

Язык трамвайский вы понимаете? 1922, 4, 87. Формируется переносное значение 'о звонке трамвая'. Фразовое окружение метафоры представляют слова, связанные со способностью воспринимать звуки, общаться. Метафора шума язык опирается на указанное выше значение: Шума язык не смолк, немея. 1916, 1, 129. Слова не смолк, немея связаны с основным словарным значением наименования язык "орган речи". В.В. Маяковский широко использовал в метафоре слово язык, употребляя при этом почти все его значения в качестве исходных для создания нового образа, меткого наименования, яркой характеристики.

Метафоризация у В.Маяковского, при всем своеобразии используемых им лексических средств, яркости и необычности художественных образов, что является одним из достоинств творчества поэта, подчиняется общим законам, определяющим метафорические процессы. Выбор и, соответственно, правильность, естественность индивидуально-авторской номинации предопределяется характером, внешними или внутренними признаками именуемого. Семантическая двуплановость метафоры, противоречие между языковыми авторским метафорическим значениями, создаваемыми, поддерживаемыми лексическим окружением метафоры, введением в контекст лексических элементов, соотносятшихся как с первым, так и вторым, новым значением слова обуславливает семантическое преобразование слова, "приращение его смысла".

Создавая художественный образ, В.Маяковский опирается на весь смысловой потенциал данного слова в общенародной литературной речи. Метафорический перенос может базироваться как на ведущих дополнительных и даже потенциальных семах основного значения. Оживление общеязыкового переносного метафорического в своей основе значения осуществляется В.Маяковским путем обновления сочетаемости слова, расширения его возможностей в художественном контексте.

Индивидуальность манеры поэта, его почерк проявляется в избирательности, предпочтительности лексических средств, значений, которые становятся основой метафор и авторского моделирования образной картины мира.

Литература.

1. Маяковский В. В. Полное собрание сочинений в 13 т. Т.1. – М.: ИХЛ, 1955.
2. Словарь русского языка в 4 т. М.: Изд-во «Русский язык» 1981 г.

Языковая личность и проблемы обучения иноязычному речевому общению

И.Б. Игнатова

Последние десятилетия уходящего XX века характеризуются интенсивным развитием международных связей во всем многообразии их форм, в силу чего оказывается совершенно естественным повышение общественного и государственного интереса к проблемам языковой политики как внутри страны, так и по отношению к обучению русскому языку как иностранному.

Взгляд на язык как на средство межкультурной коммуникации обусловил интерес ученых-лингвистов к проблемам, связанным с теорией коммуникации, прагматическими аспектами функционирования языка, паралингвистикой, социолингвистикой, изучением феномена "языковая личность", к приемам интеркультурного "события" стран и народов, интер-

лингвокультурной коммуникации (Г.И. Богин, Г.А. Золотова, Ю.Н. Караулов, О.Л. Каменская, Р.И. Павиленис и др.). В связи с этим все чаще встречается понятие “языковая личность”, за которым стоит целая теория и разнообразные методики анализа, описания и преподавания языка. Использование понятия “языковая личность” предполагает такое исследовательское представление языка в учебных целях, которое включает рассмотрение его структурно-функциональных черт с одновременным анализом формирования и развития закономерностей овладения учащимися языком, отражение в языке человеческого мировосприятия, а в специфике его применения человеческих интересов, установок и целей. Особое внимание при этом уделяется описанию структуры и функции **языковой личности** в процессе изучения языка, в том числе и русского как иностранного.

В этом смысле нельзя не согласиться с Ю.Н. Карауловым в том, что до тех пор, пока модель обучения языку не предполагает решительной попытки вторгнуться в **структуру языковой личности**, она обречена “оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку..., и должна искать опору в закономерностях оперирования интеллектом, системой знаний о мире” (2, с.41).

Рассуждая о предпосылках включения **языковой личности** в объект исследования, Ю.Н. Караулов подчеркивает, что языковая личность есть “совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью” (5, с.3). Выделенные ученым **т р и а с п е к т а** в дефиниции анализа текста всегда существовали в отдельности как внутрilingвистические и вполне самостоятельные задачи.

В самом деле, главной задачей языкознания всегда было системное описание средств выражения смыслов и семантики в текстах, структурная характеристика которых однозначно укладывалась в поуровневое представление об устройстве языковой системы: фонетика, лексика, морфология, синтаксис. Данный исследовательский подход, будучи преобладающим в лингвистике, резюмируется, по мнению Ю.Н. Караулова, восходящим к идеям Ф.де Соссюра положением: “За каждым текстом стоит система языка”. При таком подходе “образ языка” соотносится с “самоуправляющей и автономной “системой” объектов и отношений, системой, тяготеющей к пространственно-геометрическому воплощению” (5, с.3).

