
УДК 372.881.1
ББК 74.261.1
У 68

Ф.К. Уракова

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики преподавания Адыгейского государственного университета; E-mail: kotja@radnet.ru

З.Р. Хачмафова

Доктор филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Адыгейского государственного университета; E-mail: zaineta@nextmail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы современного языкового образования, перспективы его развития, направленные на решение актуальнейших задач филологического образования, позволяющие мобилизовать все ресурсы для повышения результативности обучения языкам, соответствующие современным национальным и международным требованиям.

Ключевые слова: языковая личность, языковое образование, личностно ориентированная парадигма, билингвальное образование, межпредметный характер родного, русского и иностранного языков.

F.K. Urakova

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Russian and Technique of its Teaching, Adyghe State University; E-mail: kotja@radnet.ru

Z.R. Khachmafova

Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of German Philology Adyghe State University; E-mail: zaineta@nextmail.ru

FORMATION OF THE LANGUAGE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF SCHOOL MODERNIZATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The paper discloses the main problems of modern language education, the prospects of its development directed at the solution of the most urgent problems of philological education, allowing to mobilize all resources for increase of productivity of teaching the languages, meeting modern national and international requirements.

Keywords: language personality, language education, paradigm focused on personality, bilingual education, intersubject character of native, Russian and foreign languages.

Новые образовательные условия и ситуация, когда учащиеся, изучающие языки (родной, русский, иностранный), находятся в равных условиях при сдаче выпускных экзаменов (ГИА, ЕГЭ) с выпускниками-носителями языка, обуславливают поиск обновлённых методик и максимально эффективных

технологий, позволяющих не только обеспечить положительные результаты, но и единые социальные условия успешности в дальнейшем обучении. Сравнение реалий XX в. и наступившего XXI века позволяет отметить и глубинные философские проблемы в образовании: в современной действи-

тельности изменились приоритеты, что проявляется и в ценностях общества (аксиологический подход в образовании), и в направлениях научных исследований, и в развитии и достижениях техники. Тезис «Образование на всю жизнь» сменился тезисом «Образование в течение всей жизни». В связи с этим изменились и образовательные цели, в частности, задачи и способы обучения учащихся. Расширение представлений о самом языке и о человеке как носителе языка (антропоцентрический подход в образовании) позволяет по-иному взглянуть на процесс обучения языкам. По существу, в центре всей деятельности общества оказывается человек, «творящий язык» (Н.Д. Арутюнова), вводится понятие языковой личности (Ю.Н. Караулов).

Под языковой личностью понимается «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.

В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [1].

Другими словами, языковая личность обнаруживает свои коммуникативные способности и свойства в «продуктах» своей коммуникативной деятельности — текстах, широко понимаемых как любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера. Таким образом, личность в языковом аспекте характеризуется не столько тем, как она осведомлена в языке, сколько тем, что она может с ним делать [2, с. 173].

Каждый человек как языковая личность располагает концептуальной и языковой картинами мира, которые представляют собой глобальную, непрерывно конструируемую систему информации об универсуме (Р.И. Павленис).

При этом необходимо учитывать, что концептуальная и языковая картины мира каждого человека неоднородны: они включают в себя универсальные элементы, не зависящие от лингвокультурного мировоззрения личности; элементы, отражающие национальный характер языковой личности, а также информацию, обусловленную образованием человека, его социальной средой, то есть связанное с фоновыми знаниями, вертикальным контекстом, культурными традициями той или иной языковой личности [1, с. 3].

Становится очевидным, что адекватное исследование языка возможно только при условии выхода за его «пределы», при обращении к человеку — творцу языка, причем такой подход возможен только на конкретном национально-языковом материале. Продемонстрируем сказанное на материале русских, адыгейских и немецких антропонимов, позволяющее раскрыть образ человека, являющегося важным фрагментом языковой картины мира, и глубже понять специфику национального сознания.

В плане содержания концепт «человек» в русском, адыгейском и немецком языках показывает, что языковая модель человека включает в себя антропонимы, отражающие как языковые, так и некоторые внеязыковые данные, связанные с историей их возникновения и последующего развития, а также с социальной ролью, выполняемой антропонимами в русском, адыгейском и немецком языках. Так, до принятия христианства на Руси у русских были имена, отражающие в себе различные свойства и качества характера человека, особенности его поведения, его внешний вид, иногда даже и физические недостатки: *Косой, Рябой, Мал, Бессон, Несмеяна* и другие.

