

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ С КВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ КОНЦЕПТА: КУЛЬТУРА, МЕНТАЛЬНОСТЬ, АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

Н.В. Макшанцева, С.Б. Королева

Аннотация. Концептуальный подход открывает новые возможности в преподавании иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Эти возможности связаны с глубоким ментальным погружением обучающихся в концептосферу языка и культуры. Результатом этого погружения – на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях – становится расширение представлений обучающихся о связи языка и ментальности, языка и способа мышления о мире, языка и национальной культуры, а также общее повышение мотивации на фоне положительной вовлеченности в многостороннее понимание элементов языковой структуры. В статье предлагается четырехэтапная методика освоения лексики, позволяющая существенно расширить представления обучающихся о лексеме, ее лексическом фоне, ее ценностно-символической нагрузке и ее системных связях с другими лексемами языка и элементами культуры. Ставится вопрос о цели использования концептуального подхода в преподавании грамматического аспекта иностранного языка. Предлагается схема методики освоения грамматической структуры русского языка как иностранного на примере двух экспериментов, проведенных с группой американских старшеклассников элементарного уровня. Эта методика соединяет в себе элементы сознательно-сопоставительного метода и технологии проблемного мышления и своей целью имеет эмоционально-интеллектуальное вовлечение обучающихся в процесс освоения новой грамматической структуры иностранного языка. В статье также обосновывается необходимость ввода в оборот методики преподавания иностранных языков понятия «фонетический концепт» для обозначения структурированной единицы менталитета народа, базово проявленной на фонетическом (акустическом, артикуляционном) уровне языка. На материале русского языка выдвигается гипотеза о системных связях между долгим и легким дыханием, отсутствием всяких признаков форсированности звуков, расслабленным кончиком языка, столь принципиальными для артикуляции русских звуков, с одной стороны, и сердечно-созерцательным восприятием мира, свойственным русской культуре – с другой.

Ключевые слова: концептуальный подход; технология ментального погружения; технология проблемного мышления; методика преподавания РКИ; аспекты языка.

Введение

Теория концепта разрабатывается в лингвистике более двадцати лет. Отвлекаясь от всех моментов, связанных с интерпретацией понятия «концепт» в разных направлениях исследований, определим, что под

концептом мы будем понимать не единицы ментального лексикона [1. С. 90] и не ментальные образования, отмеченные этноспецификой и получающие языковое выражение [2. С. 30], но, во многом вслед за Ю.С. Степановым [3. С. 40–41], такие ментальные единицы, которые имеют и вербальное выражение, и другие способы существования и оформления в культуре (в том числе в художественной литературе и искусстве) и через которые происходит структурирование знаний человека, погруженного в национальную культуру, о мире.

Среди всех подобных единиц особый интерес с точки зрения методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, представляют собой такие культуроспецифичные концепты и универсальные концепты с культуроспецифичным компонентом, которые находят свое выражение в разных формах существования культуры (живописи, архитектуре, скульптуре, фольклоре, литературе) и важнейшую, базовую форму выражения в языке (на уровне лексики, грамматики, фонетики). Настоящее исследование посвящено описанию эффективных способов обучения различным аспектам языка (на материале русского языка как иностранного) с опорой на теорию концепта.

Методология

Основу терминологического аппарата и базовых понятий исследования составляет концептуальный подход в лингвистике, прежде всего, в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике. Специфика методологии исследования, однако, связана не столько с теорией концепта, сколько с разработкой методики применения этой теории в сфере преподавания русского языка как иностранного, т.е. возможность практического применения концептуального подхода к процессу обучения иностранным языкам (на материале обучения РКИ). Такое применение предполагает определенную последовательность обучающих шагов и комбинирование традиционных учебных действий с элементами технологий проблемного мышления и погружения в ментальную среду.

