

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

О.Д. БЕЛЕЦКАЯ, Н.В. МАМЕДОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

В статье представлен краткий обзор основных теорий языковой личности, с помощью которых автор пытается ответить на один из главных вопросов лингводидактики: возможно ли полноценное формирование вторичной языковой личности в рамках компетентностного подхода к обучению иностранным языкам.

**Ключевые слова:** *языковая личность, лингводидактика, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, компетентностный подход в образовании*

## THEORETICAL PRECONDITIONS OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY FORMATION IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS

O.D. BELETSKAYA, N.V. MAMEDOVA

This article presents a summary of the major theories of language personality. The author try to answer one of the main questions of Linguodidactics: is it possible to complete the formation of the secondary language personality within the competence approach to teaching foreign languages.

**Keywords:** *language personality, Linguodidactics, Intercultural Communication, communicative competence, competence approach in education*

В течение нескольких десятилетий происходит неуклонное ускорение глобализационных процессов, увеличение числа экономических и политических связей между различными культурами и государствами. «Диалог культур» мирового масштаба способствует радикальному изменению научных представлений об иностранном языке как средстве коммуникации. Многие гуманитарные науки пережили «антропологический поворот», в основе которого находится очевидная, на первый взгляд, мысль: язык больше нельзя изучать как «вещь в себе и для себя». Изучение любого языка должно быть основано на обращении к человеку как основному его носителю, продуценту и пользователю.

Одним из основных понятий современной лингвистики стало понятие «языковая личность». В данной статье мы попытаемся дать краткий обзор основных теорий языковой личности и проследить эволюцию научных представлений об этом сложном и многоаспектном феномене. Этот обзор поможет определить, каково место и значение языковой личности в системе современного преподавания иностранных языков и возможно ли формирование языковой личности в рамках компетентностного подхода в образовании.

Первым, заговорившим о языковой личности как особом лингвистическом феномене, был В.В. Виноградов, предложивший исследовать языковую личность через призму автора и персонажа. Однако, Виноградов не дал точного определения понятию «языковая личность», лишь очертив новую область для исследований. Несколько позже были найдены ключевые признаки языковой

личности (далее ЯЛ) – языковая способность человека, понимаемая как базисная психофизиологическая функция *Homo sapiens*, и коммуникативная компетенция – качественный критерий любой языковой личности.

На сегодняшний день наиболее известными концепциями ЯЛ являются теоретические построения Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова.

Согласно авторской лингводидактической концепции Г.И. Богина, ЯЛ есть человек говорящий или «...тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь» [1, с.3]. Г.И. Богин понимал ЯЛ, прежде всего, как систему, в которой тесно взаимосвязаны три компонента: исходные аспекты языка-субстрата личности (фонетика, грамматика, лексика); виды речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение) и уровни развития личности. В третьем, качественном, компоненте различаются несколько уровней, определяющих функционирование всей системы в целом: уровень правильности (лексика и грамматика), уровень интериоризации (внутренняя речь), уровень насыщенности (изобразительно-выразительные средства языка), уровень адекватного выбора (коммуникация) и уровень адекватного синтеза, понимаемый автором как «единство всех функций языка в речевой деятельности» [2, с.11]. Важным моментом является то, что Г.И. Богин разграничивал понятие языковой и коммуникативной личности, включая в структуру последней, помимо чисто речевых, также и невербальные компоненты, существующие только в структуре коммуникативной деятельности человека.

В целом, модель Г.И. Богина выдвинула на первый план личность обучающегося как субъекта образовательной системы и идеально вписалась в педагогический аспект проблемы ЯЛ. Наиболее важными в дидактическом плане можно считать следующие выводы:

- на собственно педагогическом уровне рассмотрение ЯЛ не требует анализа собственно речевого процесса и соответствующих функций психики, поскольку это не решает конкретные образовательные проблемы; более важными представляется закономерное развитие ЯЛ от низшего уровня к высшим, причем результаты подобного развития могут быть легко проанализированы и упорядочены в единую структуру;
- без анализа многоуровневой структуры языковой личности невозможно создать эффективную модель изучения того или иного языка;
- уровень языкового образования определяется только одним критерием: насколько обучающийся готов к полноценной речевой деятельности. Владение одними лишь параметрами языковой системы (лексикой, грамматикой, фонетикой) здесь не играет никакой роли.

