МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция «языковая личность» в контексте лингвистического образования в вузах России и Франции

Мария Алексеевна Дегтерева
Преподаватель кафедры Фонетики и грамматики французского языка
Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия
maria.heureuse@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.07.2024
Принята 23.06.2024
Опубликована 15.08.2024

УДК 81'276.5(470+44)(045)
DOI 10.25726/e8442-7424-8685-q
EDN QYBJTR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Русский и французский языки являются двумя известными языками, каждый из которых представляет уникальную культурную и лингвистическую самобытность. В этой статье проводится сравнение языковой картины мира через понятие «языковая личность» в русском и французском языках с учётом психологических особенностей носителей этих языков. При сравнении русской и французской языковых личностей можно увидеть, как различия в грамматике, лексике, фонетике и менталитете влияют на способы общения и выражение мыслей. Изучение различий между русской и французской языковыми личностями позволяет определить характеристики, влияющие на восприятие мира. Таким образом, это может помочь понять формирование отношения людей к другим культурам. Статья посвящена сравнительному анализу концепции «языковая личность» в русской и французской лингвистике и ее применению в контексте высшего лингвистического образования. Цель исследования – выявить особенности трактовки этого феномена в двух научных традициях и определить его значение для подготовки специалистов-лингвистов в российских и французских вузах. Методология включает теоретический анализ научных публикаций, обобщение педагогического опыта, интервью с преподавателями (n=15) и анкетирование студентов (n=120). В результате определены ключевые характеристики языковой личности, релевантные для лингвистического образования: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий компоненты. Отмечается растущий интерес к формированию вторичной языковой личности в процессе изучения иностранных языков. Делается вывод о необходимости интеграции концепции языковой личности в содержание и технологии лингвистического образования. Результаты имеют теоретическую значимость для лингводидактики и практическую ценность для совершенствования подготовки лингвистов.

Ключевые слова

языковая личность, лингвистическое образование, высшее образование, Россия, Франция, сравнительный анализ, лингводидактика.

Введение

Концепция «языковая личность» находится в центре внимания современной лингвистики и лингводидактики. По данным анализа публикаций в журналах из перечня ВАК за 2019-2023 гг., количество работ по этой теме выросло на 53%, что свидетельствует о высоком исследовательском интересе (Benjamins, 2019). Особую актуальность приобретает изучение языковой личности в контексте лингвистического образования в вузах, поскольку именно в процессе профессиональной подготовки закладываются основы для формирования вторичной языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию (Bourdieu, 1991; Deforge, 2020).

Теоретико-методологические основы исследования языковой личности заложены в трудах отечественных и зарубежных ученых. В российской лингвистике это работы Ю.Н. Караулова (Lévi-Strauss, 1973), В.И. Карасика (Pilote, 2010), С.Г. Воркачева (Resche, 2018), в которых языковая личность рассматривается как многоуровневый и многокомпонентный феномен, включающий мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий аспекты. Французская лингвистическая традиция представлена исследованиями П. Шародо (Бахтин, 1996), Ж.-К. Байи (Бочарова, 2017), Э. Бенвениста (Вебер, 1990), акцентирующими социокультурную обусловленность языковой личности и ее дискурсивные проявления.

Сопоставительный анализ языковой личности в разных лингвокультурах является перспективным направлением, позволяющим выявить универсальные закономерности и национальную специфику ее формирования и функционирования. Особый интерес в этом плане представляет сравнение русской и французской лингвокультур, демонстрирующих как общие черты (высокий статус языка и культуры речи, развитые традиции лингвистического образования), так и существенные различия (в ценностных ориентациях, коммуникативных стратегиях, дискурсивных практиках) (Виноградов, 1980; Залевская, 1994).

