

О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Брыксина И.Е.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, bryxina68@mail.ru

В связи с понятиями «концептуальная картина мира» и «языковая картина мира» в лингвистике и методике преподавания иностранного языка выделяется понятие «языковой личности», которое первоначально трактовалось как описание личности на основе её речевых характеристик. Затем появилось определение «языковой личности» как идеальной динамической модели, объединяющей способности носителя языка обеспечить его речемыслительную деятельность, т.е. человек предстаёт как участник коммуникации. Понятие «языковой личности» стало рассматриваться как конструкт, включающий характеристики индивида, участвующего в порождении и восприятии речевого высказывания.

Так, Ю.Н. Караулов определил языковую личность как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеется в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой – по уровням языка, то есть фонетики, грамматики и лексики [1, с.29]. Таким образом, согласно данной концепции, языковая личность соединяет в себе психологический, социальный, этнический и многие другие компоненты.

Отталкиваясь от национальной специфики, Ю.Н. Караулов выдвинул предположение о наличии специфического национального на всех уровнях языковой личности, что выражено её лексиконом, тезаурусом и прагматиконом, которые он ставит в параллель с выделяемыми в схеме смыслового восприятия побуждающим, формирующим и реализующим уровнями.

О.Л. Каменская добавляет сюда ещё два: а) эмоциональный уровень. б) моторно-артикуляционный, т.к. есть ещё и жесты, и мимика. Важным положением является то, что «принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на когнитивном уровне – в специфике концептов и фреймов, на языковом уровне – в специфике языковой картины мира, на эмоциональном уровне – в концептуализации эмоциональной сферы, на мотивационном уровне – в национальном характере, национальном менталитете, на моторном уровне – язык тела, жесты. Таким образом, культура как бы распределена по всем уровням языковой личности» [2].

При изучении иностранного языка (далее – ИЯ) обучаемому необходимо овладеть всеми уровнями, поскольку в ИЯ и родном языке (далее – РЯ) имеются пересечения на всех уровнях, а также общие для них концепты. Изучающий ИЯ осваивает культуру другого народа, выстраивая в своей когнитивной системе вторичные когнитивные конструкции или знания, которые соотносятся со знанием о мире говорящего на другом языке человека, представителя другой социокультурной общности [3]. Исходя из последнего утверждения, И.И. Халеева выдвигает понятие «вторичной языковой личности», утверждая, что при обучении иноязычной текстовой деятельности учащиеся должны видеть различия между иноязычным и родным материалом не только на вербальном, но, главное, на лингвокогнитивном уровне [4].

Особую значимость в процессе билингвального/бикультурного обучения приобретают такие аспекты обучения, как социокультурные факторы обучения; мотивация и родной язык; развитие личности обучаемого в процессе его конфронтации с чужой культурой и т.д. Поэтому необходимо максимально детализировать язык и определить все сферы возможной интерференции между родным (родной) и изучаемым (изучаемой) языками

(культурами). Это, в свое время, дало импульс ряду филологических исследований контрастно-сопоставительного характера.

Обучение в рамках билингвального/бикультурного профессионально-ориентированного курса обучения в неязыковом вузе основывается на языковых явлениях, ситуациях и проблематике, общих для обеих культур, - родной и изучаемой (культурные универсалии). При этом, однако, необходимо учитывать различия в данных культурах, то есть те различные решения базисных проблем человечества, которые нашли свое отражение в языке и речевом поведении представителей данных культур [5]. Можно согласиться с мнением Lüger Н.Н, который полагает, что необходимо давать обучаемому представление о том, какое поведение в определенных ситуациях является естественным для носителей иноязычной культуры, каковы данные рамки, какой будет возможная реакция в случае неправильного поведения и какие возможности имеет обучающийся как участник коммуникации, чтобы не нарушить своей идентичности [6].

Этого можно достичь с помощью культурного осознания, что предполагает взаимодействие учащегося в учебном процессе с явлениями иной культуры, чтобы обучаемый в учебном сопоставительном плане осознал, что он находится под воздействием собственной культуры, что иные культуры создали свои традиции, обычаи, условности и институты. Необходимо научиться не только понимать эти различия, но и проявлять по отношению к ним терпимость. Отправной точкой для такого понимания является создание собственных представлений (стереотипов) об иной культуре. На когнитивном уровне стереотипы являются обобщениями, которые сформированы индивидами, чтобы упорядочить восприятия и представления и уместить их в стандартные рамки. Основной функцией этого процесса является возможность ограничения объема и сложности воспринимаемой информации, так как стереотипы часто сопровождаются позитивными или негативными предубеждениями.

