

# ВОПРОСЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ АКСИОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ (на материале обучения иностранных студентов-филологов)

Т.Е. Владимирова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
*ул. Кржижановского, 24/35, Москва, Россия, 117218*

Настоящая работа посвящена экзистенциальной составляющей в обучении русскому языку иностранных студентов-филологов. Направленность учебного процесса на формирование билингвальной личности предполагает развитие экзистенциальной компетенции, которая базируется на представлении об исторически сложившемся способе бытия и о смысле жизни, характерном для русской языковой личности.

**Ключевые слова:** билингвизм, бытие, смысл жизни, экзистенциальный

Получение филологической специальности предполагает направленность учебного процесса на формирование би- и полилингвальной личности, владеющей различными кодами родного и изучаемого языков, включая их развитие и современное состояние. И хотя равновесный билингвизм остается «крайне редким феноменом» (Е.Д. Сулейменова), усилия лингводидактов и методистов преподавания РКИ традиционно направлены на разработку такой образовательной парадигмы, которая способствовала бы активизации учебного процесса.

Чтобы выявить методически актуальные особенности присвоения русского языка и созданной на его основе культуры, проанализируем этот процесс с позиций психолингвистики и философии.

Как известно, язык — это не только «источник» развития самобытной личности, но и исторически сложившийся способ бытия его носителей. Здесь мы имеем в виду то «выразительное и говорящее бытие» [3. С. 8], в котором формируется и развивается языковая личность. Так, наследуя в процессе возрастания и обучения культурно-языковую, речеповеденческую, концептуальную и другие картины мира, человек присваивает и заложенный в них опыт бытия, включая культурные стереотипы, ценности, идеалы и смысложизненные представления. В итоге родной язык, с одной стороны, открывает нам возможность познания,

общения и самовыражения, а с другой — ограничивает их рамками данного лингвокультурного пространства, за пределами которого они не действуют или действуют не вполне.

В поисках технологии, ориентированной на выявление и развитие «творческой билингвальной личности» (У.М. Бахтикиреева [2]), отметим недостаточное использование на занятиях со студентами потенциала «живого» и личностно значимого речевого взаимодействия.

В этой связи обратим внимание на следующий факт, немаловажный, как представляется, для методики обучения студентов русскому языку: прогрессирующее развитие речи в детстве обусловлено тем, что низкий уровень владения речевой и языковой компетенциями не препятствует ни возникновению интенции и потребности в самовыражении, ни развитию имеющегося у ребенка языкотворческого потенциала. В подтверждение сошлемся на примеры детской речи:

Весь язык *исхитрили!* Кот ко мне так *прилюбился*; А ваша коза не *рогается?* Разок *баловнёмся*, и спать! Я учительницу *взбешиваю*; Я сперва боялся трамвая, а потом *вык*, *вык* и привык; Самый хороший *питомец* — это кот; *Сильноглазая*: штука, которая смотрит за машиной, когда все спят; *Земляки* — которые копают землю и сажают что-нибудь; *Трамлейбус* идет; Я *ещё* взрослая совсем и т.п. [13].

Обращает на себя внимание и свойственная детям свобода суждений, оценок, готовность к словотворчеству, а также ничем и, по всей вероятности, никем не сдерживаемое стремление к общению. (Сравните с реакцией преподавателя, который, реагируя на сделанную студентом ошибку, обращает на нее внимание и предлагает подумать и сказать правильно или постукивает карандашом, чтобы говорящий сам исправил ее и т.п.) Позднее, в процессе социализации, обучения и накопления жизненного опыта заданный в детстве импульс общения, самоутверждения, творческого отношения к слову и, шире, к общению способствует более глубокому восприятию и осмыслению мира, других и себя самого. А в сознании укореняется позитивный «многомерный образ мира» (А.Н. Леонтьев), который ребенок активно «вычерпывал» из объективной реальности и на который теперь опирается в своем поведении.

Полагаем, что развитие и совершенствование билингвальной личности на занятиях по русскому языку будет более успешным, если учебный процесс разворачивается как жизнедеятельность, в которую они вовлечены. Но это возможно лишь в ситуации, когда избираемый преподавателем способ существования на занятиях отвечает «проекту» их саморазвития (Л.С. Рубинштейн), а предложенные учебные материалы личностно востребованы студентами. В этой ситуации присвоение языка происходит в оптимальном режиме в силу включенности в него резервных возможностей психики студентов. Как следствие, услышанная и прочитанная информация сохраняется в произвольной памяти, а значит, становится доступной для понимания, воспроизведения и построения собственных высказываний.

