

УДК 372.881.111.1

Борисова И.В.*Московский государственный областной университет*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, связанным с формированием вторичной языковой личности студентов. Выявляются особенности этого процесса при освоении профессионально ориентированного иностранного языка, в условиях перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной. В числе трудностей, возникающих в работе преподавателя иностранных языков со студентами-нелингвистами, выделяются следующие: преподаватель языка не является его носителем; отсутствие у преподавателя глубоких знаний в будущей профессиональной области студентов; возраст обучаемых. В заключение говорится о возможных подходах в преодолении этих трудностей.

Ключевые слова: первичная языковая личность, вторичная языковая личность, неязыковой профиль, иностранный язык, иноязычная культура, лакуна, образовательная парадигма, иноязычная коммуникативная компетенция.

I. Borisova*Moscow State Regional University*

THE PECULIARITIES OF FORMING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching a foreign language at a non-linguistic university, especially those connected with forming the students' secondary linguistic personality. The author reveals some peculiarities of this process in studying English for Special Purposes (ESP) during the transition from the cognitive paradigm to the competence one. Among difficulties the teacher of English may face while working with students of non-linguistic faculties the author names the following ones: language teacher is not a native speaker; teacher's lack of knowledge in the sphere of students' professional interests; students age.

Key words: primary linguistic personality, secondary linguistic personality, non-linguistic field of specialization, foreign language, foreign culture, lacuna, educational paradigm, foreign language communicative competence.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной,

этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [8]. С учётом данного требования дисциплина «Иностранный язык» приобретает особую значимость, а на преподавателей иностранных языков возлагается

ответственная миссия: параллельно с обучением студентов приобщить их к мировому цивилизованному обществу, гарантирующему равенство прав всех его членов, независимо от того, на каком языке они говорят.

Такая постановка вопроса не случайна, поскольку в процессе изучения иностранного языка и познания иноязычных культурно-исторических явлений вырабатывается способность к диалогу и сопереживанию – а это так же значимо, как и приобретение фундаментальных научных знаний. Иностраный язык становится одним из действенных инструментов, помогающих будущим специалистам ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, самостоятельно и творчески мыслить.

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Языковая личность (англ. *linguistic personality*) – когнитивно-коммуникативный инвариант, обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения [7, с. 495].

В нашей стране понятие языковой личности было введено в научный оборот Ю.Н. Карауловым в 1980-е гг. Согласно разработанной им концепции «русской языковой личности», выделяются 3 уровня в структуре языковой личности: вербально-семантический (нулевой) уровень, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком; когнитивный

(первый) уровень, связанный с построением «картины мира», переходом от «значения к знанию»; прагматический (высший) уровень, ориентированный на «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности» [3, с. 236].

В этом контексте следует пояснить, что в последние годы, наряду с термином «языковая личность», все чаще встречаются термины «коммуникативная личность» и «дискурсивная личность». Некоторые учёные находят разграничение указанных понятий обоснованным. Однако мы склонны считать подобное дробление большей частью искусственным вследствие того, что само по себе понятие «языковая личность» является достаточно ёмким и целостным, и говорить можно, скорее, об отдельных её проявлениях.

Понятие «вторичная языковая личность», введённое И.И. Халеевой, представляет собой определённую конкретизацию общего понятия языковой личности применительно к сфере межкультурной коммуникации, а также лингводидактики. И.И. Халеева рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. По её мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [9, с. 88]. Само понятие вторичной языковой личности построено на том, что в основе иноязычной коммуникации, характерной для соответствующей лингвокультурной общности, лежит другая картина мира, раскрытие

которой при обучении иностранным языкам обеспечивает проявление у обучаемых особенностей вторичной языковой личности, а следовательно, успешность овладения другим языком и стоящей за ним культурой.

Неверно было бы полагать, что вторичная языковая личность является «надстройкой», не меняющей структуру собственно языковой личности, и что появление её ведёт к некоему раздвоению личности. В доказательство сказанного можно привести мнение К.Н. Хитрика о том, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного речевого общения должно лежать «представление о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и “вторичной” языковой личности, взятой как системно организованный объект, обладающий системным когнитивно-креативным качеством» [10, с. 8].

Вообще говоря, на этапе вузовского образования задача развития языковой личности (как первичной, так и вторичной) представляется особенно актуальной, поскольку именно в этот период происходит окончательное формирование личности. И именно эту социальную сензитивность необходимо использовать в целях обучения и развития.

Безусловно, следует сразу оговориться, что достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно в условиях неязыкового (как, впрочем, и языкового) вуза. Реально ставить задачу развития у обучающихся лишь основных черт вторичной языковой личности, т. е. навыков и умений оперирования лексиконом

в социокультурном контексте повседневного бытия иноязычного социума.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является сложным и трудоёмким процессом, к результатам которого предъявляются сегодня особые требования. Эти требования обусловлены, с одной стороны, интеграцией российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство и запросами работодателей в условиях возрастающей глобализации, а с другой – осознанием самими студентами необходимости успешного профессионального и личностного становления. При ведении занятий у студентов-нелингвистов преподаватель сталкивается с рядом специфических проблем и особенностей, игнорирование которых приводит к снижению эффективности в достижении поставленных целей.