Исследование и результаты

Одно из базовых положений методики преподавания иностранных языков заключается в том, что при работе с лексикой следует уделять внимание расширению представлений обучающегося об определенном лексико-семантическом поле, расширению его фоновых знаний о слове, понятии, им обозначаемом, месте, занимаемом этим понятием и (если возможно) явлением, связанном с ним, культуре [4. С. 36–38]. Концептуальный подход уточняет три важных пункта: 1) за словом может стоять не просто понятие (значение) и коннотативные (в том

числе оценочные) значения, но и целый комплекс заданных в культуре эмоционально-чувственных образов; 2) слово может обозначать такое ментальное явление (т.е. явление коллективного сознания носителей лингвокультуры), которое укоренено, проявлено в культуре самыми разными способами; 3) в соответствии в первыми двумя пунктами следует выработать особую методику освоения слова не как слова как такового, а как наименования концепта.

Эта особая методика должна включать движение от содержательного центра концепта к периферии и органичное соединение логических и чувственных элементов в содержании концепта. Этот последний постулат предполагает, что методика освоения лексического концепта необходимо носит проблемно-поисковый характер и основана на активном комплексном включении механизмов анализа, догадки, прогнозирования, сопоставления, обобщения и эмоционального погружения в сознании обучающихся. Рассмотрим особенности методики освоения лексического концепта на примере эксперимента, проведенного с группой студентов из Австрии с общим владением русским языком в объеме I сертификационного уровня (Б1).

Методика включает в себя четыре этапа. На первом (ознакомительном) этапе вводится новое слово или актуализируется уже знакомое (в нашем случае слово «рябина»). Слово семантизируется, его семантика актуализуется одним из традиционных способов – здесь, например, способом наглядного представления. Студентам также можно предложить ознакомиться с соответствующей словарной статьей в том случае, если явление, обозначенное слово, им незнакомо.

На втором (диагностирующем) этапе проводится опрос обучающихся: перед ними ставится задача письменно отметить, с какими словами (понятиями, явлениями) у них ассоциируется слово «рябина». Ассоциаты, данные обучающимися к слову «рябина», на этом этапе включали в себя следующие лексемы:

дерево
осень
ягода
красная
горькая

На третьем (семантико-функциональном) этапе проводится работа по расширению представлений обучающихся о семантике и функционировании слова, о его включенности в лексические ряды:

– работа с внутренней формой слова (*рябь* – «мелкое движение, маленькие пятна, вызывающие впечатление несплошного цвета») и возможными иллюстрациями к ней (здесь может быть использована картина И. Грабаря «Осень. Рябина и березы»);

– освоение слов, объединенных общей этимологией: *рябина* – *рябить* – *рябой*. Предполагается иллюстрация значения слов примерами и видеорядом, а затем общее обсуждение сходных компонентов значения;

– осмысление наиболее показательной фразеологии и паремиологии: *В сентябре одна ягода, да и та горькая рябина. Нет рябины – и осень не осень.* Перед обучающимися ставится задача обсудить и пояснить смысл поговорок.

На четвертом (погружающем) этапе обучающиеся переходят от наблюдений над собственно языковым материалом к знакомству и интерпретации образного, символического, ценностного компонентов структуры концепта на материале публицистических и (или) художественных текстов или фрагментов текстов.

– **Образный** компонент становится очевидным при метафорическом использовании слова:

*В саду горит костер рябины красной,
Но никого не может он согреть* (С. Есенин).

*Красною кистью рябина зажглась,
Падали листья: я родилась* (М. Цветаева).

– **Символический** компонент выявляется в тексте в связи с наполнением слова особым содержанием, приурочивания явления, им обозначаемого, к сфере духовно значимой. В случае с *рябиной* мы имеем символизацию через следующие значения:

а) женского, тонкого, нежного:

*Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына?
<...>*

*Как бы мне, рябине,
К дубу перебраться,
Я б тогда не стала
Гнуться и качаться.*

*Тонкими ветвями
Я б к нему прижалась
И с его листами
День и ночь шепталась.*

Здесь рекомендуется дать послушать песню, обсудить ее настроение, на материале же текста подумать над проблемой соотношения мужского и женского, отметить активность и нежность женского начала.

