**Тема занятия: Структура и содержание языковой личности в разрезе лингводидактики**

Лекции «Лингводидактика далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности. Последняя предстает как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности». Ю.Н. Караулов упоминает, что образ языковой личности возник еще в эпоху зарождения универсальной грамматики и был представлен в трудах Э.Б. Кондильяка, где автор пытается объединить фундаментальные свойства языка под эгидой языковой личности. Языковая личность, по Ю.Н. Караулову, имеет трехуровневую организацию: от самого низкого, нулевого уровня до самого высокого, второго. Нулевой уровень автор характеризует как структурно- языковой, отражающий степень владения обыденным языком. Первый уровень включает выявление и характеристику мотивов и целей речевого поведения личности, которые в конечном итоге определяют иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира. Высший, второй уровень предполагает формирование устойчивых коммуникативных потребностей и готовностей... удовлетворять эти потребности, Те и другие типологизируют специфику речевого поведения и в конечном счете информируют о внутренних установках, целях и мотивах личности. На основе предложенной трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулов создает схему ее использования в лингводидактике. Структура языковой личности на каждом из трех уровней складывается: а) из единиц соответствующего уровня; б) отношений между единицами; в) стереотипных объединений тех и других. На нулевом уровне это соответственно а) слова – б) грамматические и семантико-синтаксические отношения между ними – в) модели словосочетаний и предложений. На первом уровне это а) понятия, дескрипторы тезауруса – б) семантические поля – в) генерализованные высказывания. На втором, высшем уровне это а) коммуникативно-деятельностные потребности личности – б) сферы общения, коммуникативные ситуации – в) образы-символы прецендентных текстов культуры. Ю.Н. Караулов отмечает, что «полного перечня ... коммуникативно-деятельных потребностей (для второго, высшего уровня. – О.Е.) нет и создать его, видимо, не менее трудно, чем составить словарь основных понятий (дескрипторов тезауруса) для предыдущего уровня». «Тем не менее, – продолжает автор, – не будучи в состоянии их перечислить, мы вправе оперировать ими как единицами рассматриваемого (второго, высшего.) уровня». По мнению Ю.Н. Караулова, это право основывается на том факте, что отношения между ними задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и самими коммуникантами. Концепция Ю.Н. Караулова считается ведущей

лингводидактической парадигмой, которая ориентирует «субъект обучения на оптимальное овладение соответствующим материалом». Тем не менее при внимательном изучении логики ее построения возникает, по меньшей мере, два вопроса. 1. Прежде всего, в концепции убедительно не обосновывается и не доказывается противопоставление вербально-семантического (0), тезаурусного (1) и мотивационного уровней (2). Неясно, почему нулевой уровень рассматривается как низший, к которому в строгом смысле слова само понятие языковой личности еще не применимо, так как данному этапу присущи стереотипы в виде наиболее употребительных сочетаний, например, пойти в кино. В то же время нулевой уровень характеризуется как этап, где в качестве единиц фигурируют отдельные слова, но при этом эти слова объединены грамматикопарадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными связями, и их совокупность суммируется единой вербальной сетью [10, с. 52]. В итоге получается, что индивид владеет всеми основными речевыми механизмами, но почему-то ограничивается в общении наиболее употребительными сочетаниями и не является языковой личностью как таковой. Ю.Н. Караулов объясняет, что стереотипные сочетания (паттерны) принимаются каждой языковой личностью как данность. Автор считает, что на уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексикосемантических отношений еще нет возможности для проявления индивидуальности. «Общение на уровне «как пройти», ... «работает ли почта» и пр. не относится к компетенции языковой личности. Этот уровень языка – нулевой для личности и в известном смысле бессодержательный, хотя совершенно ясно, что он составляет необходимую предпосылку ее становления и функционирования», – настаивает автор [10, с. 36]. Никакие индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность [10, с. 53]. С последним утверждением нельзя не согласиться, но вряд ли при этом можно отрицать тот факт, что владение стереотипными сочетаниями как данностью само по себе также предполагает творческое начало индивидуальной речи, проявляющееся в коммуникативно адекватном, сразмерном и нормативном употреблении «паттернов». Тем более что Ю.Н. Караулов признает, что и на нулевом уровне «мы можем констатировать нестандартность, неповторимость вербальных ассоциаций», которые, по мнению автора, все равно не позволяют судить о языковой личности и более сложных уровнях ее организации. Анализ приведенных аргументов свидетельствует: утверждение о том, что языковая личность проявляется на первом и втором уровнях владения языком и использования языка, где «отчетливо наблюдаемы интеллектуальные свойства человека», является спорным. Несомненно, в частности, что те самые коммуникативно-деятельностные потребности личности, которые считаются прерогативой только высшего, второго уровня владения языком, удовлетворяются и на «бессодержательном» нулевом. Тем более что Ю.Н. Караулов допускает, что «при изучении иностранного языка интеллектуальные силы вступают в игру значительно раньше». Таким образом, в данной парадигме присутствует сходство – все три уровня являются стадиями владения языком и использования языка – но отсутствует строгость противопоставления парадигмообразующих составляющих. 2. Второй вопрос относится к неоднородности природы обозначенных уровней развития языковой личности. Если нулевой, «ординарно-семантический» уровень по существу означает факт владения языком, то на более высоких уровнях на первый план выдвигаются интеллектуальные характеристики личности, когда «интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуются через язык». Получается, что в модели языковой личности «языковым» является только элементарно необходимый нулевой уровень, тогда как высшие уровни связаны с интеллектуальной деятельностью, исследуемой через «надтекстовое и затекстовое содержание» речевых произведений, выходящее за пределы контекстной семантики». Добавим: возможно, и за пределы предметной области лингводидактики. Упомянутое отсутствие словаря дескрипторов