Одной из таких проблем является то, что при изучении иностранного языка студенты неязыковых профилей часто не в состоянии использовать лингвистический опыт, полученный при изучении родного языка. Проблема эта особенно актуальна для студентов технических направлений, поскольку несформированность речевых умений в родной языковой среде (обусловленная большей частью жёсткой ориентацией старшеклассников средней школы на профилирующие предметы, необходимые при поступлении в вуз) затрудняет их перенос в речевую деятельность на иностранном языке, что приводит, в первую очередь, к сложностям в понимании иноязычной литературы.

Такое положение дел также усугубляется выдвиганием на роль тотального языкового авторитета средств массовой

информации и Интернета, следствием которого является резкое снижение качества владения родным языком в молодежной среде, что проявляется в бедном словарном запасе и необоснованном использовании заимствований.

При рассмотрении вопроса овладения иноязычной речью студентами-нелингвистами невозможно обойти вниманием фонетический аспект. Он, безусловно, представляет собой «ахиллесову пяту» будущих русскоязычных специалистов, поскольку акт коммуникации при большом количестве фонетических и фонематических ошибок крайне затруднен, а подчас и невозможен. Е.А. Аристова выделяет следующие проблемные моменты у студентов неязыковых вузов: «артикуляция кратких и долгих, альвеолярных, межзубных звуков, а также особенности произнесения звуков в различных позициях; мелодический рисунок, выполняющий грамматическую функцию; темп как норма; паузы, которые делят речевой поток на смысловые группы и необходимые для вдоха; словесное и фразовое ударение; ритм как отличительная особенность английской речи» [1, с. 155].

В условиях постоянного цейтнота и большой наполняемости групп (до 25–30 человек) преподаватель, естественно, определяет академические приоритеты не в пользу фонетики. Однако, по нашему мнению, на сегодняшний день имеется хорошая возможность совершенствования фонетических навыков и в процессе самостоятельной работы, поскольку электронные версии словарей обычно снабжены звуковым сопровождением (причём в британском и американском вариантах). В дополнение к этому существует множество

обучающих Интернет-ресурсов различного уровня, находящихся в открытом доступе. Следовательно, преподавателю с самого начала необходимо донести до студентов мысль о том, что, стараясь правильно произносить иноязычные звуки, они проявляют уважение к носителям языка, к их историческим традициям, что, в свою очередь, делает их вторичную языковую личность более богатой и гармоничной.

К особенностям языковой подготовки студентов неязыковых профилей можно отнести и актуальный в последнее время чёткий профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [6, с. 5].

В связи с этим логично было бы ещё раз напомнить, что ставить вопрос о формировании вторичной языковой личности как об основной цели обучения иностранному языку в условиях неязыкового профилирования возможно лишь в ограниченных пределах. М.Г. Евдокимова также связывает эти пределы с потребностями будущего специалиста в иноязычном профессиональном общении. Это утверждение позволяет ей ввести понятие «иноязычной профессионально ориентированной языковой личности» [2, с. 110].

Особенностью процесса преподавания языка профессионального общения в неязыковом вузе можно считать и то, что в течение всего курса он осуществляется, как правило, одним преподавателем, который не является при этом носителем языка, а систематическое общение с англоязычными представителями практически недоступно по ряду причин. Принимая во внимание тот факт, что преподаватель по сути своей также является вторичной языковой личностью, находящейся на определённом (несомненно, более высоком по отношению к студенту) уровне развития, можно прийти к выводу, что он не может (и, очевидно, не должен) обладать компетентностью в той профессиональной сфере, к вступлению в которую готовится студент.

В связи с этим встаёт вопрос о лакунах (лат. *lacuna* – ‘ров, провал’). Напомним, что в современных исследованиях выделяются разного рода лакуны: культурологические (Н.В. Уфимцева, Д.Б. Гудков), психологические (И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин), текстовые (Ю.Н. Караулов, И.К. Марковина, В.В. Красных), фоновые (Ю.В. Скугарова), кинесические (И.Н. Горелов, Г.Е. Крейдлин, Т.С. Глущенко, Т.Б. Резникова), речевые и языковые (В.Л. Муравьёв, Ю.А. Сорокин, Ю.С. Степанов, Е.Ф. Тарасов, Г.В. Быкова, И.А. Стернин). Поскольку объём статьи не позволяет детально разработать это направление исследования, ограничимся лишь некоторой общей констатацией фактов, обозначающих данную проблему. В профессионально ориентированном языке лакун разного рода предостаточно. Очевидно, что преподаватель иностранного языка не может доступно и адекватно воспол-

нить их, не обладая глубокими знаниями в будущей профессиональной области студентов, даже при условии постоянного совершенствования своей вторичной языковой личности в этом направлении. В связи с этим велика вероятность возникновения неких «псевдо-лакун» (иноязычных терминов и явлений, в нашей стране известных пока лишь узкому кругу профессионалов). Помочь преподавателю в их адекватной «расшифровке» студенты не в состоянии, так как иностранный язык изучается на первом-втором курсах, когда у них ещё отсутствуют сформированные компетенции, относящиеся к будущей профессии.

