

Феномен языковой личности в свете лингводидактики

© доктор педагогических наук Л.П. Клобукова, 1997

В практике преподавания русского языка как иностранного чрезвычайно важно учитывать то обстоятельство, что использование говорящим разных языковых подсистем обусловлено ситуациями общения. Такой вид отношений между двумя системами принято называть *диглоссией*. Под диглоссией в этом случае понимается “явление, заключающееся в том, что члены одного и того же языкового общества, владея разными коммуникативными подсистемами — языками, диалектами, стилями, — пользуются то одной, то другой в зависимости от социальных функций общения”¹.

Явления диглоссии обнаруживают близость к явлениям билингвизма. И в том, и в другом случае отмечается различие говорящим или пишущим разных языковых кодов и обусловленность переключения с одного кода на другой ситуацией общения. Однако диглоссия, в отличие от билингвизма, характерна для определенных социальных отношений, билингвизм же — черта индивидуальной языковой личности. Кроме того, существенное отличие состоит в том, что билингвизм означает владение разными языками, в то время как диглоссия свидетельствует об овладении говорящим (или пишущим) разными системами в рамках одного языка.

Проецируя проблемы функционально-стилистической дифференциации современного русского литературного языка на процесс обучения иностранных учащихся речевому общению в рамках различных сфер их деятельности (социально-культурной, учебно-профессиональной, сфер делового, повседневного общения и др.), можно констатировать, что важнейшей задачей современной коммуникативно ориентированной методики преподавания русского языка как иностранного становится целенаправленное формирование у учащихся явлений зрелой диглоссии.

Данная проблема оказывается непосредственным образом связанной с другой — проблемой языковой личности. В истории науки всегда существовали феномены, которые одновременно становились объектом

¹ Крысин Л.П. Владение разными подсистемами языка как явление диглоссии. // Социально-лингвистические исследования. М., 1976.

исследования различных ее отраслей. В последние десятилетия, в связи с резко возросшим объемом междисциплинарных разработок, такие ситуации возникают все чаще. При этом объект, попадающий в поле зрения различных наук, оказывается и в выигрышном, и в сложном положении. Это естественно. С одной стороны, подход к объекту с позиций разных научных дисциплин позволяет активизировать его изучение, вести научные разработки многопланово, исследуя различные аспекты, различные грани изучаемого явления. С другой стороны, в этом случае неизбежно терминологическое, понятийное усложнение ситуации (ведь каждое направление предлагает свое понимание терминов), а зачастую и недостаточное знакомство с результатами работы друг друга.

В свое время подобная участь постигла такой научный феномен, как текст, который стал объектом изучения многих отраслей науки: психолингвистики, социолингвистики, теории коммуникации, логики, лингвистики, литературоведения и других. Очень хорошо об этой ситуации писал С.И. Гиндин: «Грамматисты не ссылаются на исследования по стилистике, русисты — на работы англистов, языковеды не знают о поисках психологов. Контакты затруднены тем, что каждая из названных групп, приходя к лингвистике текста от специфических проблем своей науки, предлагала и собственную терминологию»².

Сегодня в сходной ситуации, на наш взгляд, оказывается феномен языковой личности. Весомый вклад в формирование представления о феномене языковой личности, в разработку научных предпосылок современного понимания данного многопланового явления внесли труды В.В. Виноградова, который приблизился к этой проблематике (правда, не используя в своих работах сам термин "языковая личность"), изучая язык художественной литературы (в широком, виноградовском понимании этого явления, включая и ораторскую речь), при этом исследования В.В. Виноградова были ориентированы в основном на *анализ* языковой личности. Данное направление в изучении языковой личности актуально и сегодня, оно активно разрабатывается в теоретической лингвистике, где языковая личность постепенно завоевывает позиции одного из значимых объектов исследования (хотя, может быть, все еще и неравноправного по сравнению с традиционным объектом изучения — системой языка).

Актуально ли это направление — анализ состоявшейся, сложившейся, сформировавшейся языковой личности — для теории и практики

² Гиндин С.И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты (1968 — 1975) — Изв. АН СССР, ОЛЯ, 1977. Т. 36, № 4.
26

преподавания русского языка как иностранного? Безусловно. И отнюдь не только в плане изучения ткани художественного произведения в целях преподавания русского языка иностранным учащимся-филологам, а значительно шире. Познание языка невозможно без изучения речевого поведения его носителей, пользователей, конкретных языковых личностей. А без познания языка как родного невозможен процесс его преподавания как иностранного. Методика преподавания русского языка как иностранного вплотную подошла к пониманию того, что пока модель обучения языку ограничивается рамками собственно системы данного языка, избегая вторжения в ауру языковой личности, ее эффективность будет в значительной степени ограничена. Заметим также попутно, что последние годы резко изменили языковой портрет среднего носителя современного русского языка, а поскольку эти перемены по существу бесконечны, проблема анализа языковой личности никогда не утратит своей актуальности ни для теоретической лингвистики, ни для лингводидактики.