В рамках билингвального/бикультурного обучения при подготовке обучаемого, активного участника межкультурной коммуникации, перед нами стоит задача научить студента, носителя образа мира одной социально-культурной общности, понимать носителя другого языкового образа мира

Таким образом, межкультурный контакт, в зависимости от большей или меньшей степени сходства культурных и языковых кодов контактирующих лингвокультур, от условий коммуникации, может иметь разные формы и носить прямой или опосредованный характер. Репрезентанты инокультурного концепта - либо частичные, либо абсолютные, либо нулевые. Таким образом, нельзя не согласиться с мнением Е.В. Димитровой, что «культурный концепт калейдоскопичен, и его вербализация в очень малой степени предсказуема» Концепт при порождении речи преломляется в элементах промежуточного языка, обретая форму того или иного типа репрезентаций, которые преобразуются в вербальный код. Их понимание и осознание осуществляется в соответствии с общими законами смыслового восприятия: реципиент трансформирует воспринятую информацию из вербального кода в когнитивные структуры, которые затем соотносятся с когнитивной базой индивида и, в зависимости от актуальности и значимости данного содержания для деятельности носителя языка, или фиксируются в языковом сознании, или утрачиваются [7].

Для нейтрализации интерференции и осуществления положительного переноса в процессе обучения студентам было предложено задание на выявление аналогов концепта «тоска» в РЯ и ИЯ (выполняется с использованием национальных толковых словарей). Обучаемые узнали, что русский концепт «тоска» имеет глубокие корни в русской лингвокультуре, обладает большим количеством культурных коннотаций: томление, грусть, печаль, скука, уныние, хандра, тревога, тоска по родине [8]. Студенты пришли к выводу, что слова, способного объединить в своей семантике все содержание русского концепта «тоска», в ФЯ не обнаружено. Взаимодействие когнитивных баз носителей языка источника и

языка рецептора происходит не в чистом виде, то есть не как обмен между соответствующими системами (языковыми или когнитивными), а как преломление одного языка в другой и одной когнитивной базы в другую. При этом возможны различные изменения и переосмысления: фонетическая и графическая интеграция в другую систему, дальнейшее словообразовательное и в ряде случаев семантическое осмысление, добавление стилистических коннотаций и т.п. Происходит долгий процесс адаптации языковой единицы вплоть до того, чтобы занять свое место в ядре языковой системы; либо единицы выпадают из языка (наиболее активно это происходит на начальном этапе обучения).

Когнитивный аспект билингвального/бикультурного обучения ИЯ состоит, таким образом, не только в пополнении и переконструировании языковой системы, но и в изменении когнитивной базы. Процесс обучения ИЯ связан с тремя основными факторами: адаптивностью языка, которая влияет на активизацию/замедление процесса обучения; семиотичностью языка, которая влияет на процесс установления корреляции между знаками (языковыми и культурными) двух языков; когнитивностью языка, которая влияет на овладение понятиями, а вместе с ними их денотатами с последующим переосмыслением в языке-рецепторе. И, естественно, если учитывать в обучении ИЯ только явления межъязыковой интерференции, означает исключить из проблематики формирования бикультурной языковой личности невербальное (смысловое) сознание как предпосылку социальной коммуникации. Интерферируют не только языки в их системном и функциональном аспекте, но и концептуальные системы (то есть неязыковое, социализированное сознание) на уровне общей картины мировидения.

Таким образом, необходимость достижения взаимопонимания между народами в ходе диалога культур диктует поиск новых подходов к проблеме языка и культуры, поскольку изучение ИЯ – это в определенной степени постижение языковой картины мира его носителей. И трудности здесь могут быть вызваны различиями в языковой картине мира РЯ и ИЯ. И не только предметы или явления могут быть совершенно различными в разных культурах, важно, что различными будут и культурные понятия об этих явлениях и предметах. За языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений.

Поэтому важной составляющей учебного процесса должна стать выработка стратегической линии подготовки поликультурной языковой личности, воспринимающей и реализующей себя как составную часть мирового культурного процесса. Билингвальное/бикультурное обучение становится для обучаемых не только ключом к образу жизни конкретных соизучаемых стран, стилей жизни их народов, богатству их культуры, но и «ключом ... к осознанию универсального (общетеоретического), особенного (континентально-регионального и цивилизованного) и специфического (национально-культурного) и их взаимодействия ...» [9]. Очевидно, что явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в процессе деятельности и общении, отображаются в его сознании, фиксируя причинные связи явлений и эмоций, и картина мира меняется от одной культуры к другой.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
2. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. М., 1990.
3. Брыксина И.Е. Когнитивные аспекты формирования бикультурной языковой личности в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 4 (60). С. 133-138.
4. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995.

5. Брыксина И.Е. Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования (билингвальный/бикультурный аспект) // Социально-экономические явления и процессы. 2012. №3. С. 151-157.

6. Lüger H.–H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1993.

7. Брыксина И.Е. Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности при профильном обучении французскому языку: юридический профиль // Иностранные языки в школе. 2007. №5. С.19-22.

8. Димитрова Е.В. Трансляция эмотивных смыслов русского концепта «тоска» во французскую лингвокультуру: автореф. дис.... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.

9. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Совершенствование иноязычной и межкультурной подготовки студентов на занятиях по французскому языку // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2015. С.303-306.