

**Tadeusz Pacholczyk**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Глоттодидактические аспекты кросскультурного образования и коммуникации**

Научные дисциплины гуманитарного профиля в своих исследовательских поисках последнего десятилетия ставят два фундаментальных вопроса: во-первых – стремление к глубокой специализации в определенных отраслях (как результат открытия новых аспектов, требующих более глубокого и всестороннего их познания и осмысления адекватными средствами), во-вторых – стремление найти комплексные средства изучения явлений, многосторонность которых раскрывается в процессе эволюции научных дисциплин. Второй вопрос характеризуется тем, что имеет интердисциплинарный характер. Его суть сводится, между прочим, к переходу от моно- к би- и мультикультурности и находит свое отражение во многих научных дисциплинах (напр.: культурологии и лингвокультурологии, этнологии и этнолингвистике, лингвистике и прагмалингвистике, психологии и психоллингвистике, социологии и социоллингвистике, дидактике и глоттодидактике).

Вторую проблему в общем плане можно выразить следующим образом: «на наших глазах рождается н о в а я (разрядка наша – Т. Р.) цивилизация, независимо от того, какой нации касается ее эволюция, когда мир стал более открытым, а процессы глобализации, интеграции и унификации перед нами налицо, становятся абсолютной потребностью не только эффективность экономики, но и взаимопроникновение культур, осознание своеобразия каждой из них, постижение духовных особенностей отдельных народов» (Markunas A. 2002 : 18).

Данное утверждение, особенно его последнюю часть, можно считать, в какой-то степени представительным – общим обоснованием главной цели нашей статьи, т.е. обсуждения многоаспектных вопросов кросскультурного образования и коммуникации.

Следует подчеркнуть, что представленные в данной публикации вопросы являются продолжением, в более углубленном смысле, той концепции автора, которая была только намечена в одной из последних его статей (Pacholczyk T. 2005 : 111–115).

В самом начале рассмотрения поставленных вопросов считаем целесообразным внести некоторое уточнение в понятийном отношении. В ходе дальнейшего освещения указанных ранее проблем, всякий раз, когда будет идти речь о *кросскультурном образовании и коммуникации*, мы будем иметь в виду прежде всего то, что они осуществляются с помощью родного, иностранного или нескольких иностранных языков, однако чаще всего с учетом их сопоставления.

В последнее десятилетие (рубеж XX и XXI веков) особое место во многих исследовательских поисках (см., напр.: материалы VIII, IX и X конгрессов МАПРЯЛ (1994, 1999, 2003) уделялось и в дальнейшем уделяется вопросам *лингвокультурологии* и, в меньшей степени, ее глоттодидактическим импликациям. На основании этих поисков можно сформулировать общий тезис – одно из самых важных направлений в модернизации как теоретической, так и прикладной глоттодидактики касается *интеркультурного образования*. Этот тезис созвучен с основными положениями модернизации обучения/учения иностранным языкам, выдвинутыми в свое время Советом Европы.

Нужно отметить, что в основе этой модернизации лежит европроект *Изучение языков для общеевропейского гражданства*. В нем главное положение касается социокультурного образования с помощью иностранного языка и построение глоттодидактического процесса на междисциплинарной культуроведческой и лингвокультуроведческой основе с учетом коммуникативного направления (Сафонова В.В. 1997). Осуществление этого положения должно способствовать развитию когнитивного потенциала учащихся и формированию их аккомодационных способностей нахождения своего места в многоэтнической Европе, которая во все большей степени проявляет интегрирующий характер во многих областях современности.

Основопологающей предпосылкой, обосновывающей указанный ранее тезис, можно считать то, что *интеркультурное образование* с помощью иностранного языка и вытекающие отсюда *базисные культуроведческие цели* вполне совпадают не только с основными положениями модернизации обучения/учения иностранным языкам – как указывалось выше, но прежде всего с гуманитарным аспектом содержания образования, которое должно быть направлено на формирование человека духовного – *homo moralis* и общающегося – *homo communicus*. Первому свойственны духовные ценности прежде всего культуроведческого или лингвокультуроведческого характера. В свою очередь, для второго – *homo communicus* – характерно то, что его следовало бы рассматривать как субъект, не только адекватно воспринимающий данную этническую культуру посредством языка, но и как языковую личность, как носителя и творца сверхличных ценностей.