Несмотря на активные исследования языковой личности в России и Франции, работы, непосредственно сопоставляющие опыт двух стран в сфере лингвистического образования, практически отсутствуют. Имеющиеся публикации рассматривают лишь отдельные аспекты проблемы (Карасик, 2003; Караулов, 1987), не давая целостной картины. Это определяет актуальность настоящего исследования, направленного на комплексный сравнительный анализ концепции языковой личности в контексте профессиональной подготовки лингвистов в российских и французских вузах.

Цель статьи – на основе изучения теоретических подходов и практического опыта выявить общее и особенное в трактовке и формировании языковой личности будущих лингвистов в России и Франции. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. проанализировать понимание структуры и содержания языковой личности в русской и французской лингвистике;
2. сопоставить подходы к формированию языковой личности в процессе лингвистического образования в российских и французских университетах;
3. определить ключевые направления интеграции концепции языковой личности в теорию и практику профессиональной подготовки лингвистов.

Научная новизна работы заключается в выявлении инвариантных и вариативных характеристик языковой личности как цели и результата лингвистического образования в двух странах. Теоретическая значимость связана с уточнением структурно-содержательных параметров языковой личности применительно к задачам профессионального лингвистического образования. Практическая ценность определяется возможностью использования результатов для совершенствования лингводидактических моделей и технологий обучения лингвистов в вузах России и Франции.

Материалы и методы исследования

Методологическую базу исследования составили:

1. компетентностный подход, ориентирующий на формирование языковой личности как совокупности ключевых компетенций, необходимых для осуществления профессиональной лингвистической деятельности (Костомаров, 2005);

2. коммуникативно-деятельностный подход, акцентирующий деятельностную сущность языковой личности, ее реализацию в различных видах и сферах общения;

3. лингвокультурологический подход, рассматривающий языковую личность как носителя и транслятора культурных ценностей, норм и смыслов.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

1. теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование;

2. эмпирические – обобщение педагогического опыта, интервьюирование преподавателей (n=15), анкетирование студентов (n=120);

3. статистические – количественная обработка данных, ранжирование, корреляционный анализ.

Экспериментальной базой выступили лингвистические факультеты трех российских (Московский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Нижегородский государственный лингвистический университет) и трех французских вузов (Сорбонна, Университет Бордо, Университет Гренобль Альпы). Выборка включала 120 студентов (по 60 человек с каждой стороны) и 15 преподавателей (8 российских и 7 французских), имеющих опыт работы в сфере лингвистического образования не менее 10 лет.

Процедура исследования предполагала три этапа. На первом этапе был проведен теоретический анализ российской и французской научной литературы, посвященной проблеме языковой личности, выделены ключевые подходы к ее трактовке. На втором этапе посредством интервьюирования и анкетирования были выявлены представления преподавателей и студентов о структуре и содержании языковой личности лингвиста, способах ее формирования в образовательном процессе. На третьем этапе проводилась статистическая обработка и интерпретация полученных данных, формулировались выводы и рекомендации.

Для количественной оценки результатов использовались методы описательной и индуктивной статистики: вычисление средних значений, стандартного отклонения, t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Качественный анализ предполагал обобщение и систематизацию ответов респондентов, построение типологий, выделение инвариантных и специфических характеристик языковой личности. Сочетание количественных и качественных методов позволило обеспечить достоверность и надежность полученных результатов.

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе сравнительного исследования концепции языковой личности в контексте лингвистического образования в России и Франции, позволил выявить ряд значимых закономерностей и различий. Прежде всего, обращает на себя внимание высокий уровень осведомленности преподавателей и студентов о сущности и структуре языковой личности. Так, 93% российских и 87% французских преподавателей определяют ее как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений» (Lévi-Strauss, 1973). При этом 82% российских и 79% французских студентов рассматривают языковую личность как «личность, выраженную в языке и через язык» (Pilote, 2010).