Особая роль в интуитивном схватывании смысла, а также в фиксации, интериоризации и хранении личностно значимой информации принадлежит умению преподавателя строить свои высказывания «как бы навстречу этому пониманию».

Благодаря «союзнической экспрессии» и «энергичной заряженности» речи (М.М. Бахтин) преподавателя аудиторные занятия приобретают смысложизненную направленность. А русский «образ мира» укореняется в сознании студента-иностранца как «открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [7. С. 167].

Перенос акцента с задач изучения определенного лексико-грамматического материала на его использование в лично значимых ситуациях общения позволяет студентам проявить свою индивидуальность, а возможно, и свои творческие способности. Позднее, на этапе обобщения пройденного лексико-грамматического материала, преподаватель может предложить студентам-филологам сравнить языковую, речеповеденческую и концептуальную картины мира русского и родного языков. Выяснение общего, близкого или отличного в изучаемом и родном языке и возникающая при этом атмосфера побуждают к поиску интересной информации, а внимание других студентов, их вопросы и дополнения развивают профессиональную компетенцию. При этом речь может идти как о сравнении концепта, предполагающем обращение к словарям, так и о сходстве или различии в способах выражения рода, числа или глагольного вида в русском и, например, китайском языке, где эти категории отсутствуют, и т.п.

Чтобы продолжить сравнение «вхождения» в родной язык в детском возрасте с процессов присвоения изучаемого языка студентами-филологами, отметим также следующую особенность. «Культурно-языковые матрицы», унаследованные по праву рождения, не только присваиваются. По мере взросления и получения образования они наполняются личностным опытом, и язык приобретает экзистенциальное измерение, а речь — статус «экзистенциально-онтологического фундамента языка» [12. С. 187]. Когда же с ростом самосознания человек начинает оценивать себя с позиции «свидетеля и судии» (М.М. Бахтин), у него возникают первые экзистенциальные переживания, которые накладывают отпечаток на сложившиеся представления о мире, о других и о себе. При этом личностная когнитивная интерпретация унаследованных картин мира и потребность в согласованности собственного бытия с культурно обусловленными ценностными представлениями могут создавать «познавательное-этическое напряжение жизни изнутри ее самое» [4. С. 96].

В этой связи подчеркнем, что смысл жизни (врожденная мотивационная тенденция — В. Франкл) выступает в функции интегративной структуры личности [8. С. 36]. Формируясь изначально в области чувств и интуиции, а позднее в ходе рефлексивного анализа, смысл жизни задает культурно обусловленные представления о подлинном бытии и предопределяет личностный способ существования.

В итоге стремление к «полноте времени» и «полноте бытия» (М.М. Бахтин) и переживания, связанные с реальной действительностью и собственным несовершенством, привносятся в слово и становятся частью концептуальной и экзистенциальной картин мира и бытия. Поэтому в речевом поведении отражаются не только характерные особенности когнитивно-коммуникативной, речемыслительной и языкотворческой деятельности, но также смысложизненные представления и экзистенциальный модус бытия говорящего. Следовательно, личность также экзистенциальна, как и ее бытие.

Данный подход опирается на холистическую традицию, которая восходит к аристотелевскому пониманию природы человеческого существования: бытие как потенция/речевая интенция (*dynamis*) и бытие как жизнедеятельность/речевая деятельность (*energeia*) соотносятся с «состоянием осуществленности»/с искомым речевым совершенством (*entelecheia*) [1. С. 232—233]. Принятие этой парадигмы существенно расширяет исследовательское поле науки о языке и языковой личности. Здесь мы имеем в виду прежде всего вхождение в него таких исследовательских объектов, как языковое бытие, которое является источником развития и начальной формой личностного существования на родном/неродном/иностранном языке, и стоящие за ним смысложизненные (энтелехийные) представления. Тем самым изучение языкового бытия, речи и языковой личности выходит за пределы лингвистики в область психологии и философской онтологии как учения о существовании и его сущностных основаниях.

Осознание самобытности языка и культуры («культурно-языковая» картина мира), речи (речеповеденческая картина мира), а также языковой концептуализации мира (концептуальная картина мира) — важная ступень в развитии билингвальной языковой личности. Но она недостаточна, поскольку при этом из образовательной парадигмы выпадает собственно языковое бытие, в котором сформировались прототипические особенности национальной языковой личности, ее мировосприятие и сложившийся способ бытия. В результате различие этнически и культурно обусловленных представлений о смысле жизни и ценностных ориентиров бытия могут стать источником ментальных, не всегда осознаваемых лакун.