б) национального «своего»:

Под каждым окошком

У каждого тына

Рябина, рябины,

Рябины, рябины.

В дожди октября

И в дожди ноября

Наш сад полыхает,

Как в мае заря! (В. Соловьев).

Осознание ценностного компонента происходит через *интерпретацию* метафорического и символического элемента: рябина не просто символ женщины, но символ женщины нежной, тонкой, гибкой, умеющей любить и тоскующей по мужской твердой силе; рябина не просто символ России, но это знак особой, сопротивляющейся умиранию, гибели, холodu силы (образный компонент жара, костра, света дополняется символическим компонентом, но в теле культуры они не раздельны).

В результате применения учебных действий (технология погружения в ментальную среду) по освоению концепта «рябина» студенты содержательно расширили ассоциативное лексико-семантическое поле, охватывающее денотативную область (рис. 1). Семантическая единица была включена в эмоциональную, образную, символическую сферу (рис. 2).



Рис. 1



Рис. 2

Таким образом, применение концептуального подхода в методике преподавания иностранных языков (в том числе РКИ) на уровне работы с лексикой обеспечивает включение слова в широкий круг ассоциативных связей, выходящих за рамки языка в широкую сферу культуры. Слово в сознании обучающихся приобретает лингвокультурный фон, состоящий из компонентов образных, символических и оценочных, и прирастает не только понятийными, но и эмоциональными компонентами содержания, конечно, не самого слова, но концепта, им вербализованного.

Вопрос о грамматических концептах не имеет такой степени разработанности, особенно в применении к процессу преподавания языков, как вопрос о концептах лексических. Существует ряд исследований грамматических концептов в связи с категорией времени, завершенности, процессуальности, повторяемости, определенности и пр. [5, 6]. Можно назвать исследования синтаксических и морфосинтаксических концептов [7]. Отдельные работы касаются концептуального подхода к преподаванию грамматики [8, 9]. Базовые положения, которые были выработаны в этих исследованиях, можно озвучить следующим образом:

- для каждого языка существует определенный тип грамматического мышления, единицами которого и являются <...> грамматические концепты, которые воплощаются в грамматическом строе языка, в системе его частей речи [10. С. 18];

- цели, преследуемые концептуальным подходом к преподаванию грамматики, носят прагматический характер: повысить качество понимания и говорения на иностранном языке благодаря тому, что изучающие его открывают для себя и присваивают смысловое содержание употребляемых ими грамматических явлений, т.е. грамматические концепты.

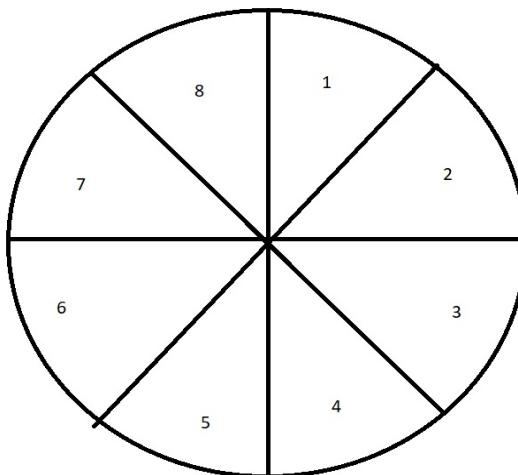
Представляется, в то же время, своевременным и необходимым ввести следующие уточнения относительно цели и собственно сути концептуального подхода к преподаванию грамматики иностранного языка (в том числе РКИ):

1. Глубокое понимание грамматических явлений другого языка связано с признанием его права на инаковое структурирование мысли, инаковое описание мира. Это признание, в свою очередь, обусловливает повышение положительного интереса к самому языку и культуре, за ним стоящей, и, соответственно, мотивации к изучению языка.