Что касается второго аспекта – “глубина и точность отражения действительности”, то нужно отметить следующее. В языкознании в течение последних 30 лет идет постоянное расширение семантической составляющей анализа как отдельных языковых единиц, так и их соединений разного объема: от изучения значения слов и словосочетаний – до исследования значения предложений, семантических полей и целых текстов. Этот уровень Ю.Н. Караулов называют когнитивным, поскольку расширение идет в направлении от значения к знанию. “Знание, оставаясь в основном объектом интереса разных дисциплин философского и психологического циклов, ... становится и лингвистическим объектом именно в силу вербального, по преимуществу, своего воплощения и бытования...” (5, с.4).

Третий аспект в дефиниции анализа текста “охватывает прагматические характеристики (как самого речевого произведения, так и его автора) и знаменует тем самым диалектический переход от изучения речевой деятельности человека” к изучению его деятельности в широком смысле, т.е. деятельности, включающей креативные (созидательные и познавательные) моменты.

В разное время в лингвистике делались попытки синтеза, целостного подхода, включающего анализ всех трех уровней рассмотрения речевых произведений. Так, в 70-е годы оформляется “теория речевых актов”, которая своим появлением знаменовала определенный сдвиг от статической фиксации языковых средств, выражающих определенные

эмоционально-психологические и интеллектуально-оценочные состояния говорящего (сомнение, раздражение, убежденность, радость и т.д.), – к динамическому их изучению “как комплекса языковых средств, характеризующих человеческие интенциональности” (В. Шмидт, М.С. Ильин и др.). Однако, данная теория не вооружала исследователей инструментом для выявления и описания стабильных, долгосрочных, доминантных установок, ибо главный недостаток этой теории “обнаруживается сразу же, как только мы выходим за пределы сиюминутных эмоций и намерений авторов речевых произведений” (5, с.4).

В 80-е годы представители французской школы психолингвистов и психоаналитиков, связывающих себя с именем Лакана (“теория лаканизма”), берутся вербализовать абсолютно все, “не оставляя в человеческой душе никаких закоулков, куда бы нельзя было заглянуть с помощью языка”. Эта школа интересна прежде всего тем, что видит в языке (а точнее – в текстах) “полное выражение особенностей сознательной и бессознательной жизни определенной личности. При этом представители “лаканизма” относят возможность вербализации “бессознательного” только в речи Другого” (5, с.4.).

В это же время внутри самой лингвистики возникает “теория текстов”, которая, как и “теория речевых актов” и “теория лаканизма”, пытается синтезировать разнонаправленные подходы к созданию новой, общей теории языка, “не удовлетворяющейся рассмотрением его как самодавяющей системы формальных средств, а охватывающей связанные с этой системой когнитивные, познавательные, коммуникативно-деятельностные стороны его бытия и функционирования вместе с его носителем” (5,с.5). Но теория текста, претендовавшая в начале на такой синтез, в результате превратилась в специальную дисциплину, которая ограничила свои интересы рамками самого текста и сосредоточилась на внутренних закономерностях его устройства. При этом, следует заметить, что современная психолингвистика “пытается разгерметизировать эту теорию разными путями”(там же), в частности, развивая теорию восприятия, понимания и порождения текста.

В последние годы во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком – не только в лингвистике, но и в психологии, философии, лингводидактике, существенно повысился интерес к личностному аспекту изучения языка (Г.И. Богин, 1984, Ю.Н. Караулов, 1987,1997, Р.И. Павиленис, 1987, И.И. Халева, 1989,1996 и др.). В связи с этим Ю.Н. Караулов пишет: “Не требует специального доказательства положение, что языковая личность ... позволяет на системной основе рассматривать как взаимодействующие фундаментальные языковые свойства:

- 1) личность есть сосредоточие и результат социальных законов;
- 2) личность есть продукт исторического развития этноса;
- 3) личность есть причина ее мотивационных предрасположений, возникающих из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями;
- 4) личность есть создатель и пользователь знаковых, т.е. системно-структурных по своей природе образований” (7, с.68).