тезауруса первого уровня и номенклатуры коммуникативно-деятельных потребностей высшего уровня также не способствует восприятию целостной структуры данной парадигмы.

Речевое поведение составляет сущност- ную характеристику личности. Попытки выделить особенности речевой деятельно- сти привели к возникновению в науке нового объекта изучения – языковой лич- ности (ЯЛ). С позиции антропоцентричес- кой парадигмы, человек познает мир че- рез осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем, опреде- ляя иерархию ценностей, которая прояв- ляется в его речи, а центром внимания ста- новится носитель языка – языковая лич- ность (Григорьева-Голубева 2002: 280).

Когнитивные аспекты функциониро- вания личности, интеллект проявляются в языке, поэтому, как считает О.М. Осия- нова, говорить о человеке можно только как о языковой личности, как о личности, воплощенной в языке. Языковая личность, по мнению автора, складывается из спо- собностей человека осуществлять различ- ные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуника- тивные роли в условиях социального вза- имодействия с окружающим миром. Эта универсальная категория имеет выход на такие человеческие качества, как раскре- пощенность, творчество, самостоятельность, способность строить диалог с партнером по общению, включаться в современные мировые процессы развития цивилизации и совершенствовать человеческое общест- во (Осиянова 2002: 191).

Проблема развития ЯЛ, речевого по- ведения человека волнует и лингвистов, и педагогов, которые понимают, что в от- рыве от теории ЯЛ, от ее многоуровневой организации, без обращения к принципам ее формирования и ее структуры создать эффективную модель обучения языкам невозможно. Однако приходится конста- тировать, что пока ученые не предложили четких требований к формированию ЯЛ.

В логике антропоцентрической пара- дигмы языковая личность, как считает

В.А. Григорьева-Голубева, представлена не- сколькими составляющими: Я – физичес- кое, Я – социальное, Я – интеллектуаль- ное, Я – эмоциональное, Я – речемысли- тельное. Воздействуя на любую ее ипо- стась, можно оказывать влияние на все остальные стороны адресата. Языковая личность вступает в коммуникацию как многоаспектный феномен, и это соотно- сится со стратегиями и тактиками речево- го общения, с социальными и психологи- ческими ролями коммуникантов, культур- ным смыслом информации, включенной в коммуникацию. Изучение ЯЛ затрагивает одну из граней личности индивида, ту, что показывает его отношение к языку и речи (Григорьева-Голубева 2002: 8).