Общеизвестно, что как в теоретической, так и прикладной глоттодидактике очень важное место занимают цели и содержание обучения. Следует подчеркнуть, что эти два компонента существенным образом могут повлиять на эффективность глоттодидактического процесса, если они точно и однозначно определены, среди прочих, в рационально разработанной таксономии целей. Авторы многих программ обучения в области иностранных языков подчеркивают, что основной целью обучения является формирование речевых навыков и умений, в конечном итоге – сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций, или в идеальном варианте – глобальной коммуникативной компетенции, как конечного результата реализации целей. Однако, если учесть, что основной целью образования является передача культуры, точнее постижение и осмысление культурных ценностей – артефактов, то иноязычное образование можно рассматривать как передачу иноязычной культуры (см., напр.: Пассов Е.И. 2000 : 37). В таком понимании цель существенным образом должна определять содержание обучения иностранному языку.

В свете сказанного выше можно констатировать, что цель и содержание интегрально связаны друг с другом. Другими словами, содержание должно быть адекватно цели.

Следует, однако, отметить, что содержание как иноязычного межкультурного образования, так и кросскультурной коммуникации, составляющей интегральную часть этого образования, значительно шире и многоаспектнее, чем это традиционно представляется.

Образование обычно рассматривается как процесс и результат усвоения знаний, навыков и умений. В основе этого усвоения всегда лежит *познание*, которое интерпретируется как высшая форма отражения действительности, которое проявляется на сенсорном, интеллектуальном, эмпирически-прикладном и теоретическом уровнях. Однако, если учесть, что практическая деятельность и речевая коммуникация образуют единство, то познание значительно шире, чем усвоение языковых знаний, сформированность речевых навыков и умений.

В свою очередь, образование – это количественные и качественные преобразования психики, рассматриваемые в прогрессирующем контексте. Это происходит только тогда, когда человек является субъектом речевой коммуникации, рационально воспринимающим духовные ценности культуры данного этноса через призму как современности, так и в историческом аспекте.

В дальнейшем образование включает в себя воспитание, рассматриваемое не только как формирование личности, но и как процесс постижения широко понимаемой общественной культуры, в том числе прежде всего иноэтнической.

Наконец, образование содержит дидактический аспект, который можно рассматривать как овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, в основе которых лежат аспекты языка (произношение, лексика и грамматика).

Таким образом, иноязычное образование включает в себя:

- *познание*, которое направлено на овладение *культурологическим* содержанием иноязычной культуры;
- *развитие*, которое нацелено на овладение *психологическим* содержанием культуры иноэтнота;
- *учение* (дидактический аспект), которое находит свое отражение в овладении *социальным* содержанием иноэтнота;
- *воспитание*, которое направлено на *педагогический* аспект содержания данной иноязычной культуры (этические ценности) [ср., напр.: Пассов Е.И. 2000 : 39].

Подытоживая вышесказанное, можно прийти к выводу, что при определении и отборе содержания, направленного на формирование интеркультурной коммуникации в рамках кросскультурного образования, нужно учесть следующие обусловленности:

- когнитивную;
- психологическую (развивающую личность);
- дидактически-социокультурную;
- педагогическую (воспитательную).

Эти четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных концепта следовало бы условно рассматривать как общие детерминанты *инокультурного образования и коммуникации*. Кроме этих детерминант может идти речь о более детальных, которые непосредственно касаются иностранного языка. Следует подчеркнуть, что они фактически могут функционировать на фоне *intercultural communication*. С этой целью считаем целесообразным дать в сжатом контексте характеристику *интеркультурной коммуникации*. Это поможет нам рационально, с нашей точки зрения, обсудить те детерминанты, которые касаются иностранного языка в контексте кросскультурной коммуникации и определить некоторые глоттодидактические импликации.

В рамках *интеркультурной коммуникации* исследуются, среди прочих, вопросы коммуникативного поведения и рече-поведенческие тактики (напр.: Milton J. Bennett, 1998; Larry A. Samovar, Richard E. Porter, 1995; Верецагин Е.М., Костомаров В.Г., 1990; Прохоров Ю.Е., 1997; Красных В.В., Изотов А.И. (ред.), 1997; Гудков Д.Б., 2003; Тер-Минасова С.Г., 2000; Формановская Н.И., 2002).