Возникает вопрос: "Может ли сегодня лингводидактика "напрямую", непосредственно воспользоваться теми наработками в изучении проблематики языковой личности, которыми обогатилась за последние годы теоретическая лингвистика? Ведь лингводидактика традиционно использует идеи и достижения психологии и лингвистики, которые являются для нее, как известно, базовыми дисциплинами. Отвечая на этот вопрос, необходимо вспомнить, что в изучении феномена языковой личности оформились два направления. Одно из них, упомянутое выше, ориентировано на *анализ* объекта (и это в основном подход, характеризующий исследования психологов и лингвистов), а другое направление ставит во главу угла проблемы *синтеза*, генезиса языковой личности, и именно оно является в большей степени актуальным и специфическим для лингводидактики. Подчеркнем, именно и актуальным, и **специфическим**, поскольку для лингводидактики актуально и первое направление.

Но здесь возникает проблема, о которой упоминалось выше: каждая наука актуализирует *свой аспект* в рамках одного объекта изучения. Характеризуя работы психологов, Ю.Н. Караулов пишет: "И по определению, и по сложившейся исследовательской практике при изучении личности и ее описании в психологии в центре внимания исследователей находятся некогнитивные аспекты человека, т.е. его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности"³.

³ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987. С. 35.

А что же теоретическая лингвистика? Здесь тоже наблюдается свой акцент: в современной теоретической лингвистике интеллектуальные характеристики языковой личности не только приобретают главенствующее значение, но и определенным образом абсолютизируются. В работах лингвистов, исследующих феномен языковой личности, утверждается даже, что "на уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений еще нет возможности для проявления индивидуальности", следовательно общение на этом уровне "не относится к компетенции языковой личности, ... общение на уровне "как пройти", "где достали" и "работает ли почта", так же, как умение правильно выбрать вариант — "туристский" или "туристический" — не относятся к компетенции языковой личности. ... Следовательно, языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень⁴ (после нулевого) ее изучения — выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе"⁵.

Совершенно очевидно, что эта схема (при всей ее значимости для нужд теоретической лингвистики) оказывается неработающей в целях теории и практики обучения русскому языку как иностранному. Хотя бы потому, что все три названных уровня структуры языковой личности для лингводидактики неразделимы. Они присутствуют в нашем методическом сознании в комплексе и с самого начала процесса обучения, с первых уроков. По-видимому, корректнее было бы говорить не об уровнях в структуре языковой личности, а об аспектах в ее анализе и описании.

Чем же предпочтительнее слово "аспект"? Выражение "уровни структуры языковой личности" (и приведенная выше весьма пространная цитата убеждает нас, что мы правильно понимаем позицию Ю.Н. Караулова) предполагает, что языковая личность может находиться на одном каком-то уровне, последовательно перемещаться с одного уровня на другой. На самом деле это далеко не так. Что значит "Как пройти"? Это *коммуникация* в *сфере* обиходного общения, это коммуникация с какой-то *целью*, для реализации какой-то *потребности*. Но ведь и сферы, и потребности, и мотивы — это уже обращение к третьему, в терминологии Ю.Н. Караулова, уровню.

⁴ Напомним, что Ю.Н. Караулов предложил трехуровневую модель языковой личности: уровень *А* — вербально-семантический, *Б* — тезаурусный, *В* — мотивационный. См. об этом: *Караулов Ю.Н.* Указ соч. С. 56.

⁵ Там же. С. 36.

Совершенно очевидно, что здесь позиции лингвистики и лингводидактики существенно расходятся. Когда речь идет об изучении *неродного* языка, данный уровень (так называемый нулевой), составляя чрезвычайно важный этап формирования языковой личности, с неизбежностью попадает в поле зрения ее исследователя. Поэтому обращение к проблеме языковой личности с позиций лингводидактики позволяет усомниться в справедливости тезиса о том, что "языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы". Ведь при таком подходе придется признать, что человек в рамках определенных сфер и ситуаций *речевого* (!) общения не является языковой личностью (вспомним тезис о том, что "общение "как пройти", "где достали" и "работает ли почта" ... не относится к компетенции языковой личности"). И кстати, тут может быть задан еще один вопрос, а чему вообще противопоставлен феномен "языковая личность"? — "неязыковой личности"? Вряд ли было бы корректно принять такое допущение.