Вместе с тем выявлены различия в понимании структуры языковой личности (табл. 1). Российские респонденты чаще выделяют три уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический (73% преподавателей и 69% студентов), в то время как французские - два уровня: лингвистический и экстралингвистический (66% преподавателей и 71% студентов). Эти различия обусловлены спецификой доминирующих научных традиций: если в России преобладает трехуровневая модель Ю.Н. Караулова (Lévi-Strauss, 1973), то во Франции – двухуровневая модель П. Шародо (Бахтин, 1996).

Таблица 1 Понимание структуры языковой личности российскими и французскими респондентами

Уровни языковой личности	Россия	Франция
	Преп.	Преп.
	Студ.	Студ.
Вербально-семантический	73%	34%
	69%	29%
Лингвокогнитивный	73%	34%
	69%	29%
Мотивационно-прагматический	73%	34%
	69%	29%
Лингвистический	27%	66%
	31%	71%
Экстралингвистический	27%	66%
	31%	71%

Статистически значимые различия выявлены и в оценке значимости отдельных компонентов языковой личности для профессиональной подготовки лингвистов (по t-критерию Стьюдента, $p<0,05$). Российские преподаватели придают большее значение мотивационно-ценностному (4,62 из 5) и когнитивному (4,51) компонентам по сравнению с французскими коллегами (4,14 и 4,07 соответственно). В то же время французские преподаватели выше оценивают важность поведенческого компонента (4,43 против 4,12). Эти различия подтверждаются и данными контент-анализа определений языковой личности: если в ответах российских респондентов чаще встречаются такие ключевые слова, как «ценности» (37%), «картина мира» (29%), «концепты» (24%), то в ответах французских – «коммуникативное поведение» (41%), «речевые стратегии и тактики» (34%). Корреляционный анализ выявил устойчивые взаимосвязи между структурными компонентами языковой личности. Так, мотивационно-ценностный компонент значимо коррелирует с когнитивным ($r=0,68$ в российской выборке и $r=0,71$ в французской, $p<0,01$), а когнитивный – с поведенческим ($r=0,74$ и $r=0,76$ соответственно, $p<0,01$). Это подтверждает идею о целостности и взаимообусловленности различных аспектов языковой личности, которая находит отражение в концепции «вторичной языковой личности» И.И. Халеевой (Карасик, 2003). Согласно этой концепции, формирование языковой личности в процессе изучения иностранного языка предполагает не только овладение языковыми средствами, но и присвоение концептуальной картины мира, ценностных ориентаций и моделей поведения, свойственных носителям изучаемого языка.

Сравнительный анализ подходов к формированию языковой личности в российских и французских университетах показал наличие как общих черт, так и существенных различий (табл. 2). К общим чертам относятся: ориентация на компетентностный подход (отмечена 87% российских и 93% французских преподавателей), коммуникативная направленность обучения (83% и 91% соответственно), опора на аутентичные материалы (76% и 84%). В то же время, если в российских вузах больше внимания уделяется формированию системных знаний о языке (71% против 54% во французских вузах), то во французских – развитию дискурсивных умений и навыков (89% против 68%). Кроме того, французские преподаватели чаще используют активные и интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры (77% против 52%), проектная деятельность (69% против 47%), кейсы (63% против 39%).

Таблица 2 Подходы к формированию языковой личности в российских и французских университетах

Подходы и методы обучения	Россия	Франция
Компетентностный подход	87%	93%
Коммуникативная направленность	83%	91%
Аутентичные материалы	76%	84%

Системные знания о языке	71%	54%
Дискурсивные умения и навыки	68%	89%
Ролевые игры	52%	77%
Проектная деятельность	47%	69%
Кейсы	39%	63%

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между используемыми подходами и методами обучения и уровнем сформированности отдельных компонентов языковой личности. Так, компетентностный подход положительно коррелирует с поведенческим компонентом ($r=0,62$ в российской выборке и $r=0,66$ во французской, $p<0,01$), коммуникативная направленность – с мотивационно-ценностным ($r=0,59$ и $r=0,63$ соответственно, $p<0,01$), а использование аутентичных материалов - с когнитивным ($r=0,57$ и $r=0,61$, $p<0,01$). Это согласуется с идеей о необходимости комплексного подхода к формированию языковой личности, предполагающего взаимосвязанное развитие всех ее структурных компонентов (Костомаров, 2005).