Более широко известная модель ЯЛ создана Ю.Н. Карауловым. В практическом отношении она более подходит для описания отдельных ЯЛ, нежели для образовательных целей. Согласно данной концепции, структура ЯЛ включает в себя три уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный (тезаурусный), и мотивационный. Вербально-семантический уровень представляет собой совокупность вербальных символов, используемых в коммуникации; стандартов словоупотребления и грамматических знаний. Тезаурусный уровень представ-

лен иерархией концептов (параметры этой иерархии задаются условиями конкретной лингвокультурной среды, в которой находится данная личность), а структурообразующими элементами данной концептосферы выступают архетипы. Формируемая на этом уровне система, обеспечивает функционирование языкового сознания личности. На высшем (мотивационном) уровне ЯЛ формируется ее прагматикон — система коммуникативно-прагматических особенностей деятельности данного субъекта. Каждый из уровней (как и сама структура языковой личности) наделен достаточной степенью динамики, поэтому способен к непрерывному развитию.

Ряд исследователей [5, с.587-591], в целом разделяя позицию Ю.Н. Караулова по ключевым вопросам, внесли коррективы в саму структуру ЯЛ, предложив не три, а четыре уровня. По их мнению, следует различать: лексико-семантический уровень (лексикон), грамматико-семантический (грамматикон), мотивационный (прагматикон), и тезаурус, ставший вершиной данной иерархии. Причина подобного пересмотра – восприятие тезауруса как основы для создания коммуникативно-прагматических стратегий данной личности. Вынесем этот спорный вопрос за рамки нашей статьи, условно согласившись с предложениями З. А. Кузневич [4, с. 5].

Понятие ЯЛ оказывается применимым не только к отдельному человеку, но и к социальной группе. С позиций компетентностного подхода, каждый из уровней ЯЛ связан с определенным набором компетенций. Например, на вербально-семантическом уровне активна языковая способность (компетенция) – знание лексики и правил ее употребления; на уровне прагматикона реализуется умение соотносить употребление языковых единиц со сферой их распространения, знание речевых жанров и стилей, навыки вербального транслирования той или иной информации – все это, в конечном итоге, формирует прагматическую компетенцию. На уровне тезауруса может быть реализована лингвокультурная компетенция, понимаемая как способность интерпретировать языковые и текстовые структуры в категориальном аппарате культуры.

Генезис языковой способности в рамках компетентностного подхода подробно разрабатывал Н. Хомский. Основой его теории ЯЛ стало различение собственно компетенции и исполнения. Согласно Хомскому, компетенция есть генетически обусловленная способность человека к усвоению определенных языковых норм, позволяющих строить грамматически верные высказывания; а исполнение – категория, соотносимая с функционированием осознанных речевых процессов, ключевыми из которых являются понимание речи (как собственной, так и чужой), и осознанная речевая коммуникация.

Данные представления идут вразрез с принятой в отечественной науке концепцией Л.С. Выготского, понимавшего речь как вынужденное, производное образование, связанное с факторами социального бытия человека. Иначе говоря, психофизиологические механизмы, заложенные генетически, на одном из этапов антропосоциогенеза стали тем критерием, который обеспечил успех совместного взаимодействия людей и, в конечном счете, сформировал все многообразие социальных процессов. В таком же, социальном ключе, рассматривает языковую компетенцию и В.И. Карасик, определяющий ее как показатель

социального статуса человека: «насколько тот или иной индивид успешно владеет языком как средством социальной коммуникации, в какой степени он может дифференцировать сферы взаимодействия, какова его осведомленность о языковых нормативах и в какой мере он причастен к общесоциальному фонду знаний, обеспечивающему адекватность коммуникации» [3, с.201].

Языковую способность как один из элементов коммуникативной компетенции рассматривал Делл Хаймс [9, с. 269-293]. Он выделил в составе языковой способности лингвистическую и социокультурную компоненты, объединенные в коммуникативную компетенцию — владение языком как средством взаимодействия между людьми.