2. Исходя из теоретических представлений о том, что такое грамматические концепты, особенностью концептуального подхода к преподаванию грамматики следует признать не только (не столько) то, что в нем «любое высказывание рассматривается как сложное явление, в контексте и с учетом стилистических, узуальных и авторских особенностей, реализуемых в тексте» [9. С. 75]. Концептуальный подход должен мотивировать обучающихся на постижение логики грамматического строя языка как логики базового структурирования мира и мысли человека о мире, отношений человек (говорящий, мыслящий) – мир. Поэтому его основной особенностью следует признать не учет дискурса и ситуации, а разворачивание принципиальной особенности языковой картины мира через определенную грамматическую категорию или же через общий взгляд на грамматическое устройство языка.

При наличии языка-посредника такое разворачивание представляется целесообразным проводить уже на начальном этапе овладения языком – в нашем случае, русским языком, потому что именно в это время у обучающихся рождаются следующие вопросы: «Почему русский язык такой сложный? Зачем нужны все эти окончания?» Возникает и определенное утомление, если не сказать раздражение. При отсутствии языка-посредника такое разворачивание, конечно, невозможно, по крайней мере, до тех пор, пока обучающийся не владеет языком на уровне Б1.

Рассмотрим возможную методику снятия и подобных вопросов, и стресса при столкновении с грамматическими особенностями русского языка на примере двух экспериментов, проведенных с группой американских старшеклассников элементарного уровня обучения. Проведение первого эксперимента было вызвано собственно вопросами обучающихся, сводящихся к одному: «И зачем вам [русским] все эти сложности?» В ответ им было предложено (в соответствии с принципами сознательно-сопоставительного метода и технологии проблемного мышления) решить задачу по соотнесению картинки, условно изображающей членение схемы ситуации (рис. 3), с устройством английского и русского предложения, а затем объяснить разницу этого устройства. Последовал комментарий преподавателя и общая дискуссия.



→ – смысловая связь (только в предложении).

→ – связь через форму слова (в предложении и в системе языка).

1. 1 → 2 → 3 → 4 [...].

2. 1 → 2 → 3 → 4 [...].

She had a boiled egg <...>. / Она съела вареное яйцо <...>.

Рис. 3

Результатом погружения в проблему структурирования мира средствами грамматики была следующая гипотеза обучающихся (приводится в обработанном варианте): окончания в русском языке призваны отобразить взаимодействие компонентов, объединенных в реальности какой-то ситуацией, т.е. отобразить, в конечном итоге, целостность мира. Открытие, сделанное обучающимися, позволило принять систему русского языка как систему знаков, стремящихся адекватно передать идею взаимодействия элементов целого.

Технология проблемного мышления и элементы сознательно-сопоставительного метода были подключены и при изучении безличных конструкций. Рассмотрение безличных конструкций русского языка с точки зрения концептуального подхода в лингвистике, как известно, дало самые разные результаты: от утверждения Анны Вежбицкой об «иррациональности», «фатализме» русского менталитета, якобы имеющего грамматическую закрепленность в безличных конструкциях [11], и от гипотезы С.Г. Тер-Минасовой о том, что в основе развития этого грамматического явления в русском языке лежит коллективизм мышления [12], до дифференцированного рассмотрения значений раз-

ных типов безличных конструкций [13, 14]. Исходя из справедливости положения о том, что типология безличных предложений имеет не структурную, но семантико-структурную типологию и что каждый структурно выделенный тип предполагает особенности грамматического значения безличности, остановимся на группе безличных предложений, актуальных для второго этапа освоения русского языка как иностранного: это тип предложений, главный член в которых выражен словом категории состояния (*холодно, душно, темно; весело, грустно, больно; нужно, можно* и т.п.).