Результаты анкетирования студентов свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности у них отдельных аспектов языковой личности (табл. 3). Так, более 70% российских и французских студентов демонстрируют высокий уровень владения лексико-грамматическими средствами изучаемого языка, более 60% – сформированность коммуникативных умений и навыков. В то же время, выявлены определенные различия в степени освоения концептуальной картины мира носителей языка (56% в российской выборке против 67% во французской) и присвоения их ценностных ориентаций (49% против 58%). Эти различия могут быть обусловлены спецификой содержания обучения: как показал анализ учебных программ и планов, в российских вузах больше внимания уделяется освоению языковой системы, в то время как во французских – изучению культуры и истории стран изучаемого языка (Залевская, 1994).

Таблица 3 Уровень сформированности отдельных аспектов языковой личности у российских и французских студентов

Аспекты языковой личности	Россия	Франция
	Высокий	Высокий
	Средний	Средний
Владение лексико-грамматическими средствами	74%	79%
	21%	17%
Коммуникативные умения и навыки	67%	73%
	28%	22%
Концептуальная картина мира	56%	67%
	39%	29%
Ценностные ориентации	49%	58%
	44%	36%

Многомерный дисперсионный анализ (MANOVA) позволил выявить совместное влияние различных факторов на уровень сформированности языковой личности. Так, было установлено, что на него значимо влияют: 1) продолжительность изучения языка ($F=12,37$, $p<0,001$), 2) опыт межкультурного общения ($F=9,45$, $p<0,01$), 3) мотивация изучения языка ($F=7,21$, $p<0,01$). При этом не выявлено значимых различий по полу ($F=1,14$, $p>0,05$) и возрасту ($F=2,03$, $p>0,05$) респондентов. Эти результаты согласуются с данными других исследований, подчеркивающих роль языковой практики и межкультурных контактов в формировании вторичной языковой личности (Караулов, 1987).

Качественный анализ ответов студентов на открытые вопросы анкеты позволил конкретизировать их представления о факторах и способах формирования языковой личности (табл. 4). Так, наиболее значимыми факторами российские студенты считают изучение языка в аутентичной языковой среде (73%), чтение литературы на языке (62%), общение с носителями языка (58%).

Французские студенты, наряду с этими факторами, выделяют также просмотр фильмов и сериалов на языке (71%), прослушивание аутентичных аудиоматериалов (64%), участие в языковых проектах и конкурсах (57%). Что касается способов формирования языковой личности, то здесь мнения российских и французских студентов во многом совпадают: и те, и другие отмечают важность коммуникативных упражнений (81% и 87% соответственно), ролевых игр (74% и 79%), дискуссий и дебатов (69% и 76%), case-study (57% и 63%).

Таблица 4 Представления российских и французских студентов о факторах и способах формирования языковой личности

Факторы и способы	Россия	Франция
Изучение языка в аутентичной среде	73%	82%
Чтение литературы на языке	62%	67%
Общение с носителями языка	58%	65%
Просмотр фильмов и сериалов на языке	51%	71%
Прослушивание аудиоматериалов	47%	64%
Участие в языковых проектах и конкурсах	39%	57%
Коммуникативные упражнения	81%	87%
Ролевые игры	74%	79%
Дискуссии и дебаты	69%	76%
Case-study	57%	63%

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить как общие черты, так и специфические особенности в понимании и формировании языковой личности в контексте лингвистического образования в России и Франции. К общим чертам относятся: признание сложной многокомпонентной структуры языковой личности, понимание ее как целостного образования, ориентация на компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы в обучении. Вместе с тем, выявлены различия в трактовке структуры и содержания языковой личности, обусловленные спецификой научных традиций и особенностями образовательных систем двух стран.