Личностный аспект изучения языка (и в этом мы согласны с Ю.Н. Карауловым) является основой для синтеза разнонаправленных подходов к созданию новой, общей теории языка, и ее противопоставление другим аспектам “заключается в изменении исследовательского пафоса, который в рамках теории языковой личности формулируется так: “За каждым текстом стоит языковая личность” (5, с.5).

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структурной модели языковой личности: вербально-семантический (“нулевой”), лингвокогнитивный (“тезаурусный”) и прагматический.

При этом ученый высказывает мысль о том, что структура языковой личности на каждом уровне складывается изоморфно, из специфических типовых элементов:

- а)единиц соответствующего уровня,
- б)отношений между ними и

в) стереотипных их объединений, особых, свойственных каждому уровню комплексов.

Рассмотрим уровни языковой личности применительно к иностранным студентам, изучающим русский язык.

Первый – **вербально-семантический** (“нулевой”) уровень. На данном уровне в качестве единиц выступают отдельные слова как единицы вербально-ассоциативной сети, причем отношения между ними охватывают все разнообразие их парадигматических, семантико-синтаксических и т.д. связей в их совокупности, а стереотипами являются наиболее употребительные, стандартные словосочетания, простые формульные фразы типа “выучить текст”, “слушать музыку”, “поехать в Москву”, “пойти в библиотеку”, которые выступают как своеобразные “паттерны” и клише. В связи с этим, применительно к нашему контингенту, на “нулевом”, вербально-семантическом уровне организации языковой личности происходит овладение иностранными студентами системно-структурными связями языка, благодаря которым у обучаемых формируются умения идентифицировать высказывание или текст как продукт речевой деятельности.

Второй – **лингвокогнитивный** (“тезаурусный”) уровень. Единицами данного уровня являются обобщенные понятия, крупные концепты, идеи, “выразителями которых оказываются те же, как будто слова “нулевого” уровня, но облеченные теперь дескриптерным статусом. Отношения между этими единицами ... выстраиваются в достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус” (2, с.52). Стереотипам на этом уровне соответствуют устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими свое выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, крылатых выражениях и т.д., из всего многообразия которых языковая личность выбирает именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражают тем самым незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит, и определяющие ее “жизненную доминанту”. Иначе говоря – единицы лингвокогнитивного уровня – понятия, идеи, концепты, складываются у каждой языковой личности “в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную “картину мира”, отражающую иерархию ценностей. Лингвокогнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности” (5, с.5).

Связь вербально-семантического и тезаурусного уровней моделей языковой личности студента-иностранца обусловлена тем, что воспринять и понять какое-либо высказывание означает “пропустить” его через свой тезаурус^{1*}, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее его содержанию “место в картине мира”. Тезаурусные связи, представляющие в вербальной форме зафиксированный в памяти студентов прошлый индивидуальный опыт (как языковой, так и лингвокогнитивный), широко используется в практической деятельности обучаемых, в том числе и иностранных студентов.

Слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) на “нулевом” уровне принимаются каждой языковой личностью как данность, “и любые индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить ту генетически и статически обусловленную данность”. При этом индивидуальность проявляется в способах иерархизации понятий (и то лишь частично), в способах

¹ Под тезаурусом при этом понимается “некоторая универсальная система, обеспечивающая хранение коллективного (для того или иного социума) знания о мире в вербальной форме. В тезаурусе это знание хранится в структурированной форме, отражающей наше представление о “структуре мира”. (Каменская О.Л., 1988, с.23).

их перестановок, противопоставлений при формулировке проблем и т.д., т.е. на “субъектно-тезаурусном уровне”.

Третий уровень – **прагматический** (мотивационный), заключающий в себе цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Данный уровень устройства языковой личности еще более индивидуализирован. В качестве единиц здесь выступают не “языково-ориентированные элементы – слова, и не гностически-ориентированные строевые элементы тезауруса – концепты, понятия, дескрипторы”, – единицы прагматического уровня ориентированы на прагматику, и на этом уровне проявляются, как подчеркивает Ю.Н. Караулов, “в коммуникативно-деятельностных потребностях личности”. При этом автор считает, что назвать их только коммуникативными неправомерно, “поскольку в чистом виде таких потребностей не существует – личностные, равно как и аналогичные более масштабные общественные потребности диктуются экстра-, прагматическими причинами” (2, с.53). Однако, полный перечень таких коммуникативно-деятельностных потребностей личности пока не создан и создать его чрезвычайно сложно, но, тем не менее, ряд ученых (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, О.Л. Каменская, Р.И. Павиленис и др.) считает возможным оперировать этим понятием, рассматривая указанные потребности в качестве единиц прагматического уровня, причем “отношения между ними задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых обучающимися коммуникативных ролей” (2, с.53). Эти отношения образуют свою сеть (сеть коммуникации в обществе), достаточно устойчивую и традиционную, и проследить ее в полном объеме представляется исключительно сложной задачей.

