

Саркисян Инна Робертовна

К ВОПРОСУ "ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ" В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/1-1/51.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 130-132. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Синхронические синонимы могут устареть, и носители языка, употребляя их, выдают таким образом свой возраст (например, *groovy* употреблялось в 60-х гг., *oh you kid* пришло из 1910 гг.). Определенная лексика (например, криминальный жаргон, ругательства) постоянно присутствует в языке, но не становится общеупотребительной. В некоторых случаях сленг входит в литературный язык (например, *slang, spunk, jazz, bus, piano, funky*), и тогда он становится языковой нормой для последующих поколений.

Следует отметить, что при организации психолингвистического исследования восприятия синонимов носителями языка в качестве материала для исследования необходимо отбирать слова, известные всем испытуемым. В случае если жаргон не является собственно предметом исследования, его лучше исключать из состава анализируемых синонимических рядов, ограничиваясь рамками современного литературного языка, живой разговорной речи.

Список литературы

1. Елисеева В. В. Лексикология английского языка: учебник. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2003. 45 с.
2. Кретов А. А. Глагольные синонимические ряды по лексикографическим данным // Глагол в системе языка и речевой деятельности: материалы научной лингвистической конференции. Свердловск: Уральский институт, 1990.
3. Марочкин А. И. Лексико-фразеологические особенности молодежного жаргона (на материале речи молодежи г. Воронежа): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1998. 16 с.
4. **Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка** / отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1970. 597 с.
5. Черняк В. Д. Семантические переходы в лексической системе и синонимия // Типология языка и теория грамматики: материалы Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. СПб., 2007.
6. Якубинский Л. П. Избранные работы: язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. 206 с.
7. Clerk V. de. Slang. Sociology // Encyclopedia of language and linguistics. Cambridge, 2006.
8. Eble C. Slang, argot and ingroup codes // Ibidem.
9. **New American Roget's collage thesaurus**. New York, 2001.
10. **Webster's new dictionary of synonyms**. Springfield, 1984.

УДК 81'27

Инна Робертовна Саркисян

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна

К ВОПРОСУ «ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ[©]

Лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка нерусским должно вытекать как из изучения и описания самого языка, так и из сопоставления русского языка с системой и нормой родного языка учащихся. При этом целесообразно опираться на данные таких отраслей языкознания, как нормативная и функциональная грамматика русского языка, статистика речи, сопоставительная типология русского и родного языков. Лингвистика, обращаясь к вопросам, связанным с методикой преподавания иностранного языка, изучает речь не только с точки зрения познания ее внутренних законов, но и с точки зрения процесса овладения иноязычной речью и отбора языкового материала, необходимого для осуществления этого процесса.

В последнее время в научной литературе появилось много исследований, посвященных проблеме языковой личности. Нас интересует формирование новой, «второй» языковой личности в процессе изучения РКИ в армянской аудитории. По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность прежде всего предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*). Структура и содержание языковой личности при таком рассмотрении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется [4, с. 29]. Однако на современном этапе приходится признать, что овладение новым языком возможно только с постижением новой картины мира.

В большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте антропоцентризма, который определяет новый этап развития современной науки в целом. Антропоцентрический подход становится общим научным принципом решения наиболее актуальных проблем в различных областях исследовательской деятельности. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (иностранному) языку, то есть при формировании «второй» языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка, что представляется методикам весьма актуальным на современном этапе.

С позиций антропоцентризма в лингвистике, а также в методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) основное внимание уделяется не собственно языковой системе, а языковой личности, человеку, который становится центром языковой действительности. Антропоцентризм современного языкознания и методики преподавания языков открывает возможность приблизиться к такому описанию языка, которое восстанавливает единство языка с его носителем.

Ключ к пониманию многих языковых проблем, которые не могут быть объяснены традиционной грамматикой, лежит в исследовании языка с позиции его носителя - человека, жизнедеятельность и культурный ареал которого неразрывно связан с языком. При этом усвоенный язык, будучи достоянием отдельной личности, индивидуален [1, с. 7].