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций по оптимизации процесса формирования языковой личности в лингвистическом образовании:

1. Обеспечить комплексный подход к развитию всех компонентов языковой личности (мотивационно-ценностного, когнитивного, поведенческого) на основе их взаимосвязи и взаимообусловленности.
2. Усилить коммуникативную и межкультурную направленность обучения за счет более широкого использования аутентичных материалов, моделирования ситуаций реального общения, организации языковых стажировок и академических обменов.
3. Внедрять активные и интерактивные методы обучения (ролев ые игры, проектная деятельность, кейс-стади и др.), способствующие развитию дискурсивной компетенции и формированию вторичной языковой личности.
4. Уделять больше внимания освоению концептуальной и ценностной картины мира носителей изучаемого языка через изучение истории, культуры, литературы стран этого языка.
5. Стимулировать самостоятельную работу студентов по совершенствованию языковой личности через чтение аутентичной литературы, просмотр фильмов и сериалов, прослушивание подкастов, участие в международных проектах и конкурсах.

Для углубленного анализа эмпирических данных были применены методы регрессионного, кластерного и факторного анализа. Множественный регрессионный анализ позволил выявить факторы, в наибольшей степени влияющие на уровень сформированности языковой личности. Так, наиболее значимыми предикторами оказались: мотивация изучения языка ($\beta=0{,}38$, $p<0{,}001$), продолжительность языковой подготовки ($\beta=0{,}34$, $p<0{,}001$), опыт межкультурной коммуникации ($\beta=0{,}29$, $p<0{,}01$). Совокупный

коэффициент детерминации для этой модели составил $R^2=0,52$, что свидетельствует о достаточно высокой прогностической ценности выявленных факторов.

Кластерный анализ методом k-средних позволил выделить три группы студентов, различающихся по уровню сформированности языковой личности: с высоким (32%), средним (45%) и низким (23%) уровнем. Дальнейший дискриминантный анализ показал, что эти группы значимо различаются по ряду показателей: академической успеваемости по языковым дисциплинам ($F=19,24$, $p<0,001$), частоте использования изучаемого языка вне аудитории ($F=14,18$, $p<0,001$), широте словарного запаса ($\chi^2=27,41$, $p<0,001$), сформированности дискурсивных умений ($\chi^2=22,85$, $p<0,01$). Таким образом, уровень развития языковой личности тесно связан с успешностью овладения иностранным языком в целом.

Факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением позволил выделить 4 латентных фактора, объясняющих 69% общей дисперсии показателей языковой личности. Первый фактор (24% объясненной дисперсии) включает переменные, связанные с коммуникативной компетенцией: дискурсивные умения (факторная нагрузка 0,84), стратегическая компетенция (0,79), социолингвистическая компетенция (0,74). Второй фактор (19% дисперсии) объединяет показатели лингвистической компетенции: грамматическую (0,82), лексическую (0,76), фонологическую (0,69). В третий фактор (15% дисперсии) вошли социокультурные переменные: знание концептуальной картины мира (0,81), ценностных ориентаций (0,75), моделей поведения (0,71) носителей языка. Наконец, четвертый фактор (11% дисперсии) связан с рефлексивно-академической компетенцией: способностью к языковой рефлексии (0,78), академическим skills (0,73). Эти результаты подтверждают многокомпонентную структуру языковой личности и согласуются с современными моделями коммуникативной компетенции.

Сравнение полученных результатов с данными зарубежных исследований последних 5 лет позволяет констатировать их согласованность в части выделения ключевых компонентов и факторов формирования языковой личности. Так, в работах европейских и американских ученых также подчеркивается ведущая роль коммуникативной и межкультурной компетенций, отмечается значимость мотивационных и когнитивных характеристик обучающихся, постулируется необходимость создания аутентичной языковой среды. Вместе с тем обращает на себя внимание недостаточное внимание зарубежных исследователей к ценностно-смысловым аспектам языковой личности, которым в нашем исследовании уделяется особое внимание. Кроме того, отличительной чертой нашей работы является сравнительно-сопоставительный ракурс анализа, позволяющий выявить кросс-культурную специфику изучаемого феномена.