На прагматическом уровне языковая личность (как объект исследования) сливается с личностью в самом общем, “глобальном социально-психологическом смысле”, что закономерно, поскольку “языковая личность есть личность, выраженная в языке (в текстах) и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств” (2, с.15).

Базисным понятием теории языковой личности считается **концептуальная система**, которая представляет собой целостный глобальный образ мира, формирующийся у человека в ходе всех его контактов с миром. В связи с этим разграничиваются а) структуры, напрямую связанные с языком, и б) структуры, прямо с языком не связанные, считая концептуальную картину мира шире языковой. Таким образом, языковая картина мира входит в концептуальную, хотя разграничение концептуальной и языковой картины мира достаточно условно и оправдано методологическими целями.

Под **языковой картиной мира** предлагается понимать два различных представления о мире, выражаемых средствами грамматической и лексической семантики: первая способствует становлению интегральной, вторая – дифференциальной языковой картины мира (Б.А. Серебrenников). Благодаря вербальным образам и языковым моделям происходит расширение и обогащение концептуальной системы индивида. Это возможно потому, что, во-первых, язык обеспечивает двустороннюю связь между индивидуальным и коллективным знанием. Закрепление индивидуального знания в звуковой форме, а затем в письменности сделало возможным сохранение знания и передачу его от одного индивида к другому. На этой основе формируется коллективное знание. Вместе с тем, язык позволяет индивидууму усвоить то коллективное знание, которым располагает социальное окружение. Во-вторых, язык является одним из основных инструментов создания нового знания. Роль языка в продуцировании нового знания обусловлена тем, что языковым знакам присущи не только функции “кодификации смысла”, но и свойства “операциональности”. Человеческое мышление может быть дополнено, а иногда заменено операциональной деятельностью со знаками. Оперирование со знаками языка, считает Р.И. Павиленис, равносильно преобразованию содержащейся в них информации, что позволяет сформировать новую информацию,

которая не конструируется без языка. Итак, **языковая картина мира** понимается как подсистема, включающая те компоненты концептуальной картины мира, с которыми соотносятся языковые знаки. Специфика языковой картины мира состоит в том, что она не образует самостоятельную картину мира, существующую наряду и параллельно с концептуальной картиной мира, а как бы “встроена” в нее (О.Л. Каменская).

Приведенные выше рассуждения имеют принципиальное значение для организации процесса обучения иноязычной речи, поскольку изучающие иностранный язык вынуждены постоянно находиться в двух различных социокультурных общностях, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов. При этом следует подчеркнуть, что усвоение языка – это не только обретение средства межкультурной коммуникации, но, что очень важно, усвоение языка это – обретение средства социальной коммуникации через усвоение инокультурной картины мира. Благодаря этой, предоставляемой языком возможности перехода от индивидуального, субъективного к интерсубъективному и в этом смысле объективному, можно рассматривать усвоение правильного употребления языковых выражений как усвоение соответствующих различий (классификаций) в мире – как предпосылку социальной коммуникации носителей языка (И.И.Халеева,1989)” ... Сфера использования языка, РД не ограничивается и не может быть ограничена рамками и канонами повседневного опыта, а ее теоретическое рассмотрение – выявлением правилосообразности употребления выражений вроде “открой окно”, “подай соль” и каталогизацией соответствующих речевых актов и лежащих в их основе намерений “(Р.И. Павиленис, 1986).

В соответствии с этим можно сделать вывод, что неправомерно “отождествлять осмысленность языкового выражения с правильностью его употребления, а понимание его смысла – со знанием правил его употребления”. Так, Р.И. Павиленис считает, что такая редукция делает необъяснимым 1) как усвоение языка, так и его использование в процессе РД, 2) возможность осмысленного использования одних и тех же языковых средств в разных (новых) ситуациях и контекстах для выражения разных, в том числе несовместимых, представлений носителей языка о мире (4, с.387).

Иными словами, в процессе обучения на подготовительном факультете иностранных студентов-филологов грамматическому строю русской речи можно и нужно начинать 1) формировать установку начинающих студентов-филологов на усвоение инокультурной (русскоязычной) картины мира, 2) закладывать основы знаний и умений в области русскоязычной “языковой картины мира “ в процессе овладения грамматическим строем речи, что позволяет развивать у будущих учителей-русистов черты и способности **вторичной языковой личности**.