Все вышеописанные теории ЯЛ косвенно ставят вопрос о самой цели обучения иностранному языку: сводима ли она к определенным речевым навыкам (чтению, письму, слушанию, говорению), или же следует понимать под знанием языка умение взаимодействовать с представителями других культур и социумов? Современная социокультурная среда уже дала ответ на данный вопрос, указав на явные недостатки традиционного, «школьного» изучения иностранного языка и вскрыв огромное число проблем речевого межкультурного взаимодействия.

В лингводидактике теоретической основой решения подобных проблем стала концепция «вторичной ЯЛ», понимаемой как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [8, с.59]. Акцент делается на формировании концептуальной картины мира, понимании и «пропускании через себя» иноязычной социокультурной среды. При обучении иностранному языку, такое «вживание» в иную социокультурную среду возможно созданием дидактической среды, в которой формирование вторичной ЯЛ будет происходить как взаимодействие обучающегося и преподавателя, причем последний выступает как медиатор другой культуры и другого дискурса. Такой вариант развития коммуникативной компетенции обуславливает высокие требования к преподавателю, поскольку он «...выступает как элитарная языковая личность или личность, стремящаяся к элитарному типу речевой культуры» [6, с.7]. Развитие вторичной ЯЛ через образовательный процесс означает формирование эффективного участника межкультурной коммуникации, в совершенстве владеющего вербальным кодом и вооруженного всей необходимой внеязыковой информацией, «необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне ... а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур» [7, с.104].

Развивая концепт вторичной ЯЛ, И.И. Халеева предлагает видоизменить предложенную Ю.Н. Карауловым структуру, выделив на лингвокогнитивном (тезаурусном) уровне две подсистемы: Тезаурус-1 и Тезаурус-2. В контексте обучения иностранному языку такое разделение имеет важный практический смысл. Тезаурус-1 следует понимать как ассоциативно-вербальную карту языка; инструмент формирования вторичного языкового сознания. Тезаурус-2 предполагает владение навыками распознавания мотивационно-установочной

сферы той личности, чья лингвокультурная среда является для нас иной. На уровне Тезауруса-2 вторичная ЯЛ способна воспринимать другую систему образов и представлений как часть своей.

В свете таких представлений актуален вопрос: возможно ли создание дидактической среды такого уровня в рамках компетентностного подхода? В целом, компетентностный подход предусматривает достижение такого уровня образования который зависит не столько от целей, поставленных извне (требованиями учебной программы), сколько – от личностных качеств обучающегося. Компетентностный подход предполагает синтез образовательной среды и рефлексии обучающегося, направленный на формирование новых навыков и умений. Однако, всегда нужно помнить, что ключевым аспектом, позволяющим держать высокий уровень образовательной активности обучающихся, является внутренняя, субъективная мотивация студента. Именно этот фактор в одном случае может обратить в ничто даже самые яркие, оригинальные педагогические приемы; а в другом — помочь сильно мотивированному студенту в совершенстве овладеть иностранным языком при помощи самых примитивных методов и средств обучения.

Таким образом, создать полноценную вторичную ЯЛ возможно лишь у тех обучающихся, которые стремятся к наиболее полному познанию другой культуры и нацелены на формирование собственной личности как участника межкультурной коммуникации и носителя транскультурного сознания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. ... д-ра пед. Наук. - М., 1982. - 36 с.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста: Учеб. Пособие. - Калинин КГУ, 1986. - 87 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. - 477 с.
4. Кузневич З.А. Языковая личность в литературно-художественном дискурсе Эрнеста Хемингуэя. Автореф. дис. .... канд. филол. Наук. - Иркутск, 1999. – 28 с.
5. Нерознак В.П., Халеева И.И. Языковая личность / Эффективная коммуникация: история, теория, практика. - М., 2005. – 600 с.
6. Силантьева М.С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. Наук. - Пермь, 2012. - 18 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово, 2000. — 262 с.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). - М.: Высшая школа, 1989. - 227 с.
9. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. - Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.