С этой сравнительно новой научной дисциплиной интегрально связаны *интеркультурная и лингвокультурологическая компетенции*, которые, по сути дела, можно считать базисными детерминантами *кросскультурной коммуникации*, кроме общих, представленных ранее. Эти две детерминанты также неразрывно связаны с вопросами обучения/учения иностранным языкам, если учесть, что основной целью в аквизиции иностранного языка является общение на этом языке с учетом культуроведческого компонента.

Перечисленные выше базисные детерминанты вмещаются в русло *лингвокультуроведения*, которое обычно рассматривается (последнее десятилетие) как отдельный предмет филологического образования. Его сущность сводится к тому, что оно содержит совокупность сведений о культуре страны изучаемо-

го языка, необходимых для осуществления речевого общения на этом языке. Эти сведения способствуют реализации различных целей: образовательных, когнитивных, прагматически-коммуникативно-речевых, воспитательных и интеллектуальных.

Исходной предпосылкой, обосновывающей *лингвокультуроведение*, можно считать утверждение, согласно которому как лингвокультуроведение, так и *лингвокультуроведческая парадигма* современной глоттодидактики (пока рождается) основываются на социальной природе языка, его коммуникативном предназначении и социализации языковой личности. В этом контексте можно выдвинуть предложение сугубо прикладного характера. Его цель – включить инокультурного учащегося в *инокультурную коммуникацию* (см. шире: Pacholczyk T. 2002 : 151–155).

В основе *intercultural communication*, в принципе, лежат две базисные детерминанты, о которых мы упомянули ранее, т.е.: *интеркультурная* и *лингвокультурологическая компетенции*. Эти две детерминанты были предметом нашего детального рассмотрения в контексте более общего вопроса, т.е. глобальной коммуникативной компетенции (см. шире: Pacholczyk T., 2002 : 287–292). Исходя из этого, ограничимся только представлением их как понятий, в свое время выдвигаемых и интерпретированных нами. С другой стороны, это ограничение обусловлено тем, что во многих работах данные концепты интерпретированы по-разному.

*Лингвокультурологическая компетенция* рассматривается как система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке. Обсуждая подробно этот своеобразный вид компетенции, мы пришли к выводу, что «сфера знаний, связанная с содержанием информации о культуре с постигаемыми смыслами и ценностями, содержащимися в отдельных феноменах культуры, составляет *лингвокультуроведческую компетенцию*» (выделено автором статьи) (Woźniewicz W. 2000 : 19).

В основе *межкультурной компетенции* находится «осознание различий и сходств интеркультурного характера, выступающих между родной и иноэтнической культурой, нашедшей, в частности, выражение в лексико-семантических единицах родного и иностранного языков» (Pacholczyk T. 1998 : 202).

В свете сказанного выше, особенно в контексте гуманитарного содержания обучения, которое должно учитывать реляции: отечественная культура – иноэтническая культура (они, как известно, находят свое отражение как в рамках родного, так и изучаемого иностранного языка), вырисовываются следующие *базисные культуроведческие цели* (точнее: умения), которые были акцентированы нами уже ранее:

- умение замечать сходства и различия между отечественной культурой и культурой нации (этноса), язык который является предметом обучения;
- умение смотреть на людей и различные их проблемы глазами носителей другой культуры и понимать их точку зрения;

– стремление к объективизации образа отечественной культуры с целью получения рационального образа этой культуры, обычаев, традиций и способов мышления (т.е. менталитета);

– умение справляться с межкультурными недоразумениями и этническими конфликтами в случае их возникновения (см., напр.: Komołowska H. 1996 : 112).

– В контексте этих целей (умений) нужно, однако, отметить, что «каждый язык и каждая культура должны сохранять свой неповторимый цвет в общемировой культурной палитре» (Вербицкая Л.А. 2001 : 2).

Перечисленные ранее цели должны быть направлены на формирование *лингвокультуроведческой* и *интеркультурной коммуникативных компетенций*, и только в таком случае могут выполнить свое назначение [они вмещаются в русло широко понимаемого социокультурного и межкультурного общения (ср., напр.: Митрофанова О.Д. (ред.), 1996 : 15–16; Прохоров Ю.Е. 1998)]. *Интеркультурную коммуникативную компетенцию* рассматриваем как субкомпетенцию глобальной иноязычной коммуникативной компетенции.