У немцев имя, данное человеку в древние времена, подчеркивало какое-то определенное свойство, которое было присуще этому человеку. Например, *Wolf, Eler, Var* — слова, обозначающие отдельные качества и свойства (*hart, treu, lieb*); *Bernhard* — «ber (a) nu + harti, heti» —

«Bar + Braftiq, atark» (медведь + сильный); Adolf — «adal + wolf2 — «edel + wolf» (благородный + волк).

Однако, останавливаясь на некоторых причинах выбора того или иного имени для ребенка в дохристианский период и на видах заключавшейся в имени информации, нельзя не отметить, что в некоторых случаях родители старались дать ребенку нарочито некрасивое, неприятное имя, желая оградить его от злых духов: *Некрас, Покид, Невзор*.

Явление такого рода характерно было и для многих других народов. Так, у адыгов считалось, что злые духи, постоянно преследуя ребенка, могут найти его по имени» [3, с.110]. Чтобы обмануть или отпугнуть их, детям нередко давали имена животных или непривлекательные имена: *Тыгъужъ (Волк), Бзыу (Птица), Мышъэост (Снежный медведь), ТІэхъу (Баран), Хъанэшгу (Слепая собака), Хъакъар (Черная собака), ХъапакІ (Собачий ус)*. Такой же обычай был отмечен у осетин и калмыков [3, с. 111].

Если дети в семье адыгов умирали, то новорожденного называли Уцужыкъу (Сын остановившегося), чтобы имя служило оберегом. Если в семье рождались одни девочки и желали иметь сына, то последней девочке давали имя Шыгъотыжъ (Та, которая нашла брата). Если родители, у которых умирали дети, относили новорожденного в кузницу (кузнец опрыскивал ребенка закаленной водой), то имя давал кузнец. Мальчика он называл ГъучІыпс (Железная душа), ГъукІэшъау (Кузнецный мальчик), КІыщмай (Принадлежащий кузнице), ГъукІэлІ (Кузнецный мужчина); девочку — ГъукІэхъан (Ханша-кузницы), КІыщхъан (Ханша кузницы) и т.д. Если ребенок болел, то ему иногда меняли имя для обмана злых сил [3, с. 111].

Ведение военных действий, борьбы, название оружия, его деталей имели также определенное влияние на возникновение тех или иных немецких имен. Например, Human — «heri + man» — «Hur + Mann» (войско + человек).

Языковая модель «человек» включает в себя множество составляющих, которые условно можно разделить на две группы: первая группа включает антропонимы, которые характеризуют человека с физической (внешней) стороны, вторая — с психической (внутренней) стороны. К первой группе относятся имена, называющие лицо по характерному физическому признаку: Нахъу (Наху) — «Светлоглазая», Пакъ — «Коротконосая(ый)», Чынэ — «Волчок», Фыжь — «Белая», Нэшъу — «Слепой»; ЦыкІу (Цук) «Маленький», КІако (Чако) — «Короткий», Къуй (Куи) — «Лысый», Быты — «Горбатый»; Bernhard — «ber (a) nu + harti, heti» — «Bar + Braftiq, atark» (медведь + сильный).

Психическая сторона связывается нами с такими антропонимами, которые характеризуют умственные способности человека: Шъхъаныкъо — «Пустоголовый», ЦэІунэжъ — «Вещун, мудрый, колдун»; называют какие-либо качества человека: Дэй — «Плохая», Данэ (Дана) — «Шелковая, ласковая», Къар (Кара) — «Черная», ЛъапІэ (Лапа) — «Дорогая» [4, с. 20]. Группа абстрактных понятий, как честь, победа, обозначение психического душевного состояния, образа мыслей, взглядов, чувств людей послужили основой для возникновения следующих немецких имен: Wilfried — «willio + fridu», — «wille + Fridin» (воля + мир).

Продемонстрированный пример показывает, что главным для науки о языке становится активизация антропологического подхода к изучению языковой семантики, предполагающего учет человеческого фактора в лингвистике и познание человека через язык. При этом переход от лингвистики описательной и классификационной к лингвистике антропологической стал возможен также благодаря теории генеративизма Н. Хомского, в котором выделяли два существенных постулата:

1) язык необходимо рассматривать как феномен менталитета и человеческой психики;

2) в центре наблюдения помещается семантика языковых реализаций [5].

Исходя из интердисциплинарного характера межкультурных, лингводидактических, психолингвистических исследований особую значимость приобретает вопрос об изучении языковой личности, «человеческого фактора» в языке.

В каждом национальном языке определено мировоззрение народа и его миропонимание, осознаваемое в контексте культурных традиций. При этом считается правомерным и необходимым говорить не только о формировании языкового сознания личности. Все социальные изменения, в том числе касающиеся языка, находят преломление, прежде всего, в языковой личности и влияют на процесс ее становления и развития.

Принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на языковом — в специфике языковой картины мира; на когнитивном — в специфике концептов; на мотивационном — в национальном менталитете.

Оформление лингвоконцептоцентрического подхода в изучении языков связано с общей тенденцией развития мировой лингводидактики.

В лингводидактике — научной области преподавания языковых дисциплин — языковая личность трактуется как личность, способная производить речевые поступки. Теория речевой деятельности позволяет представить модель языковой личности как совокупность языковой интуиции (чувства языка), языковой способности, владения механизмами речи (порождение, восприятие и понимание речи) и компетенций носителя языка (лингвистической, коммуникативной, речевой, социальной, культурологической).

В последние годы в отдельных официальных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, федеральных программах и разнообразных научных исследованиях педагогов, психологов, психолингвистов, методистов отмечается необходимость обновления содержания языкового образования.

С точки зрения гуманитаризации образования решающую роль в обу-

чении приобретают предметы филологического цикла: родной, русский, иностранный языки, литература. А внедрение нового Федерального компонента государственного стандарта общего образования определяет практическую необходимость создания системы обучения, которая должна обеспечить реальное взаимодействие между родным, русским и иностранным языками, их параллельное усвоение учащимися. Однако до сих пор существует разобщенность в преподавании этих близких друг к другу предметов, которая обрачивается серьезными просчетами в образовании и воспитании учащихся. Именно это является сегодня одной из главных причин тех проблем, которые возникают в формировании языковой личности.

Слабое ориентирование средней школы на вхождение в единое общеевропейское и мировое образовательное пространство, направленное на поликультурное, многоязычное образование, крайне медленный переход на новую парадигму образования и воспитания, недостаточная осведомленность учителей о новых тенденциях в современном образовании, неудовлетворительная учебно-методическая база — все это отрицательно сказывается на личности в языковом аспекте. Решение этих проблем базируется на основных дидактических принципах внутрипредметных связей, межпредметных связей и элементах интеграции изучаемых языков. Этот процесс связан и с переходом на новые образовательные стандарты (ФГОС), методологической основой которых является системно-деятельностный подход, практико-ориентированный характер обучения и ценность личностного, а не предметного результата образования учащихся. Большое значение приобретает технология учебного процесса, в основе которой лежит личностно ориентированная парадигма.

Согласно новой парадигме в центре процесса обучения находится ученик с потребностями, способностями, возможностями. Он выступает, наряду с учителем, как субъект деятельности

учения, а учитель — организатор, консультант, партнер — обеспечивает педагогическое сопровождение его деятельности. На смену авторитарной, знаниецентристской технократической системе с установкой на среднего ученика, с ориентацией на подготовку хорошего исполнителя пришла гуманистическая лично ориентированная парадигма образования и воспитания, пронизывающая все компоненты системы обучения [6, с. 2].

С лично ориентированной парадигмой соотносятся все особенно значимые для обучения языкам современные подходы к обучению:

1) деятельностный (человек существует и развивается в деятельности);

2) социокультурный/культуроведческий (образование — это вхождение/«вращивание» человека в культуру);

3) коммуникативно-когнитивный (общение и познание, основные способы получения образования вообще и иноязычного в частности);

4) компетентностный (практико-ориентированный, «определяющий результативно-целевую направленность образования» (И.Я. Зимняя);

5) средориентированный (нацеленный на сознательное, целеустремленное проектирование каждой школой своей эффективной образовательной среды) [6, с. 2-3].

Лично ориентированная парадигма выступает как методологическая основа модернизации школы. На этой основе создаются новые образовательные государственные стандарты, новый базисный учебный план. В связи с этим можно отметить следующие изменения в структуре и содержании системы обучения языкам:

1) русский, родной и иностранные языки объединены в одной образовательной области: языки и литература/филология, что подчеркивает родственность этих учебных предметов;

2) учтен межпредметный характер родного, русского и иностранного языков как учебных предметов для формирования и развития у учащихся целостного представления о мире; способности к профессиональному само-

определению; готовности к межкультурному профессиональному общению; активности в творческой и проектно-исследовательской работе;

3) законодательно закреплено ранее начало изучения иностранного языка (со 2 класса начальной школы);

4) введено двухуровневое обучение в старшей школе: базовый (1 час в неделю — по русскому языку; 3 часа в неделю по изучению иностранного языка) и профильный (3 часа в неделю — по русскому языку; 6 часов в неделю по иностранному языку + 6 часов, предусмотренных для элективных курсов) уровни;

5) увеличилось суммарное количество учебных часов на обучение языков, и увеличилась длительность курса обучения [6, с. 3].