Если говорить в данной связи о феномене “**языковая картина мира**” в создании вторичной языковой личности, необходимо привести позицию психолингвистов и лингвистов, позицию, которую мы разделяем, считая, что такой подход напрямую соотносится с лингводидактическими задачами формирования б а з и с н о г о грамматического строя речи при подготовке вторичного инофона: фундамент, ядро языковой картины мира составляют а) ”значения, облеченные в готовую (фиксированную) языковую форму” и б) значения, извлекаемые “из языковых форм и затем абстрагируемых на этой основе” (6, с.119). При этом “**концептуальная картина мира**” (по Р.И. Павиленису) складывается через предметно-познавательную деятельность и речевую деятельность студентов-филологов в новом социуме.

Отсюда следует, что в контекст обучения грамматическому строю иноязычной речи студентов-филологов необходимо включать те языковые средства, с помощью которых в сознании индивида формируются свойства и особенности образа нового мира, т.е. определить ту часть сведений о новой картине мира и установок по ее восприятию и пониманию, которая имеет своим субстратом языковые формы. В этом отно-

шении задачей методики обучения грамматическим основам правильной русской речи становится построение такой **модели обучения**, с помощью которой преодолевается “дистанция между “иносоциокультурными” коммуникантами на основе сокращения “разности потенциалов” в системах языковых средств выражения. При этом конкретизация целей обучения студентов-филологов русскому языку соотносится с трехуровневой структурой языковой личности. В связи с этим И.И. Халеева подчеркивает, что формирование **вторичной языковой личности** при изучении иностранного языка происходит “в двуплановом единстве: 1-ый план – аутентичная языковая личность, восприятию и пониманию которой мы обучаем; 2-ой план – вторичная (удвоенная) языковая личность, которую мы в процессе обучения формируем (6, с.68).

С нашей точки зрения, первый план соотносится с “нулевым”, вербально-семантическим уровнем языковой личности, что означает формирование основ **вторичного языкового сознания**². Второй план ставит целью подключение обучаемых к лингвокогнитивному (тезаурусному) уровню языковой личности, что предполагает формирование **вторичного когнитивного сознания**³ (6, с.69).

Под этим углом зрения в е д у щ у ю ц е л ь о б у ч е н и я основам грамматически правильной русской речи на начальном этапе можно определить как **процесс формирования в сознании обучаемых базисных языковых и лингвокогнитивных структур, обеспечивающих грамматически правильное и семантически точное восприятие, понимание и порождение высказываний или текстов как речевой данности иной социокультурной общности.**

Таким образом, для создания модели обучения грамматическим основам иноязычной речи концептуально важным являются следующие положения: формирование и развитие грамматического строя иноязычной речи невозможно без учета формируемых синхронно с ним “**второго**” языкового и “**второго**” когнитивного сознаний. Синхронизация этого процесса обеспечивается при рассмотрении его как многомерного феномена, составляющие которого – а) сознание, б) знаковая система языка, в) правила и закономерности функционирования языковых единиц в процессе обучения и г) социально-коммуникативная функция языка, которая формирует сознание и знаковую субстанцию языка.

Ю.Н. Караулов вводит в научный терминологический аппарат понятие “психоглосса”, принимая ее за единицу языкового сознания, “отражающую определенную черту языкового строя, или системы ... языка, которая обладает высокой устойчивостью к вариациям и стабильностью во времени”⁴ (2, с.157-158).

Связанная с когнитивной и вербальной сферами, психоглосса раскрывает всю сложность феномена “слово”, которое “обладает определенной семантической структурой, осложнено социальным и эмоционально-экспрессивным компонентом”. Данный подход представляется нам достаточно убедительным не только при рассмотрении феномена “языковой личности” под лингвистическим углом зрения, но и продуктивным по отношению к обучению русскому языку как неродному, поскольку понятие психог-

² Языковое сознание является средством формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений, правил их сочетания и употребления, отношения к ним человека (312, с.50).

³ Когнитивная психология строится на положении о решающей роли знаний, когнитивных структур в протекании психических процессов. Когнитивное сознание является средством организации знаний в памяти человека, соотношения вербальных и образных компонентов в процессе запоминания и мышления (Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1983, с.150)

⁴ Сформировать в рамках подготовительного факультета вторичную языковую личность в полном объеме, естественно, задача вряд ли достижимая. Поэтому, безусловно, в данном случае мы оперируем понятием “формирование основ языковой личности” и вводим понятие поэтапности в формировании вербально-семантического и лингвокогнитивного фонда русского языка как иностранного.