При рассмотрении вопроса формирования вторичной языковой личности в неязыковом вузе уместно было бы поднять вопрос и о возрасте обучаемых. По нашим наблюдениям, на второй ступени высшего образования (в магистратуре) встречаются достаточно «возрастные» студенты. Их первичная языковая личность сформировалась в других общественно-политических условиях и в рамках другой (знаниевой) образовательной парадигмы. Это неизбежно приводит к возникновению сложности при продолжении формирования вторичной языковой личности в условиях ориентации на парадигму компетентностную.

Очевидно, что если первичная языковая личность сформировалась во времена «железного занавеса», то едва ли это будет способствовать проявлениям открытости и толерантности у студентов при изучении определённых реалий и процессов, происходящих в настоящее время в стране изучаемого языка. К примеру, общеизвестно, что существует различное отношение

ко многим историческим событиям, сложившееся под влиянием массовой идеологической пропаганды при различных общественных строях. Например, ответ на вопрос о том, кто сыграл решающую роль в победе над фашистской Германией во Второй мировой войне, хотя и является для российских граждан более старшего возраста само собой разумеющимся, до сих пор решается в мире (в том числе в англоговорящих странах) неоднозначно. То же самое происходит и в области оспаривания приоритета научных открытий и технических изобретений. Смогут ли (и захотят ли) принять обучающиеся реалии такими, какими их видят современные носители английского языка?

Этот вопрос возникает в связи с тем, что собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Следовательно, межкультурное обучение и вводимые в его рамках новые культурные феномены не могут (и не должны) быть рекламой чужого образа жизни и поводом для смены сформировавшихся основообразующих компонентов мировоззрения. Однако социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Нам видится, что у преподавателя иностранного языка при этом появляется новая функция – некоего модератора, который должен определённым образом сгладить возникающие противоречия на основе общечеловеческих ценностей. Возможность этого признаётся и И.И. Халеевой, которая при формировании вторичной языковой личности призывает опираться на «универсалии культуры», к которым в принципе можно отнести «уважение к труду», «гостеприимство» и целый ряд других моральных и этических норм, являющихся «культурными императивами и так или иначе восходящих к институту общечеловеческих ценностей» [9, с. 88]. При этом преподаватель должен уважать творческий поиск обучаемых, быть «партнером и советчиком»: не спешить исправлять ошибочные суждения студентов, а «пытаться постичь их логику, предлагать рассуждать в ином ключе <...>, подводить к правильному решению» [4, с. 56].

Безусловно, необходим специфический подход к решению проблем обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов с учётом вышеизложенных особенностей. Первоочередной задачей является правильное определение вектора движения к формированию их вторичной языковой личности. Подобный подход, по нашему мнению, может быть реализован через внедрение соответствующих методических элементов, конкретизация которых зависит от многих факторов локального характера. Нам в значительной степени близок своей практической направленностью подход к этой проблеме О.В. Нефёдова, который полагает, что основными принципами рациональной методики

формирования иноязычной коммуникативной компетенции должны быть следующие:

– принцип рационального сочетания компонентов содержания обучения;

– принцип учета разноуровневой языковой подготовки студентов-первокурсников;

– принцип рационального сочетания аудиторной и самостоятельной работы;

– принцип учета автономии студента [5, с. 163–164].

Конкретизация данных положений может стать темой дальнейших исследований в означенном направлении.

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо выделить следующие положения:

– овладение иностранными языками и приобщение к иноязычным культурам является сегодня насущной необходимостью;

– при обучении студентов иностранному языку преподаватель должен стремиться не просто дать сумму знаний, а сформировать вторичную языковую личность;

– в процессе формирования вторичной языковой личности студента происходит обогащение его первичной языковой личности;

– обучая студентов профессионально-ориентированному языку, преподаватель также совершенствует свою вторичную языковую личность;

– для эффективной организации учебного процесса у студентов неязыковых профилей важно выявить и сформулировать особенности формирования их вторичной языковой личности;

– успешное овладение иностранным языком студентами неязыковых профилей требует от преподавателя

внедрения рациональных методик формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристова Е.А. Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2005. 189 с.
2. Евдокимова М.Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей // Язык и культура. 2010. Вып. 4. С. 109–114.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 8-е изд. М., 2014. 264 с.
4. Курило Л.В. Организация обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 52–57.
5. Нефедов О.В. Принципы рациональной методики обучения иностранному языку студентов-нелингвистов // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 162–165.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005. 114 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева, 5-е изд. М., 2011. 600 с.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 04.05.2014 г).
9. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчика. М., 1989. 238 с.
10. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. 43 с.