В соответствии с принципом антропоцентризма знания о мире организуются не только реальностью бытия, но и языком и через него познающим мир человеком. Человек осознается как вершина эволюции, он становится создателем осмысленного бытия. Принцип антропоцентризма решает проблему усвоения, понимания и осознание языка носителем иного языкового сознания, иной культурной среды.

Рассмотрим язык как средство общения и как объект обучения. В первой сфере язык выполняет кумулятивную функцию, наука представляет его в модели языковой картины мира, согласно которой понимание мира этноориентировано [Там же, с. 42].

Русский язык, отражая объективную действительность своими средствами, создает уникальную языковую картину мира, запечатленную в культуре русского народа, отличающуюся от других языковых картин мира. Человек, изучающий РКИ, должен войти в новую для него языковую картину мира прежде всего с помощью лексических единиц изучаемого языка. Именно этим и объясняется исключительная роль лексического аспекта занятий по русскому языку, главной задачей которых является формирование у учащихся прочных навыков пользования словами в их функциональном многообразии. Более того, работа над лексикой много дает для диалектического развития мышления. Надо подходить к ней не только как к составной части языковой системы, но и как к отражению реальной действительности [2, с. 36]. Это дает возможность утверждать, что лексику "можно рассматривать как своеобразный ключ к пониманию мира, как толкователь мира, классификатор мира" [6, с. 6]. Поэтому работа над словарными единицами не только может, но и должна рассматриваться в ракурсе антропоцентрического подхода. Это, в частности, касается вопросов семантизации слов, обозначающих новые, неизвестные учащимся понятия.

Основными лингвистическими принципами отбора как лексического, так и грамматического материала, подлежащего изучению в армянской аудитории мы считаем следующие: частотность языкового явления в его конкретном речевом употреблении; сочетаемость слов и грамматических категорий внутри конструкций; необходимость потенциальной наличности данной модели в сознании учащихся для осуществления общения на определенных этапах обучения; возможность усвоения отобранных моделей на данном этапе языкового мышления учащихся.

Не вызывает сомнений, что языковая личность, у которой русский язык является вторым компонентом, существенно отличается от языковой личности, у которой русский язык является первым, исходным компонентом. Возникает вопрос о формировании "второй" языковой личности при изучении РКИ. Представляется, что уместно говорить о формировании иной языковой системы, для того, чтобы обслуживать иноязычную личность в иной, неродной для него языковой среде. Таким образом, языковая личность всегда одна, она находится в состоянии постоянного развития, а иностранные языки человек выучивает после освоения своего родного языка через соотнесение изучаемого языка с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на основе грамматики родного языка.

При изучении второго языка складывается только вторая языковая система, которая является инструментом в коммуникативной деятельности на новом языке для языковой личности, которую обозначают термином "инофон". Инофон в коммуникативных целях переходит с родной языковой системы на другую, приобретенную. Поэтому при обучении второму (иностранному) языку в аспекте антропоцентрического подхода необходимо учитывать данные сопоставительно-типологического анализа родного и изучаемого языков.

На современном этапе результаты контрастивных и сопоставительно-типологических исследований по-прежнему остаются исходным материалом для усовершенствования обучения иностранным языкам. Нередко преподаватель, исходя из целей и задач учебного процесса в целом, а также целей и задач определенных его промежуточных и этапов, вынужден сам заниматься подобными исследованиями нужного ему аспекта для интенсификации и оптимизации обучения иностранному языку. По мнению многих методистов, выявление того, что "помогает" (т.е. зону транспозиции), не столь уж важно и существенно, ибо общее в языке не вызывает определенных трудностей при обучении. "Учить надо тому, чего нет в родном языке", - пишет Р. Ладдо в одной из своих работ, посвященной вопросам взаимодействия родного и иностранного языков [7, с. 91]. Это мнение разделяют и развивают российские ученые: "При разработке методики преподавания данного иностранного языка на основе родного языка учащихся, при подготовке учебного материала и учебных пособий следует учитывать только те явления и элементы иностранного языка, которых нет в родном языке и которые могут интерферировать в процессе обучения и вызывать типичные ошибки" [3, с. 23].