лоссы в интерпретации Ю.Н. Караулова по отношению ко всем трем уровням языковой личности позволяет по-новому взглянуть на методические проблемы обучения одновременно с позиций и лингвистики, и методики, и психолингвистики.

При этом следует отметить, что овладение лексико-грамматическим значением слова проходит через все три уровня в структуре языковой личности: хранение грамматики, грамматических значений происходит в лексиконе языковой личности, “или в ее вербально-ассоциативной сети, где они оказываются закрепленными за отдельными словами, органически слитными с ними (т.е. лексикализованными), но одновременно и абстрагируемыми, существующими в виде чистых правил, готовых к применению к великому множеству” новых для обучающихся слов (т.е. грамматикализованными). Мы бы добавили здесь, что лексикализация как свойство грамматической характеристики слов имеет принципиальное значение для создания модели обучения грамматическому строю речи студентов-иностранцев, поскольку она “отличается на каждом уровне организации языковой личности определенным набором стереотипов ...” (2, с.160-161).

Переведенный в плоскость рассмотрения проблем обучения грамматическому строю русской речи студентов-иностранцев, описанный подход в нашей интерпретации означает, что процесс практического овладения русским языком как неродным проходит через все уровни структуры языковой личности, наполняясь на каждом из уровней своим содержанием и развиваясь во взаимосвязи с конкретизированными целями. При этом, приняв положение Ю.Н. Караулова о трехуровневом строении языковой личности, мы выдвигаем тезис о необходимости создать аналогичную многомерность и во **вторичной языковой личности** с тем, чтобы конкретизировать цели и содержание обучения грамматическому строю речи в структурной модели вторичной языковой личности.

На **“нулевом”, вербально-семантическом уровне**, происходит овладение структурно-системными связями изучаемого (русского) языка, однако осуществляется это не в статике, абстрагированной от функционирующей динамики языковой системы, а в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных и когнитивных задач. При этом следует еще раз подчеркнуть, что формируемый во вторичном когнитивном сознании структурно-системный образ русского языка представляет собой не только определенным образом организованный набор разноуровневых языковых единиц, но также и набор правил, “программ”, по которым эти единицы функционируют. Функционирование же языковых единиц осуществляется в РД.

Через усвоение иноязычной РД реконструируется образ иноязычной языковой личности. Воспринимая и усваивая отдельные элементы языковой структуры в процессе речевой деятельности, обучаемые овладевают навыками и умениями идентифицировать русский текст как продукт речетворчества с присущими ему “типичностями”, в том числе присущими ему национально-культурными концептами (Д. С. Лихачев).

В связи с этим следующим образом конкретизируются цели обучения грамматическому строю русской речи студентов-филологов на “нулевом” уровне структуры языковой личности: формирование у студентов-филологов лексико-грамматических (первичных) основ правильной русской речи через приобщение будущих преподавателей к лексико-грамматическому фонду русского языка путем идентификации этого фонда в РД, что предполагает выявление, систематизацию и отбор номенклатуры грамматических психоглосс, как “единиц языкового сознания” в их корреляции с соответствующими речевыми умениями обучаемых (см. с. 44). Закладывание основ грамматического строя иноязычной речи, как показали наше исследование, происходит именно на этом этапе.

Еще раз отметим, что элементы “нулевого” уровня – это слова, их грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические связи и ассоциативные отношения между ними, а также стереотипы как наиболее частотные стандартизированные предложения и шаблонные фразы, употребляя которые студенты-иностранцы ощущают, хотя и смутно, что

они состоят из отдельных элементов – “слов”, в силу чисто морфологических ассоциаций, в силу наличия флективных элементов (склонение, спряжение).

Стандартизированные типы предложений-высказываний есть отражение **нулевого (или вербально-грамматического) уровня языковой личности**, где отношения между единицами актуализируются в стереотипизированных актах речи, в отличие от высказываний тезаурусного уровня, с которого, как мы уже отмечали, собственно и начинается языковая личность.