Разрешению данной антиномии, на наш взгляд, могло бы способствовать определенное развитие понятия "языковая личность". Мы предлагаем наряду с термином "языковая личность" ввести и использовать термин "*речевая личность*".

В соответствии с нашей концепцией любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную **парадигму речевых личностей**, которые дифференцируются, с одной стороны, с учетом различных уровней языка, с другой стороны — с учетом основных видов речевой деятельности, а с третьей — с учетом тех тем, сфер и ситуаций, в рамках которых происходит речевое общение.

Последний параметр представляется чрезвычайно важным для изучения феномена языковой личности в свете лингводидактики. Сеть взаимодействий, обусловленная существованием устной и письменной форм русского литературного языка, а также наличием книжных и разговорных средств в языке⁶, предопределяет существование бесконечного числа конкретных языковых личностей — участников процесса обучения русскому языку как иностранному — и значительное число речевых личностей в рамках единой языковой личности.

Использование говорящим — языковой личностью (в нашем случае иностранным учащимся) разных языковых подсистем обусловлено ситуациями общения. И вот это различие иностранцем разных языко-

⁶ См. об этом подробнее: Современная русская устная научная речь. Под редакцией О.А. Лантевой. Т. 1, Красноярск, 1985. С. 12 — 13.

вых кодов, способность переключения с одного кода на другой в зависимости от ситуаций общения, готовность пользоваться разными подсистемами внутри одного русского языка, т.е. упоминаемое выше явление диглоссии, и обуславливает комбинаторику различных речевых личностей в рамках единой языковой личности. Поэтому для методиста, преподавателя РКИ явно недостаточным будет трехуровневое представление структуры языковой личности, ориентированное на теоретическое описание данного феномена. Методисту недостаточно, например, указания на то, что на уровне В (мотивационном уровне) в качестве элементов уровней учитываются сферы общения, коммуникативные ситуации, роли, т.е. "коммуникативная сеть". Методист должен детально описать все клеточки этой сети, и не в ее горизонтальном исполнении. Для лингводидактики общение на уровне "как пройти?", "как проехать?" в такой же степени одухотворено мотивационным аспектом, как и коммуникация на мотивационном уровне В — уровне прецедентных текстов.

В анализе и научном описании языковой (речевой) личности в целях преподавания русского языка как иностранного намечается целый ряд актуальных аспектов, в достаточной степени еще не разработанных отечественной лингводидактикой. Прежде всего, в теорию и практику преподавания русского языка как иностранного необходимо, на наш взгляд, ввести такие термины, как **исходный и планируемый портрет языковой личности**. Очевидно, что, приступая к процессу обучения в той или иной учебной группе, преподаватель должен уметь путем входного тестирования составить *исходный портрет языковой личности* каждого учащегося, а затем — *портрет планируемый*, т.е. образ языковой личности, который должен быть сформирован в результате учебного курса. И если содержание такого описания в принципиальных своих параметрах ясно⁷, то форма подобного описания еще требует дополнительной серьезной проработки.

Кроме того, в теории и практике преподавания русского языка как иностранного необходимо, как кажется, разграничивать такие термины и стоящие за ними явления, как **базовый портрет языковой личности и вариативные его модификации**. Эта проблема особо явно актуализируется при анализе задач обучения того или иного крупного контингента учащихся. Так, например, должен быть создан базовый портрет языковой личности иностранного выпускника гуманитарного нефилологического факультета российского вуза. Это описание может быть задано в

⁷ См. указанные выше основания для классификации отдельных речевых личностей, составляющих парадигму конкретной языковой личности.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. - М.: «Филология», 1997. Вып. 1. - 192 с.

рамках определенного образовательного стандарта, на основе которого разрабатываются его вариативные модификации применительно к таким категориям учащихся, как выпускники исторического, юридического и других гуманитарных факультетов. При этом вариативные модификации единого базового портрета языковой личности найдут свое отражение в конкретных учебных программах. Однако и методика, и метаязык подобных чрезвычайно важных для лингводидактики описаний еще ждут своего исследования.

Подводя итоги, позволим себе выразить надежду на то, что вводимые в статье термины и понятия, и в частности — понятие "речевая личность", а также признание парадигматических отношений различных речевых личностей в рамках одной языковой личности продвинут нас в теоретическом изучении этого сложного научного феномена и дадут возможность успешно использовать его в практических целях преподавания русского языка как иностранного.