Перед студентами (они уже знают функцию Дательного падежа в конструкциях «Мне 20 лет» и «Дайте мне, пожалуйста, тетрадь») становится задача сравнить английские и русские варианты предложений: 1) *I feel cold.* – а) Я чувствую холод. – б) Мне холодно. 2) *I need to come out.* – а) Я хочу выйти. – б) Мне нужно выйти. Предлагается схема сравнения (она дублируется или же поясняется при помощи языка-посредника):

– Найдите похожие по структуре английские и русские предложения.

– Есть ли в них активный субъект? В чем его активность? Ясно ли он чувствует? Точно ли он знает, что чувствует, хочет? Является ли он источником желания, состояния?

– Сравните парные русские предложения (1а) и 1б); 2а) и 2б)). Есть ли в вариантах б) активный субъект?

– Если нет, то что это значит? Выберите один вариант:

– Человек не знает точно, **что** он чувствует.

– Человек чувствует что-то неясно.

– Человек (или его сознание) не является источником состояния, желания. Он (оно) только принимает и регистрирует «импульс».

– Как вы думаете, какая позиция выражается в вариантах б)?

– Пассивное отношение человека к жизни.

– Представление о сложном взаимодействии человека и природы.

– Представление о сложной природе самого человека.

– Сделайте вывод о том, в чем именно предложения (а) отличаются от предложений (б) по структуре и по общему значению.

Обдумывание ответов на вопросы происходило в индивидуальной форме, затем была организована парная работа и приведено общее голосование-обсуждение. Результатом эксперимента стало формирование конкретного представления:

1) о неполной синонимичности русских личных и безличных предложений определенного типа;

2) связи структурных и семантических особенностей типа предложения;

3) том, что русское безличное предложение, имеющее в качестве предиката слово категории состояния, не выражает пассивного отношения к жизни или неопределенности в понимании причин состояния человека, но указывает на сущность вне человеческого сознания (бессознательное или телесное начало в человеке; природа) как на источник состояния человека. Общим результатом двух экспериментов (во многом благодаря подключению технологии проблемного мышления) стал не только акт интеллектуального познания, но и акт эмоционального приятия грамматической «сложненности» русского языка.

Вопрос о применении концептуального подхода при обучении фонетике обычно выносят за скобки методики преподавания РКИ (и, в целом, иностранных языков), как и вопрос о существовании фонетических концептов. Однако эти два вопроса представляются весьма существенными и для лингвистики, и для лингводидактики по трем причинам:

1) разные языки существенно отличаются друг от друга принципами артикуляции;

2) артикуляция есть физиологическое формирование звуков речи, как в случае с кинесикой, т.е. положением тела в пространстве, мимикой и жестами, это физиологическое формирование необходимо должно быть обременено связью с менталитетом, с культурой народа;

3) акустические особенности производимого звука и всей фонетической системы языка имеют свою содержательность, фонетическая значимость связана с коллективным «впечатлением от звука» [15. С. 18].

В связи с вышеизложенным предлагаем ввести «фонетический концепт» в качестве термина, обозначающего *структурированную единицу менталитета народа, базово проявленную на фонетическом (акустическом, артикуляционном) уровне языка*, в оборот методики преподавания иностранных языков (в том числе методики преподавания РКИ).

В отношении русского языка следует, в частности, говорить о том, что долгое и легкое, нефорсированное дыхание, которое столь характерно для русской синтагмы и которое столь трудно выработать при работе с самыми разными иностранцами, по всей видимости, отражает так называемое созерцательное отношение русского человека к миру [16. С. 67–68]. Действительно, наблюдаются системные связи, например, между аспирацией, т.е. форсированным дыханием при произнесении согласных, а также напряженностью органов речи (в английском языке и всех его основных вариантах), с одной стороны, и установкой на борьбу, движение, отстаивание своей самости в мире, которая столь характеризует англосаксонскую культуру и ментальность – с другой [17. С. 146; 18. Р. 769; 19. Р. 37; 20. С. 431]. Точно так же мы должны говорить о системных связях между долгим и легким дыханием, отсутствием всяких признаков форсированности звуков, расслабленным

кончиком языка, столь принципиальными для артикуляции русских звуков, с одной стороны, и сердечно-созерцательным восприятием мира в русской культуре – с другой.