На начальном этапе обучения иностранных студентов-филологов (первый семестр подготовительного факультета) мы формируем “нулевой” уровень вторичной языковой личности, который наиболее наглядно манифестируется в “паттернах”, присущих всем сферам общения, равно как и к множеству соответствующих текстов как продуктов речепроизводства. С методической точки зрения иначе и быть не может, поскольку отбор языкового материала для обучения грамматическому строю речи строится, в конечном счете, “на знаковости языка, как функционирующей системы, которая находится в коммуникаторе в виде денотативно-десигнативных связей (парадигматических и синтагматических) и восходит на более высоком уровне к индивидуальному языковому сознанию” (Т.М. Дридзе, 1980, с.120).

При этом отметим, что эффект действия лексико-грамматического механизма связан со степенью “развитости” в языковом опыте человека системных-парадигматических и синтагматических – отношений между словами, что обуславливает формирование **механизма вероятностного прогнозирования**. С этой целью при изучении иностранного языка в память обучаемых вводится языковой материал, основанный большей частью на паттернах, что закладывает основы практического овладения языком, коррелирующим с вербально-семантическим уровнем в структурной модели языковой личности.

Ограничения в плане методических подходов к обучению грамматическому строю речи на начальном этапе следует вводить, исходя из того, что на этом этапе студент-иностранец должен научиться оперировать структурно-системными единицами “нулевого” уровня языковой личности и, соответственно, “распознавать” вербально-семантические характеристики речи, отражающей типичные структуры русского языка. Этот этап рассматривается в качестве начального в динамическом становлении вторичной языковой личности. Следовательно, **з а д а ч а** методики на данном этапе обучения (1 семестр обучения) – **выработка лексико-грамматических речевых автоматизмов (навыков) в разных видах РД в пределах стереотипизированных высказываний.**

Эту позицию можно определить как направленность на формирование грамматического **базового** инварианта. Такая постановка вопроса, с нашей точки зрения, помогает установить конкретные формы и пропорции взаимосвязи между не только разными аспектами изучения языка на подготовительном факультете, но и между разными видами РД в процессе формирования грамматического строя речи.

Если приобщение к вербально-семантическому фонду должно происходить на “нулевом” уровне становления языковой личности в основном, как правило, по линии стереотипов, то следующий **уровень – формирование вторичной языковой личности** – предполагает выход в тезаурусную структуру.

В связи с этим необходимо подчеркнуть следующее.

Будущий учитель русского языка как неродного должен ясно осознавать, что его профессиональная деятельность будет успешной в том случае, если он сам будет способен не просто (лингвистически) декодировать иноязычную речь (текст), но оперативно подключать знания и представления о мире иной речевой общности, поскольку всякий акт речевой деятельности “требует обращения к ... знаниям о мире . Это касает-

ся и обыденного употребления языка – в целях коммуникации, –и необыденного, надкоммуникативного его употребления – в целях познания и воздействия” (2, с.165).

Данный тезис получает двойное (или тройное и более – в случае овладения несколькими иностранными языками) наполнение, когда перед изучающими иностранный язык встает задача овладеть определенной суммой знаний о картине мира другой языковой общности, т.е. выйти на **когнитивный (тезаурусный) уровень** языковой личности.

В данном случае мы не ведем речь о полном, т.е. сформированном вторичном лингвокогнитивном тезаурусе в сознании обучаемых, ибо в практическом курсе обучения русскому языку студентов-филологов на подготовительном факультете невозможно решить эту задачу. Однако, вместе с тем считаем не только осуществимым, но и необходимым для будущей профессиональной деятельности учителей-русистов формирование у них в процессе обучения грамматическому строю иноязычной речи **лингвокогнитивного уровня языковой личности** на основе овладения определенным набором **базовых языковых, речевых и фоновых знаний**.

Для решения данной проблемы в методическом плане необходимо исходить из положений лингвистики и психолингвистики о том, что “выбор языковых средств и их сочетаемости в высказывании в значительной степени определяется отношениями предметов в реальной действительности”, которые могут быть различными в разных культурах (6, с.161).

Однако в процессе учебной коммуникации происходит “оперирование образами, возникающими в сознании коммуникантов, при этом не происходит “передачи” или “обмена” образов: воспринимаемый знак вызывает лишь возникновение образа, уже имеющегося в сознании реципиента” (6, с.161). Но об успешности процесса коммуникации можно, видимо, говорить лишь тогда, когда отправитель сообщения и реципиент “работают” на основе сходных образов. Это сходство основывается на общности знаний говорящего и слушающего, пишущего и читающего, знаний, предваряющих и определяющих смысл языкового знака.