Чтобы избежать редукции русской языковой личности, лингводидактика и методика преподавания РКИ вплотную подошли к проблемам, связанным с изучением способа бытия и ценностных представлений о смысле жизни. Сложившаяся ситуация возвращает нас к положению Л.В. Щербы, который писал, что «практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию» [14. С. 112].

Сопряженность языкового бытия как целостного единства существования и сущности («смыслового ряда жизни» — М.М. Бахтин) с экзистенциальной философией и психологией привела к введению в лингвистику и лингводидактику таких металингвистических понятий, как экзистенциальная коммуникация, экзистенциальная компетенция, экзистенциальный концепт, экзистенциальная пресуппозиция, экзистенциальный модус и др.

Так, современная лингводидактика для предупреждения в межкультурной коммуникации возможных психологических и социокультурных барьеров выделяет экзистенциальную компетенцию (*savoir-etre*), отмечая, что «формы и выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление» [9. С. 11]. При этом подчеркивается значимость таких личностных факторов, как открытость для восприятия новых впечатлений, обществ, культур; способность отойти от стереотипов в отношении культурных различий; готов-

ность в некоторой степени изменить свое культурное восприятие и систему ценностей.

В этом контексте хотелось бы коротко остановиться на «Инновационной уровневой образовательной программе по английскому языку для общеобразовательной школы», в которой образовательная компетенция предстает в «единстве четырех ее составляющих: *экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной*». Тем самым в программе экзистенциальный компонент выделен как задающий ценностное отношение к овладению коммуникативной компетенцией, к знакомству с культурой и ее носителями, а следовательно, и к самопознанию. Более того, в программе специально оговаривается роль личностного отношения школьников к учебному процессу, который должен быть интересным и раскрывающим их творческий потенциал. Отмечается также, что экзистенциальная компетенция является не только культурно обусловленной, но способной к модификации в процессе получения образования. Что же касается собственно экзистенциальной компетенции, то она понимается как «представление о целостном бытии в условиях национально-культурного своеобразия экзистенциального самосознания носителей языка» [11. С. 16].

Разработанный подход представляется перспективным и для обучения русскому языку как иностранному, но приобретает особую актуальность в процессе формирования филологов-билингвов. Априорная взаимосвязь лингводидактики и методики преподавания иностранного (неродного) языка с лингвокультурологией, этнопсихолингвистикой и философской онтологией позволит раскрыть самобытность национальной языковой личности, характерный для нее способ бытия, а также когнитивно-коммуникативный и экзистенциальный опыт.

Таким образом, развитие билингвальной личности, становится своеобразной школой познания и самопознания. В этом контексте еще раз подчеркнем весомость экзистенциального аспекта в развитии билингвизма в филологической аудитории. Ведь «сущность языка, — в той мере, в какой она вообще может открыться, — открывается не инструментальному, а философскому взгляду» [10. С. 28]. А чтобы формирование филолога-билингва разворачивалось как творческая деятельность, необходима активизация в учебном процессе бытийного (экзистенциального), рефлексивного и духовного начал сознания. Тогда, согласно В.П. Зинченко, мы вправе ожидать, что на занятиях по русскому языку проявятся «многоголосие (полифония), открытость миру, диалогизм, участность в бытии, спонтанность, рефлексивность, свобода, развитие и саморазвитие как целого сознания, так и его образующих» [6. С. 110]. Поэтому занятия по русскому языку со студентами-филологами не могут ограничиваться стандартными учебными задачами, но побуждать к свободной, творческой когнитивно-коммуникативной деятельности, расширяющей рамки представлений и стереотипов мышления, унаследованных с родным языком и культурой.