Кроме того, обучение языкам официально рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации школы. Но, несмотря на сказанное, существуют проблемы, характерные для школьного языкового образования в целом. Это прежде всего:

— недостаточная материальная обеспеченность учителей;

— крайне медленный переход на новую парадигму образования и воспитания;

— недостаточная осведомленность даже квалифицированных учителей о новых тенденциях в современном образовании;

— работа школ в некоторых регионах страны по старому учебному плану, классы не делятся на группы;

— неудовлетворительное учебно-методическое обеспечение обучения языкам: не везде есть возможность выбора учебно-методических комплексов (УМК); несвоевременно поступают в школы компоненты УМК; не все действующие УМК отвечают современным требованиям; не все УМК обеспечены аудио- и видеокурсами; многие используемые (в качестве средств обучения) комплексы не обеспечивают включение учащихся в диалог культур, не нацелены на взаимосвязанное обучение языкам учащихся национальной школы. А ведь именно взаимосвязи и организуе-

мое на их основе взаимодействие изучаемых языков обеспечивают эффективность образовательной среды;

— серьезные недостатки в подготовке и переподготовке учителей (особенно применительно к раннему и профильному обучению языкам).

Кроме этого, существуют другие проблемы, специфичные для каждой конкретной ступени школьного языкового образования. Так, выделим целый комплекс сложных, пока еще не решенных, но имеющих большое теоретическое и практическое значение проблем:

— выработку единых подходов к формированию механизмов речевой деятельности на родном, русском и иностранном языках, унификацию методов и приемов организации учебной деятельности по управлению указанными;

— разработку рекомендаций по управлению функциями изучаемых языков в учебной деятельности; мотивацию выбора языка общения в различных условиях языковых контактов;

— накопление опыта владения языками;

— разработку объективных методов оценки уровня обученности контактирующим языкам, уровня сформированности многоязычия и т.д.;

— разработка школьных билингвальных программ, в основе которых лежит концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и результаты анализа позитивного мирового опыта билингвального образования;

— создание дидактических условий для дифференциации содержания билингвального образования и построения индивидуальных образовательных

программ средствами родного и неродных (включая иностранные) языков;

— обеспечение равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучаемых в соответствии с их склонностями и потребностями и с учетом возможностей Интернет-образования;

— расширение зоны позитивной социализации учащихся для развития у них конкурентной способности действовать впоследствии на отечественном и международном рынке труда;

— подготовка педагогических кадров для эффективной реализации образовательных билингвальных программ в конкретном учебном заведении;

— соизучение родного, русского и иностранного языков с ориентацией на современные стратегии и принципы соизучения языков в контексте поликультурного образования;

— осуществление последовательного социокультурного развития учащихся при изучении всех гуманитарных предметов, а не только языков;

— обеспечение учебного процесса качественной учебно-методической и учебной литературой для конкретной модели билингвального образования в конкретной национальной школе в контексте диалога культур и цивилизаций.

На наш взгляд, такой подход предоставит возможность точнее определить роль и место изучаемых языков, полнее использовать потенциал процесса их изучения в плане формирования личности учащихся, внести реальный вклад в решение актуальнейших задач языкового образования: позволит мобилизовать все ресурсы для повышения результативности обучения языкам, будет соответствовать современным национальным и международным требованиям.

Примечания:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 253 с.
2. Уракова Ф.К. Текст как продукт и результат речетворческого процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп: Изд-во АГУ. 2009. Вып. 3. С. 242-247.
3. Культура и быт адыгов: этнографические исследования. Майкоп, 1976. Вып. 1. С. 110-111.
4. Намитокова Р.Ю. В мире имен собственных. Лингвистические беседы по краеведению. Майкоп: Адыг. кн. изд-во, 1993. С. 20-23.
5. Хомский Н. О природе и языке. М.: КомКнига, 2005. 288 с.

6. Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. №7. С. 9-16.

References:

1. Karaulov Yu.N. The Russian language and a linguistic person. M., 1987. 253 pp.
2. Urakova F.K. A text as a product and result of speech creative process // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop: AGU Publishing house. 2009. Issue 3. P. 242-247.
3. The culture and the way of life of the Adyghes: ethnographic researches. Maikop, 1976. Issue 1. P. 110-111.
4. Namitokova R.Yu. In the world of proper names. Linguistic talks on the local history, geography and culture. Maikop: The Adyghe Publishing house, 1993. P. 20-23.
5. Homsy N. On nature and language. M.: KomKniga, 2005. 288 pp.
6. Galskova N.D. The new technologies of teaching in the context of the modern concept of education in the field of foreign languages // Foreign languages at school. 2009. No. 7. P. 9-16.