyy analiz s tochki zreniya lingvista i psikhologa [Conceptual analysis from the standpoint of a linguist and a psychologist]. *Nauchno-tehnicheskaya informatsiya. Ser. 2, Informatsionnye protsessy i sistemy*. 3. pp. 1–9.

27. Vezhbitskaya, A. (2001) Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov [Understanding cultures through the medium of keywords]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury.
28. Karaulov, Yu.N. (2010) *Obshchaya i russkaya ideografiya* [General and Russian ideography]. Moscow: Librokom.
29. Degil, I.M. (2017) *Formirovanie sotsiokul'turnoy kompetentsii v obrazovatel'noy frankoyazychnoy srede Moodle (na primere obucheniya studentov-lingvistov)* [Formation of sociocultural competence in the educational French-speaking environment of Moodle (on the example of teaching linguistic students)]. Pedagogy Cand. Dis. Tomsk–Lyon.
30. Bim, I.L. (2002) Lichnostno-orientirovanny podkhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly [A student-centered approach as the main strategy for school renewal]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 11–15.
31. Safonova, V.V. (1998) Problemy sotsiokul'turnogo obrazovaniya v yazykovoy pedagogike [Problems of socio-cultural education in language pedagogy]. In: Safronova, V.V. (ed.) *Kul'turovedcheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya* [Culture studies aspects of language education]. Moscow: Evroshkola.
32. Safonova, V.V. (2013) Sotsiokul'turnyy podkhod: retrospektiva i perspektivy [A socio-cultural approach: retrospective and prospects]. *Uchenye zapiski Natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*. 4. pp. 53–72.
33. Sysoev, P.V. (2001) *Kul'turnoe samoopredelenie lichnosti v kontekste dialoga kul'tur* [Cultural self-determination of personality in the context of a dialogue of cultures]. Tambov: Tambov State University.
34. Puren, C. (2010) *La Problématique de la Compétence Culturelle dans le Cadre de la Mise en Œuvre de la Nouvelle Perspective Actionnelle* [The issue of cultural competence in the framework of the implementation of the New Action Perspective]. [Online] Available from: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/>. (Accessed: 10.09.2018).
35. Beacco, J.-C. (2007) *L'Approche par Compétences dans l'Enseignement des Langues: Enseigner à Partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* [The competence-based approach in language teaching: Teaching from the Common European Framework of Reference for Languages]. Paris: Didier.
36. Beacco, J.-C. (2000) *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue* [The cultural dimensions of language teachings]. Paris: Hachette Livre.
37. Konsul'tantPlyus. (2014) *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 7 avg. 2014 g. № 940* [On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 45.03.02 Linguistics (Bachelor's degree): Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 7 August, 2014, No. 940]. Moscow: Konsul'tantPlyus.

Received: 31 October 2018