Тому, что русский язык, скорее, отражает позицию «Я наблюдаю красоту мира, чтобы вписаться в него, не нарушая его порядка», чем позицию «Я покоряю и переделываю мир по своему разумению» (позиция, характерная для протестантского мышления в целом и англо-саксонского, в частности посвящено достаточное количество философских работ. Наиболее разносторонне эту позицию очертил Иван Ильин в речи «О России»: «Созерцать научила нас Россия. В созерцании наша жизнь, наше искусство, наша вера...» [16. С. 67]. В оценочно сниженном плане о ней писал Н.А. Бердяев как о «женственной пассивности» русской души [21]. Тема созерцательности русского характера в аспекте очарованности миром, неспособности к решительному выбору в ситуации созерцания его разнообразия и его красоты – одна из важнейших в работах Г. Флоровского [22]. Осталось сделать небольшой шаг: увязать выделенные особенности артикуляции русских звуков с концептом Знание-познание, в русской культуре имеющим акцент на медитативном, чувственно-созерцательном познании. Эту проблему мы можем сейчас только затронуть, так как методологический, терминологический аппарат еще не выработан, научные взгляды на фонетический материал с точки зрения теории концепта еще не сложились. Сделать это необходимо, в том числе и для развития методики преподавания иностранных языков, так как объяснение особенностей произношения сквозь призму ментальности может помочь обучающимся и в освоении языка, и в восприятии культуры, стоящей за ним и выражаемой в нем.

Заключение

Как видим, преподавание русского языка как иностранного сквозь призму теории концепта может дать значительные положительные результаты как с точки зрения повышения мотивации обучающихся, так и с точки зрения глубокого и всестороннего освоения системы изучаемого языка в тесной связи с особенностями менталитета, свойственными носителям языка и выраженным через язык. Следует учитывать при этом, что если методика освоения лексики с опорой на концептуальный подход проработана и все необходимые учебные шаги детализированы, то в отношении освоения грамматики и фонетики ситуация наблюдается другая. В настоящем исследовании предлагается схема учебных действий при освоении различных грамматических тем в процессе обучения русскому языку как иностранному. Впервые становится вопрос о целесообразности использования концептуального подхода при обучении фонетике.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М. : МГУ, 1997. 197 с.
2. **Воркачев С.Г.** Счастье как лингвокультурный концепт. М. : Гнозис, 2004. 192 с.
3. **Степанов Ю.С.** Концепт // Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
4. **Шибко Н.Л.** Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб. : Златоуст, 2015. 336 с.
5. **Всеволодова М.В.** Поля, категории и концепты в грамматической системе языка // Вопросы языкоznания. 2009. № 3. С. 76–99.
6. **Беседина Н.А.** Морфологически передаваемые концепты. Москва ; Тамбов : Изд-во ТГУ ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. 214 с.
7. **Волохина Г.А., Попова З.Д.** Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж : ВГУ, 2003. 196 с.
8. **Strauss S., Lee J., Ahn K.** Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean // The Modern Language Journal. 2006. Vol. 90, № 2. P. 185–209.
9. **Поршинева Е.Р., Спиридонова О.В.** Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
10. **Яцкевич Л.Г., Берсенева Л.А.** Актуальные проблемы морфологии. Функциональная теория частей речи. Вологда : ВоГУ, 2017. 87 с.
11. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1996. 416 с.
12. **Тер-Минасова С.Г.** «Я» и «Мы» в культурах и языках // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб. : Политехника, 2003. Т. II. С. 528–529.
13. **Третсерова З.** Некоторые особенности русского менталитета и их отражение в некоторых особенностях русского языка // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Братислава, 1999. Т. 2. С. 179.
14. **Копров В.Ю.** Личность и безличность в лингвокультурологии и в грамматике разноструктурных языков // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 1. С. 79–85.
15. **Журавлев А.П.** Звук и смысл. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
16. **Ильин И.А.** Избранное. Смоленск : Посох, 1995. 416 с.
17. **Данилевский Н.Я.** Россия и Европа: взгляд на культурно-политические отношения славянского мира к германо-романскому. СПб. : Тип. Братьев Пантелеевых, 1895. 629 с.
18. **Emerson R.W.** English Traits // Emerson R.W. Essays and Lectures. N.Y. : Literary Classics of the U.S., 1983. Р. 767–936.
19. **Langford P.** Englishness Identified. Manners and Character 1650–1850. Oxford : Oxford University Press, 2000. 489 p.
20. **Гачев Г.В.** Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М. : Прогресс, Культура, 1995. 480 с.
21. **Бердяев Н.А.** О «вечно бабьем» в русской душе. URL: http://www.vehi.net/berdyaev/rozanov.html#_ftn1 (дата обращения: 20.07.2019).
22. **Флоровский Г.** Русская душа на роковом перекрестке. Завязка русской трагедии культуры // Флоровский Г. Пути русского богословия. URL: <https://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=846> (дата обращения: 20.07.2019).