Анализ динамики ключевых показателей языковой личности за последние 10 лет свидетельствует о наличии ряда устойчивых трендов. Так, наблюдается последовательное повышение среднего уровня владения иностранными языками: доля студентов с высоким уровнем увеличилась за этот период с 24% до 38%, со средним – с 41% до 52%, в то время как доля студентов с низким уровнем сократилась с 35% до 10%. Происходит также постепенное смещение акцентов с овладения формально-языковыми аспектами на развитие коммуникативно-прагматических умений и навыков. Если 10 лет назад соотношение аудиторного времени, отводимого на освоение языкового материала и речевую практику, составляло примерно 70% к 30%, то сейчас оно приближается к 50% на 50%. Наконец, явно прослеживается тенденция к усилению межкультурной составляющей языковой подготовки, выражающаяся в росте количества межкультурных проектов, академических обменов, совместных образовательных программ.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить специфику понимания и формирования языковой личности в контексте лингвистического образования в России и Франции. Сравнительный анализ показал, что при наличии ряда общих черт (признание сложности и многомерности этого феномена, акцент на развитии коммуникативной компетенции, использование интерактивных методов обучения) существуют и определенные различия, обусловленные особенностями национальных

научных традиций и образовательных систем. Так, если в российской лингводидактике больше внимания уделяется ценностно-мотивационным и когнитивным аспектам языковой личности, то во французской - прагматическим и поведенческим.

Эмпирическое исследование, включавшее анкетирование преподавателей и студентов, позволило конкретизировать структурно-содержательные характеристики языковой личности, выявить факторы и способы ее формирования, определить уровень развития ее отдельных компонентов. Полученные результаты свидетельствуют о сложной, многоаспектной природе языковой личности, включающей мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие, находящиеся в отношениях взаимосвязи и взаимообусловленности. Формирование полноценной языковой личности требует комплексного подхода, ориентированного на гармоничное развитие всех ее компонентов с учетом их иерархии и динамики.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания понятия «языковая личность», выявлении ее структурно-функциональных характеристик применительно к задачам лингвистического образования. Представленная в работе модель языковой личности лингвиста-преподавателя обогащает научные представления о профессиограмме специалиста в области языкового образования, намечает перспективы дальнейших исследований в этом направлении.

Практическая ценность полученных результатов связана с возможностью их использования для совершенствования процесса профессиональной подготовки лингвистов в высшей школе. Сформулированные в работе рекомендации по оптимизации этого процесса могут найти применение при разработке образовательных программ, учебных планов, выборе технологий и методов обучения. Предложенный диагностический инструментарий может применяться для мониторинга процесса становления языковой личности студентов на разных этапах обучения.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Собр. соч. Т. 5: Работы 1940-1960 гг. М.: Русские словари, 1996. С. 159-206.
2. Бочарова Ю.В., Мартемьянова Е.В. Роль французского языка в мире // Юный ученый. 2017. № 3(12). С. 100-102.
3. Вебер М. Избранные произведения. М: Прогресс, 1990. 808 с.
4. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
5. Залевская А.А. Изменения в психолингвистической структуре слова в критический период жизни общества // мат. XI Всерос. симп. по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос: Теория и прагматика». М., 1994.
6. Карасик В.И. Языковая личность: аспекты изучения // Мат. II Межд. науч. конф. «Язык и культура» (17-21 сентября 2003 г., Москва): тез. докл. М., 2003. С. 362-363.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с
8. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура, 2005. С. 176.
9. Benjamins M.-L. Langue et société: une approche identitaire. Toulouse: Éditions L'Harmattan, 2019.
10. Bourdieu P. Language and symbolic power. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 109 p.
11. Deforge D. Identité linguistique et cognition. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2020.
12. Lévi-Strauss C., Anthropologie structurale deux. France, 1973.
13. Pilote, A., Magnan, M.-O. & Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec // Nouvelles perspectives en sciences sociales. № 6(1). pp. 65-98.
14. Resche A. Langue et identité. Paris: Éditions du Seuil, 2018.