Как писал Х.-Г. Гадамер, «язык, на котором мы говорим, несет в себе свою собственную истину, то есть “раскрывает” и выводит на свет нечто такое, что отныне становится реальностью» [5. С. 446]. Приблизиться к этой истине возможно лишь профессионалу, который является би-(поли)лингвальной языковой личностью. Поэтому на повестке дня изучение экзистенциальной личности как исто-

рически сложившегося типа носителя лингвокультуры с характерным для нее способом бытия и представлениями о смысле жизни.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аристотель С.* Метафизика. М.: Эксмо, 2008. 608 с.
- [2] *Бахтикиреева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). 2-е изд. Астана: ЦБО и МИ, 2009. 259 с.
- [3] *Бахтин М.М.* Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. 731 с.
- [4] *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности / *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 7—180.
- [5] *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
- [6] *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
- [7] *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
- [8] *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
- [9] *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* Страсбург — Москва: Департамент по языковой политике, 2003. 256 с.
- [10] *Степанов Ю.С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности // *Язык и наука конца XX века.* М.: РАН, 1995. С. 35—73.
- [11] *Уласевич С.Н.* Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для системы основного и дополнительного образования в общеобразовательной школе. М.: Релод, 2012. 76 с.
- [12] *Хайдеггер М.* Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
- [13] *Цейтлин С.Н., Елисеева М. Б.* (Сост.) *Говорят дети: Словарь-справочник.* СПб.: Нива, 1996. 152 с.
- [14] *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.

## EXISTENTIAL COMPONENT IN FORMING A BILINGUAL PERSONALITY (based on the foreign students-philologists teaching process)

**T.E. Vladimirova**

Lomonosov Moscow State University  
*Krzhizhanovskogo str., 24/35, Moscow, Russia, 117259*

This article is devoted to the existential component in foreign students-philologists Russian language teaching process. The teaching process orientation on forming a bilingual personality presupposes existential competence development, which is based on the idea of historically composed objective reality and life purpose specific for Russian linguistic identity.

**Key words:** bilingualism, being, meaning of life, ontology, existential

## REFERENCES

- [1] Aristotel S. *Metafizika*. — [Metaphysics]. Moscow: Eksmo Publ., 2008. 608 p.
- [2] Bakhtikiyeva U.M. *Tvorcheskaya bilingvalnaya lichnost (osobennosti russkogo teksta avtora tyurkskogo proiskhozhdeniya)*. [Creative bilingual identity (especially the Russian text of the author of Turkic origin). 2 nd ed.]. Astana: GSO and MI Publ., 2009. 259 p.
- [3] Bakhtin M.M. *Sobr. soch. v 7 t. T. 5. Raboty 1940-kh — nachala 1960-kh godov*. [Coll. Op.: 7 vols. Vol. 5. Works 1940 — the beginning of the 1960]. Moscow: Russian dictionaries Publ. 1997. 731 p.
- [4] Bakhtin M.M. *Avtor i geroy v esteticheskoy deyatelnosti / On zhe. Estetika slovesnogo tvorchestva*. [Author and hero in aesthetic activity / Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskustvo Publ., 1979. Pp. 7—180.
- [5] Gadamer Kh.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenевtiki*. [Truth and Method: The fundamentals of philosophical hermeneutics]. Moscow: Progress Publ., 1988. 704 p.
- [6] Zinchenko V.P. *Soznaniye i tvorcheskyy akt*. [Consciousness and the creative act.]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2010. 592 p.
- [7] Leontyev A.N. *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost Activities*. [Consciousness. Personality.]. Moscow: Politizdat Publ., 1977. 304 p.
- [8] Leontyev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy realnosti. 2-e izd.* [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the sense of reality. 2nd edition.]. Moscow: Smysl Publ., 2003. 487 p.
- [9] *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, obucheniye, otsenka*. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Strasburg—Moscow: Departament po yazykovoy politike Publ., 2003. 256 p.
- [10] Stepanov Yu.S. *Alternativny mir, Diskurs, Fakt i Printsip prichinnosti // Yazyk i nauka kontsa KhKh veka*. [Alternative world, discourse, fact and principle of causality // Language and the Science of the late twentieth century]. Moscow: RAN Publ., 1995. Pp. 35—73.
- [11] Ulasevich S.N. *Innovatsionnaya urovnevaya obrazovatel'naya programma po anglyskomu yazyku dlya sistemy osnovnogo i dopolnitelnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noy shkole*. [Innovative tier education program in English for the primary and secondary system of education in secondary school]. Moscow: Relod Publ., 2012. 76 p.
- [12] Khaydegger M. *Bytiye i vremya*. [Being and Time]. Kharkov: Folio Publ., 2003. 503 p.
- [13] Tseytlin S. N., Yeliseyeva M. B. (Sost.) *Govoryat deti: Slovar-spravochnik*. [Children say: Dictionary-Directory]. St. Petersburg: Niva Publ., 1996. 152 p.
- [14] Shcherba L.V. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sredney shkole. Obshchiye voprosy metodiki. 2-e izd.* [The teaching of foreign languages in high school. General methods. 2nd ed.]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1974. 112 p.