Таким образом, перед методикой обучения грамматическому строю русской речи применительно к лингвокогнитивному уровню языковой личности стоят следующие **задачи**: 1) **н а у ч и т ь** студентов проникать в механизмы смыслообразования через анализ речевой (текстовой) деятельности, выводя их за границы статичной языковой системы в область тезауруса; 2) **ф о р м и р о в а т ь** в сознании обучаемых основы лингвокогнитивного (тезаурусного) фонда с помощью системы учебно-познавательных задач, проблемных ситуаций, дидактических игр, лингвистического анализа текста и др.

Под **тезаурусом** понимается “некоторая универсальная система”, обеспечивающая хранение коллективного (для того или иного социума) знаний о мире в вербальной форме” (О.Л.Каменская, 1988, с.232). В тезаурусе это знание хранится в структурно-системной форме, отражающей наше представление о “структуре мира”.

Тезаурус иностранного студента можно трактовать как своего рода “языковую память”, в которой лексическим способом закодированы системы правил, регулирующие применение в речи единиц морфологического, синтаксического, семантического и прагматического уровней (2, с.232).

Сформировать у иностранного студента-филолога целостную (во всем ее объеме) полную систему знаний о картине мира инофонного социума при изучении русского языка в рамках подготовительного факультета, как мы уже не раз отмечали, задача невыполнимая, поскольку даже в условиях социокультурной среды изучаемого языка ее формирование возможно лишь в каких-то допустимых пределах. В связи с этим мы считаем необходимым говорить о **п о э т а п н о м** формировании вторичной языковой личности в плане освоения ею **вербально-семантического и лингвокогнитивного**

фондов русского языка как неродного, определив тем самым начальный курс обучения как первый этап в становлении иноязычной языковой личности.

В зависимости от уровня развивающейся структуры языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный, в перспективе – прагматический) формируются лексико-грамматические умения как компоненты содержания обучения. Будущий преподаватель русского языка как иностранного должен уметь:

– на основе знаний о системно-структурных особенностях языкового строя изучаемого языка, о закономерностях типичной реализации языковых явлений в процессе коммуникации, “р а с п о з н а в а т ь” и п о н и м а т ь национальную языковую картину (“нулевой” уровень ее структуры) как обобщенный образ соответствующего языкового типа;

– на основе владения элементами семантического кода изучаемой культуры “п о д к л ю ч а т ь с я” через тексты (устные и письменные) к иной “картине мира”, реализующейся в **тезаурусном уровне** ее структуры;

– на основе знаний об условиях использования языковых средств в разных коммуникативных ситуациях, т. е. , владея национальной спецификой отношений между деятельностно-коммуникативными потребностями инофона, р а с п о з н а в а т ь и п о н и м а т ь языковую личность **на прагматическом уровне** ее структуры в процессе межкультурного общения.

Таким образом, изложенное выше применительно к задачам формирования **вторичной языковой личности** иностранного студента-филолога позволяет по-новому м о д е л и р о в а т ь процесс усвоения грамматического строя русской речи:

– при формировании грамматических основ иноязычной речи необходимо учитывать п о э т а п н о с т ь в становлении во “вторичном” языковом и “вторичном” когнитивном сознании обучаемого вербально-ассоциативной сети, характерной для “природного” инофона;

– модель обучения базовому грамматическому строю иноязычной речи должна содержать э т а п ы “подключения” обучающихся к языковой и лингвокогнитивной “картинам мира”;

– основной аспект при обучении приходится всегда на обучение не чему-нибудь, а именно п о н и м а н и ю и п о р о ж д е н и ю грамматически правильных и семантически точных собственных речевых произведений – текстов.

Признание “**языковой личности**” в качестве феномена и объекта изучения со стороны ряда смежных наук так или иначе требует перефокусировки теоретических и практических задач обучения русскому языку как неродному с учетом последних достижений функциональной грамматики, психолингвистики и теории текста, которые позволяют определить лингводидактические основы модели обучения грамматическому строю иноязычной речи студентов-филологов подготовительных факультетов.

Литература

1. Г.И. Богин. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984.
2. Ю.Н. Караулов. Русский язык и языковая личность – М.: Наука, 1987. – 363 с.
3. О.Л. Каменская. Компоненты семантической структуры текста // ДДТ – М., 1988.
4. Р.И. Павиленис. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. – М, 1986.
5. Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
6. И.И. Халеева. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
7. Ю.Н. Караулов. Так что же такое “Языковая личность” // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С.63-65
8. Т.М. Дридзе. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука. – 1985. – 268 с.