Под языковой личностью в лингвис- тике понимается «совокупность способно- стей и характеристик человека, обуслов- ливающих создание и восприятие им ре- чевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-язы- ковой сложности; б) глубиной и точнос- тью отражения действительности; в) опре- деленной целевой направленностью. В этом определении соединены способности чело- века с особенностями порождаемых им тек- стов» (Караулов 1987: 3). Ю.Н. Караулову принадлежит идея разработки модели ЯЛ с опорой на художественный текст. По его мнению, языковая личность имеет три структурных уровня: вербально-семанти- ческий, когнитивный и прагматический.

В своем исследовании «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В.И. Кара- сик выделяет пять аспектов в речевой орга- низации человека: 1) **языковая способность** как органическая возможность научиться вести речевое общение (сюда входят пси- хические и соматические особенности че- ловека); 2) **коммуникативная потребность**, т.е. адресатность, направленность на ком- муникативные условия, на участников об- щения, языковой коллектив, носителей культуры; 3) **коммуникативная компетенция** как выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели, компетен- цией человек овладевает, в то время как способности можно лишь развить; 4) **языковое сознание** как активное вербальное «отражение во внутреннем мире внешнего мира» (Лурия 1998: 24); 5) **речевое поведе- ние** как осознанная и неосознанная систе- ма поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека (Карасик 2002: 8).

Языковая способность и коммуника- тивная потребность выступают как пред- посылки для овладения языком и осущест- вления общения, коммуникативная ком- петенция – как проявление языкового со- знания в выборе средств общения. Важ- нейший компонент речевой организации человека – *языковое сознание*.

ЯЛ в условиях общения может рас- сматриваться как коммуникативная лич- ность – обобщенный образ носителя куль- турно-языковых и коммуникативно-дея- тельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций. Применительно к коммуникативной личности В.И. Кара- сик выделяет ценностный, познавательный и поведенческий планы этого понятия, что заслуживает большого внимания и пред- ставляется весьма перспективным для даль- нейшего развития эффективных моделей языкового обучения.

В контексте проводимого исследования нам представляется интересной концепция культурно-языковой личности О.А. Леон- тович. Она определяет языковую личность в межкультурной коммуникации как на- ционально-специфический тип коммуни- канта, обладающий культурно обусловлен- ной ментальностью, картиной мира и си- стемой ценностей, придерживающийся оп- ределенных когнитивных подходов, язы- ковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к меж- культурной трансформации (Леонтович 2002: 122).

В основу интегративных лингвистиче- ских исследований положена идея о языке как общественном явлении, включенном в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающем его социаль- ное «бытование». Таким образом, лингви- стов отличает стремление выявить меха- низм способности к речевому общению и установить закономерности, согласно ко- торым оно протекает.

Таким образом, мы, вслед за В.И. Ка- расиком (Карасик 2002: 8), считаем, что *ЯЛ* – *человек, существующий в языковом пространстве* – *в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в зна-*

*чениях языковых единиц и смыслах текстов; обобщенный образ носителя культурно-язы- ковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведен- ческих реакций.*

Большой интерес для нашего исследо- вания представляет теория ЯЛ в ее отно- шении к разновидностям текстов, описан- ная Г.И. Богиным. «Человек обладает ро- довой способностью быть языковой лич- ностью, но каждый индивид еще должен стать ею» (Богин 1984: 2). Именно Г.И. Богину принадлежит опыт типоло- гии уровней языковой личности. Крите- рием развитости ЯЛ автор рассматривает степень развития у личности дискурсив- ного мышления.

Лингводидактическая модель ЯЛ Г.И. Богина представляет собой значитель- ный вклад в исследование становления языковой личности на основе ее дискур- сивной деятельности. Существенным в этом смысле является утверждение линг- виста о том, что речь как человеческая функция и способность формируется в специфической форме – в форме усвоения, овладения. Поэтому язык рассматривается не абстрагированно от развивающегося че- ловека, а как сторона личности. «Владение языком – институирующая черта языковой личности – есть единственное средство пе- реноса действия в умственный план, га- рантия продвижения человека по пути са- морегуляции поведения, форма организа- ции психической жизни человека. Чело- век не может быть личностью, не будучи, в частности, и языковой личностью» (Бо- гин 1980).