Сведения об авторах:

Макшанцева Наталья Вениаминовна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет (Нижний Новгород, Россия). E-mail: Klimova1@hotmail.com

Королева Светлана Борисовна – доцент, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет (Нижний Новгород, Россия). E-mail: Klimova1@hotmail.com

Поступила в редакцию 21 июля 2019 г.

TEACHING RUSSIAN THROUGH THE PRISM OF CONCEPT THEORY: CULTURE, MENTALITY AND ASPECTS OF LANGUAGE

Makshantseva N.V., D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: Klimova1@hotmail.com

Koroleva S.B., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: Klimova1@hotmail.com

DOI: 10.17223/19996195/47/13

Abstract. Conceptual approach opens new perspectives in teaching foreign languages – the Russian one as a foreign language among others. These perspectives are connected with deep mental plunge of students into the conceptosphere of the language and culture. The plunge (realized on lexical, grammar and phonetical levels on the language) results in enlarging students' views of connection between language and mentality, language and world-perception, language and national culture, as well as in general improvement of their motivation against the background of positive involvement into multidimensional understanding of language structure elements. The paper suggests using the four-stage methodology of teaching lexis that provide broadening students' notion of a word, its lexical context, its symbolic and value connotations and its connections with other elements of language and culture. The paper tackles upon the problem of applying conceptual approach to teaching grammar material, and suggests an exemplary methodology of teaching different grammar structures of the Russian language, using the material of two experiments with a group of American high school seniors, studying Russian at an initial stage. The methodology combines elements of conscious-comparative method and technology of critical thinking, and aims at emotional and intellectual involvement of students into the process of learning new grammar structure of a foreign language. The paper argues that introducing the notion of 'phonetic concept', to denote a structured element of people's mentality, basically expressed at the phonetic level of a language, can be effectively used in theory and practice of teaching foreign languages. On the example of the Russian language, the authors make an assumption that there is a systematic connection between a long and light breath, absence of any possible indicator of aspiration, a relaxed tip of the tongue, so characteristic of Russian pronunciation, on the one hand, and a hearty-meditative worldview, peculiar for Russian culture, on the other.

Keywords: conceptual approach; technology of mental plunge; technology of critical thinking; theory and practice of teaching Russian; aspects of a language.

References

1. Kubryakova E.S. (1997) Koncept [Concept] // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M.: MGU.
2. Vorkachev S.G. (2004) Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept [Happiness as a linguocultural concept]. M.: Gnozis.
3. Stepanov Yu.S. (1997) Koncept [Concept] // Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. M.: Jazyki russkoj kul'tury.
4. Shibko N.L. (2015) Obshchie voprosy metodiki prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo [General questions of the methodology of teaching Russian as a foreign language]. SPb.: Zlatoust.