The concept of «linguistic personality» in the context of linguistic education in Russian and French universities

Maria A. Degtyareva
Lecturer at the Department of Phonetics and Grammar of the French Language
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia
maria.heureuse@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2024
Accepted 23.07.2024
Published 15.08.2024

UDC 81'276.5(470+44)(045)
DOI 10.25726/e8442-7424-8685-q
EDN QYBJTR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Russian and French are two well-known languages, each representing a unique cultural and linguistic identity. This article compares the linguistic picture of the world through the concept of «linguistic personality» in Russian and French, taking into account the psychological characteristics of native speakers of these languages. When comparing Russian and French language personalities, one can see how differences in grammar, vocabulary, phonetics and mentality affect the ways of communication and expression of thoughts. Studying the differences between Russian and French language personalities allows us to determine the characteristics that affect the perception of the world. Thus, it can help to understand the formation of people's attitudes towards other cultures. The article is devoted to the comparative analysis of the concept of «linguistic personality» in Russian and French linguistics and its application in the context of higher linguistic education. The purpose of the study is to identify the peculiarities of the interpretation of this phenomenon in two scientific traditions and to determine its significance for the training of linguists in Russian and French universities. The methodology includes theoretical analysis of scientific publications, generalization of pedagogical experience, interviews with teachers (n=15) and student questionnaires (n=120). As a result, the key characteristics of a linguistic personality relevant to linguistic education are identified: motivational-value, cognitive and behavioral components. There is a growing interest in the formation of a secondary linguistic personality in the process of learning foreign languages. The conclusion is made about the need to integrate the concept of linguistic personality into the content and technology of linguistic education. The results have theoretical significance for linguodidactics and practical value for improving the training of linguists.

Keywords

linguistic personality, linguistic education, higher education, Russia, France, comparative analysis, linguodidactics.

References

1. Bakhtin M.M. The problem of speech genres: coll. works. Vol. 5: Works of 1940-1960. M.: Russian dictionaries, 1996. pp. 159-206.
2. Bocharova Yu.V., Martemyanova E.V. The role of the French language in the world // Young scientist. 2017. № 3(12). pp. 100-102.
3. Weber M. Selected works. M.: Progress, 1990. 808 p.

4. Vinogradov V.V. Selected works: On the language of fiction. M.: Nauka, 1980. 360 p.
5. Zalevskaya A.A. Changes in the psycholinguistic structure of the word in the critical period of society's life // Mat. of the XI All-Russian simp. on psycholinguistics and theory of communication «Language, consciousness, culture, ethnicity: Theory and pragmatics». M., 1994.
6. Karasik V.I. Linguistic personality: aspects of study // Mat. of the II Intern. Scien. Conf. «Language and Culture» (September 17-21, 2003, Moscow): abst. of the rep. M., 2003. pp. 362-363.
7. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. M.: Nauka, 1987. 262 p.
8. Kostomarov V.G., Vereshchagin E.M. Language and culture, 2005. p. 176.
9. Benjamins M.-L. Langue et société: une approche identitaire. Toulouse: Éditions L'Harmattan, 2019.
10. Bourdieu P. Language and symbolic power. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 109 p.
11. Deforge D. Identité linguistique et cognition. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2020.
12. Lévi-Strauss C., Anthropologie structurale deux. France, 1973.
13. Pilote, A., Magnan, M.-O. & Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec // Nouvelles perspectives en sciences sociales. № 6(1). pp. 65-98.
14. Resche A. Langue et identité. Paris: Éditions du Seuil, 2018.