ЯЛ является видом полноценного пред- ставления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс.

Понятие «языковая личность» тесно связано с рядом других, таких как «язы- ковая картина мира», «ценностная карти- на мира», «ценности», «культурные кон- цепты», «коммуникативная компетенция» и др. Таким образом, это понятие стано- вится одним из основных в рамках социо- культурного подхода в обучении иностран- ному языку.

Культура и социум, язык и культура, языковая личность, межкультурная ком- муникация, социокультурная деятельность, лингвосоциокультурная компетенция – это научные категории, которые необычайно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Язык является главной формой выра- жения и существования национальной культуры. Немецкий ученый М. Хайдег- гер определяет язык как «дом бытия. В жилище языка обитает человек» (Хайдег- гер 1993: 192). Культура не наследуется биологически, а предполагает обучение и связана с идеями, которые передаются по- средством языка. В ходе приобретения меж- культурной компетенции социализация личности проходит наиболее гармонично.

Обобщая вышесказанное, мы можем констатировать, что проблема формирова- ния ЯЛ обретает ярко выраженный меж- дисциплинарный характер. Познание языка и становление личности – эти процессы имеют между собой глубинную связь.

Описать структуру и содержание мо- дели владения языком – значит вскрыть сложные взаимосвязи между когнитивной и языковой сферами личности. Следова- тельно, лингвистика все более последова- тельно обращается к закономерностям на- учения (в широком понимании) языку (Гальскова 1999: 120).

Понимание природы исследуемого яв- ления ЯЛ мы признаем исходным в по- строении учебно-воспитательной деятель- ности в области преподавания иностран- ных языков (ИЯ).

Целью обучения ИЯ, как считает Н.Д. Гальскова, выступает формирование личности, способной и, что не менее важ- но, желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне и самосовершен- ствоваться в овладеваемой им деятельно- сти. Речь идет о становлении у обучающе- гося основных черт вторичной ЯЛ – слож- ного интегративного целого. Указанная цель обучения ИЯ есть совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного.

По мнению автора, поскольку процесс становления вторичной языковой лично- сти связан не только с овладением обуча- ющимся вербальным кодом ИЯ и умени- ем его использовать практически в обще- нии, но и с формированием (на опреде- ленном уровне) в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социу- ма, то обучение ИЯ должно быть направ-

лено на приобщение учащихся к концеп- туальной системе чужого лингвосоциума.

В целом соглашаясь с последним те- зисом и не отвергая существование в со- временной лингводидактике концепта «вторичная языковая личность», мы, тем не менее, считаем, что это понятие несколь- ко вырвано из контекста теории лично- сти, и не следует вести речь о разделении ее на первичную или вторичную. Это тем более актуально в условиях реального би- лингвизма, когда ребенок использует для социализации родной и официальный (го- сударственный) языки и приступает к изу- чению в школе одного или нескольких иностранных.

**Личность целостна, она представляет собой систему ценностей и обладает разны- ми способами своего самовыражения.**

Подтверждение нашей идеи мы нахо- дим в исследовании В.П. Фурмановой, которая предлагает придерживаться термина «аутентичная культурно-языковая лич- ность», когда речь идет о носителях изу- чаемого языка и культуры, и «культурно- языковая личность», имея в виду будуще- го учителя ИЯ/филолога, поскольку вве- дение дополнительных атрибутивных ха- рактеристик «первичная» и «вторичная» представляется нелогичным по причине того, что речь идет о диалоге культур и языков (Фурманова 1994).