Специфика прикладного сопоставительно-типологического описания языков в учебных целях состоит во взаимосвязи лингвистического и методического анализов. Задача первого - как можно полнее, как можно глубже выявить все общее в сопоставляемых языках и все отличительное, специфическое именно для данного языка, наиболее ярко проявившееся в сопоставлении с другими языками.

Задача методического анализа - из всего выявленного в результате лингвистического анализа материала отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений, то есть выделить то, что содействует интенсификации учебного процесса в аспекте формирования новой языковой личности.

Однозначно можно утверждать одно: дидактическая направленность исследовательского поведения преподавателей не может не сказаться на методах и результатах его работы. Сопоставляя родной и иностранный языки методист четко представляет, что он ищет: так называемая *зона интерференции*, *зона типичных ошибок*, описываемая методикой. В то же время он четко может интуитивно почувствовать и определить в учебных целях глубину постижения того или иного явления, наметить необходимый ему “угол среза”, то есть уровень языкового явления - структурный, функциональный, функционально-семантический, структурно-функциональный и т.д.

Вышеперечисленное обусловлено тем, что преподаватель иностранного языка постоянно держит в уме разного рода *дидактические условия обучения*: интеллектуальные особенности контингента обучаемых, цели обучения, возможности системы методических приемов рационального усвоения, требования, предъявляемые к предметному материалу и др. В своей совокупности эти и многие другие факторы определяют, на наш взгляд, условия формирования “второй” языковой личности.

Оценивая через призму русского языка явления, вскрытые лингвистическим сопоставлением, можно обнаружить то *общее*, что есть в сравниваемых языках (русский, армянский), и то *отличительное*, что присуще русскому языку. А отличительное - значит новое, чуждое не только знаниям, но и умению, чуждое языковым навыкам учащегося, требующее специального внимания, специально организованной системы семантизации, раскрытия логики и закономерностей языкового явления, выявления функционирования его в речи, выработки его употребления, доведенного продуманной системой упражнений до автоматизма.

Таким образом, результаты сопоставительного лингвистического анализа прежде всего обуславливают *отбор учебного материала*. Далее лингвистический анализ должен быть использован также, как один из факторов, определяющих *последовательность* введения всего учебного материала по языку.

Как показывают многочисленные исследования, проведенные в плане сравнительного изучения языков, родного и изучаемого (армянского и русского), типичные ошибки студентов очень ярко и точно отражают (и являются следствием) расхождения в структуре обоих языков (фонетической, грамматической и их словарного состава), а также расхождения в реализации этой структуры в речевой цепочке.

Учет особенностей структуры русского и армянского языков дает достаточно объективные научные данные для *предвидения, прогнозирования и решения* тех методических проблем, которые возникают в процессе формирования новой языковой личности. Особенно хочется отметить, что при сопоставительном анализе языков в аспекте методики их преподавания, на наш взгляд, необходимо учитывать справедливое мнение С. Д. Кацнельсона, высказанное еще в 1965 году о том, что сравнивать между собой языки следует прежде всего не по изолированным признакам, а по отдельным микросистемам, по отдельным фрагментам структуры языка [5, с. 75].

Сопоставительный метод, основывающийся на последовательном и сознательном сопоставлении системных элементов изучаемого языка с родным, может стать базой всего учебного процесса. Это значит, что в основу методики, построенной на последовательном сопоставлении системных фактов языка должна лечь серьезная теоретическая работа, позволяющая создать соответствующие учебники и дающая методистам возможность получить материал, на котором можно наиболее эффективно применить данный метод в учебном процессе и в кратчайшие сроки добиться формирования “второй” языковой личности.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
2. Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. М., 1983.
3. Зильберман Л. И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. М., 1972.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
5. Кацнельсон С. Д. Основные задачи лингвистической типологии // Лингвистическая типология и восточные языки. М., 1965.
6. Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики. М., 1977.
7. Lado R. Linguistics across cultures. Ann Arbor, 1958.