5. Vsevolodova M.V. (2009) Polya, kategorii i koncepty v grammaticeskoy sisteme jazyka [Fields, categories, and concepts in the grammar system of a language]// *Voprosy jazykoznanija*. 3. pp. 76–99.
6. Besedina N.A. (2006) Morfologicheski peredavaemye koncepty [Morphologically transmitted concepts]. M.; Tambov: Izd-vo TGU; Belgorod: Izd-vo BelGU.
7. Volokhina G.A., Popova Z.D. (2003) Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya [Syntactic concepts of a Russian simple sentence]. Voronezh: VGU.
8. Strauss S., Lee J., Ahn K. (2006) Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean // *The Modern Language Journal*, vol. 90 (2). pp. 185–209.
9. Porshneva E.R., Spiridonova O.V. (2008) Grammaticheskie koncepty i sposoby ikh postroeniya pri izuchenii inostrannogo jazyka [Grammatical concepts and the ways of their construction when studying a foreign language] // *Inostranneye jazyki v shkole*. 6. pp. 73–77.
10. Yatskevich L.G., Berseneva L.A. (2017) Aktual'nye problemy morfologii. Funkcional'naya teoriya chastej rechi [Actual problems of morphology. Functional theory of parts of speech]. Vologda: VoGU.
11. Vezhbiickaya A. (1996) Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M.: Russkie slovari.
12. Ter-Minasova S.G. (2003) “Ya” i “My” v kul'turakh i jazykakh [“I” and “we” in cultures and languages] // *Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Materialy X Kongressa MAPRYAL*. SPb.: Politekhnika. Vol. 2. pp. 528–529.
13. Tresterova Z. (1999) Nekotorye osobennosti russkogo mentaliteta i ikh otazhenie v nekotorykh osobennostyakh russkogo jazyka [Some features of the Russian mentality and their reflection in some features of the Russian language] // *IX Mezhdunarodnyj Kongress MAPRYAL*. Bratislava. Vol. 2.
14. Koprov V.Yu. (2005) Lichnost' i bezlichnost' v lingvokul'turologii i v grammatike raznostrukturnykh jazykov [Personality and impersonality in linguoculturology and grammar of the languages of different structure] // *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 1. pp. 79–85.
15. Zhuravlev A.P. (1991) Zvuk i smysl [Sound and meaning]. M.: Prosveshchenie.
16. Danilevskij N.Ya. (1895) Rossiya i Evropa: vzglyad na kul'turno-politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k germano-romanskemu [Russia and Europe: a look at cultural and political relations of the Slavic and German Romanesque worlds]. SPb.: Tip. Brat'ev Panтелейевых.
17. Emerson R.W. (1983) English Traits // Emerson R. W. Essays and Lectures. New York: Literary Classics of the U.S. pp. 767–936.
18. Langford P. (2000) Englishness Identified. Manners and Character 1650–1850. Oxford: Oxford University Press.
19. Gachev G.V. (1995) Nacional'nye obrazy mira. Kosmo-Psikhologos [National images of the world. Cosmo-Phsyco-Logos]. M.: Progress, Kul'tura.
20. Il'in I.A. (1995) Izbrannoe [Selected works]. Smolensk: Posokh.
21. Berdyaev N.A. O “vechno bab'em” v russkoj dushe [About “constantly womanish” in the Russian soul]. URL: http://www.vehi.net/berdyaev/rozanov.html#_ftn1 (Accessed: 20.07.2019)
22. Florovskij G. Russkaya dusha na rokovom perekrestke. Zavyazka russkoj tragedii kul'tury [Russian soul at the fateful crossroads. The node of the Russian tragedy of culture] // Puti russkogo bogosloviya. URL: <https://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=846> (Accessed: 20.07.2019)