В рамках проводимого исследования мы предлагаем использовать термины «**аутен- тичная языковая личность»** для носителей языка и «**неаутентичная языковая личность»** –

для изучающих иностранные языки.
Как и В.П. Фурманова, мы считаем, что целенаправленное преподавание ИЯ обеспечивает развитие культурно-языковой личности (в нашем исследовании – неау- тентичной), способной выполнять функ-

цию посредника между культурами. Своеобразие коммуникативных прояв- лений ЯЛ в ситуациях общения определя- ется деятельностью ее сознания, которое, по определению Л.С. Выготского, есть «частный случай социального опыта» (Вы- готский 1984). ЯЛ в условиях общения рас- сматривается нами как коммуникативная личность – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно- деятельностных ценностей, знаний, уста- новок и поведенческих реакций (Карасик

2002).
Формирование такой личности, способной стать эффективным участником меж- культурной профильно-ориентированной коммуникации непосредственно или опо- средованно, и есть цель обучения старше- классников иностранному языку в про- фильной школе.

Таким образом, *языковая личность старшеклассника, изучающего иностранный язык в рамках профильно-ориентированно- го курса, предстает в виде сложного, мно- гоаспектного объекта исследования, уни- кальность и неповторимость которого опре- деляется сформированностью его языково- го сознания, уровнем развития языковых способностей и коммуникативных потреб- ностей для осуществления особого профиль- но-ориентированного общения и взаимообус- ловленностью личностных диспозиций, про- являющихся как личностные функции.*

Центральным системообразующим эле- ментом данного исследования выступает идея о возможности формирования язы- ковой личности в рамках особого педаго- гического пространства профильного обу- чения иностранному языку, способствую- щего полноценному проявлению и разви- тию личностных функций участников меж- культурного взаимодействия. Эта идея «......пронизывает все аспекты изучения язы- ка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими чело- века, поскольку нельзя изучать человека вне языка» (Караулов 1989).

Введение в широкий научный обиход категории языковой личности позволяет раздвинуть рамки исследований речевого онтогенеза. На первый план все отчетли- вее выступает не формирование языковой структуры, а становление человека в его *коммуникативной компетенции, которая предстает как проявление языкового созна- ния в выборе средств общения.*

И в педагогической, и в лингвистиче- ской литературе термины «компетенция», «компетентность» встречаются все чаще в таком контексте, как «ключевые компе- тенции», «компетентный носитель языка», «коммуникативная компетенция школьни- ка», «межкультурная коммуникативная компетенция».

В модели психологического развития человека понятие «компетентность» при- меняется к ситуациям, в которых возни- кает необходимость решать проблемы, ми- нимизировав затраты своих ресурсов на «единицу» полезного результата.

Сложность в трактовке этого понятия состоит в том, что оно описывает потен- циал, который а) проявляется ситуативно (следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образова- ния); б) описывает инструментарий одно- временно понимания и действия.

Формирование компетенций происхо- дит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способно- сти и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых до производственных и соци- альных.

Компетентность в обучении иностран- ным языкам часто понимают как «комму- никативную компетенцию». Как справед- ливо отмечает Р.П. Мильруд, компетент- ностный подход лишь частично соответ- ствует содержанию этого понятия (Миль- руд 2004: 30). Компетентность, по опреде- лению Р.П. Мильруда, есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий воз- можность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответ- ствующих субкомпетенций, которые явля- ются единицами учебной программы и со- ставляют «анатомию» компетентности.

Важно подчеркнуть, что проведенный нами выше анализ сущностных характе- ристик коммуникативной личности стар- шеклассника в значительной мере согла- суется с пониманием Р.П. Мильрудом при- роды компетентностного подхода в обуче- нии школьников иностранному языку.

*Ценностный, познавательный и поведен- ческий аспекты коммуникативной личности являются основой для формирования пред- метной, деятельностной и развивающей компетенции школьников в рамках профиль- но-ориентированного обучения иностранно- му языку. Мы солидарны с В.И. Карасиком в том, что можно рассматривать с пози- ции аксиологии когнитивные и поведенчес- кие характеристики общения, с позиции ментальных представлений* – *ценности и коммуникативные ходы, с позиции речевого взаимодействия* – *этические, утилитарные и другие нормы, которых придерживаются носители данной культуры, и языковую ка- тегоризацию мира.*

Таким образом, изложенное выше еще раз подтверждает нашу мысль о том, что исходным пунктом развиваемой концеп- ции являются представления о личности как о цели и факторе образовательного опыта в рамках профильно-ориентирован- ного обучения старшеклассников иностран- ному языку. Личность как целое, и язы- ковая личность в том числе, проявляет свои сущностные особенности в структуре лич- ностных функций.

Выдающийся психолог С.Л. Рубин- штейн рассматривал личность как носите- ля сознания, т.е. в первую очередь отно- шения к миру. В этом смысле она прояв- ляется в способности человека вырабаты- вать это отношение, т.е. занимать опреде- ленную позицию. Такова в его понима- нии фундаментальная функция личности (Рубинштейн 1989: 102).

Функциональность личностного выде- ляется А.Н. Леонтьевым посредством вве- дения понятия о смысле. Смыслообразо- вание – одна из наиболее тонких личност- ных функций человека. Внутренний мир личности представляет собой как бы спле- тение, иерархию, взаимопревращение ее смыслов. Образование смысла – это прида- ние личностного значения чему-либо (Ле- онтьев 1983: 251).

Рассматривая специфику личностных функций, нельзя не отметить огромную творческую роль языка в познавательной деятельности личности, ибо человеческое отражение носит творческий характер. *Творческая активность личности, закреп- ленная в языке, приводит как к объектив- ному, так и к субъективному отражению мира. И это мы считаем еще одной важной личностной функцией языковой личности.*

В соответствии с названными функ- циями в содержание образования входит новый вид опыта – (быть личностью) – лич- ностный опыт. Это опыт, как считает В.В. Сериков, выполнения личностных функций, содержание которых может быть разным, в зависимости от того, какое пред- ставление о природе личности имеет про- ектировщик такого образования. В общем виде – это опыт осмысленного и рефлек- сируемого поведения в мире (Сериков 1999: 37).

Личностная сторона речевой деятель- ности участника коммуникации – это ее субъективное начало, проявляющееся в твор- ческой, закрепленной в языке активности личности; исследование речевой ситуации на предмет выявления ее смысла, комму- никативной потребностной значимости.

Рассматривая развитие языковой лич- ности в личностной парадигме, нельзя ос-

тавить в стороне его содержание. Вслед за В.В. Сериковым мы понимаем развитие личности как: а) развитие ее атрибутив- ных функций (избирательности, осмысле- ния действительности, произвольности, креативности, рефлексивности, ответствен- ности, автономности). *Актуализация лич- ностных функций способствует развитию ценностного, понятийного и поведенческо- го аспектов ЯЛ;* б) развитие духовной сфе- ры – мировоззренческих, нравственных, эстетических и других ценностей в форме мотивов, установок и способностей. *Сюда мы относим развитие языковых способно- стей и коммуникативных потребностей ЯЛ;* в) деятельностно-поведенческое развитие личности предполагает становление ее привычек, опыта, стиля и манеры презента- ции своего Я, т.е. *речевого поведения ЯЛ;* г) развитие коммуникативного пространст- ва – сферы отношений, круга общения, соб- ственного микросоциума, что предполага- ет *развитие и становление коммуникатив- ной компетенции;* д) становление индиви- дуальности личности, что проявляется в *формировании и развитии языкового созна- ния личности.*

Таким образом, мы считаем, что, *раз- вивая языковое сознание, способности и свойства языковой личности, мы будем раз- вивать не только ее коммуникативные по- тенциал, компетенцию и культуру, не толь- ко учить эффективному речевому общению, но и актуализировать личностные функции школьников, а значит развивать и совер- шенствовать гуманистическую ценностную диспозицию личности.*

Очевидно, что формирование и совер- шенствование вышеназванных сущностных личностных характеристик должно приве- сти к развитию и совершенствованию ЯЛ.

Создание условий для становления и развития языковой личности школьника во всем спектре ее проявлений и есть цель профильно-ориентированного обучения ИЯ. Эти условия реализуются в рамках особого образовательного пространства – педагогического процесса профильно-ори- ентированного обучения иностранному языку.