Следует, однако, в этом контексте сделать одно существенное замечание. Вопрос касается определения общих положений, детерминирующих сформированность *лингвокультуроведческой* и *кросскультурной коммуникативной компетенций*.

По нашему глубокому убеждению, существует возможность сформировать *лингвокультуроведческую* и *интеркультурную компетенции* в рационально организованном глоттодидактическом процессе, если у изучающих иностранный язык:

– есть необходимые, хотя бы основные культурологические знания общего характера, в том числе сформированные прежде всего на родном языке, но касающиеся элементарных вопросов как общей, так и прикладной культурологии (например: основные черты эпохи Возрождения и Ренессанса, христианство и европейская цивилизация, феномен иконы в православной Церкви и т.д.);

– есть основные языковые средства, необходимые для выражения речевых интенций, позволяющих вступать в речевой акт (например: формы речевого этикета – приветствие, прощание и т.д.);

– есть элементарные рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности на изучаемом иностранном языке (т.е. на уровне основного курса данного языка);

– есть необходимые навыки переноса (трансфера), особенно продуктивных видов речевой деятельности (ср., напр.: Прохорова И.О. 2001 : 37).

Сказанное выше не означает, что существует возможность формирования *лингвокультуроведческой* и *кросскультурной компетенций исключительно* с учетом перечисленных положений. Они могут только повлиять на более эффективную их выработку. В принципе эти положения должны найти свое отражение уже с самого раннего периода обучения иностранному языку, т.е. в рамках начального этапа, а затем на высших уровнях (этапах) они осложняются и расширяются (концентризм в обучении).

Рассматриваемые нами вопросы *кросскультурного образования и коммуникации* имплицитно обсуждают следующие проблемы, которые можно считать также своего рода детерминантами, обуславливающими эффективность и рациональность указанного выше образования и коммуникации. К ним, в частности, относятся:

1. изучение специфики отражения национальной культуры как проявления национального менталитета, находящего свое выражение в языке, с учетом моноактивных, полиактивных и реактивных культур;

2. рациональное установление принципов описания, отбора и изучения единиц культурного знания для дидактических целей с учетом кросскультурных адапторов (понятие *кросскультурного адаптора* мы интерпретируем как способ овладения компетенцией интеркультурной коммуникации, направленной на повышение межкультурной *сензитивности*, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов (ср.: Кузнецова О.Л. 2003 : 100);

3. разработка прикладного изучения и приобретения культурных знаний при постоянном сопоставлении родного и иностранного языков;

4. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программных основ и программ обучения в области всех предметов гуманитарного профиля в польской системе народного образования (напр.: история, польский язык, география и т.д.), – нам кажется, что не только в польской; основная цель – модернизация программ обучения;

5. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программных основ в области пяти самых популярных иностранных языков в польской системе народного образования: английский, немецкий, русский, французский, испанский (очередность перечисленных языков не случайна – они представлены иерархично в зависимости от их популярности в Польше); основная цель – модернизация программ обучения;

6. лингвокультуроведческий сравнительный анализ иностранных языков, представленных выше, в области программ обучения; основная цель – модернизация этих программ;

7. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программ обучения в области русского языка в контексте сопоставления с другими иностранными языками (п. 5); основная цель – модернизация обучения русскому языку.

Указанные выше детерминанты (по всей вероятности, их может быть больше) в принципе можно считать отдельными исследовательскими вопросами, которые требуют еще детального научного обсуждения и освещения, прежде всего в эмпирическом плане.

Представленные и проанализированные в данной публикации обусловленности составляют попытку комплексно рассмотреть и по-новому осмыслить многоаспектные вопросы *кросскультурного образования и коммуникации*, прежде всего в глоттодидактическом плане.

## Литература

- Markunas A. (2002). *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXX.
- Pacholczyk T. (2005). *Интеркультурное образование – его детерминанты и глоттодидактические импликации (попытка определения)*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa.
- Материалы VIII Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык и литература в современном диалоге культур* (тезисы докладов). (1994). Регенсбург; *Материалы Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков*. (1999). Москва, (доклады-статьи: В.Н. Белоусова [с. 51–69], Л.А. Вербицкой [с. 93–96], В.В. Воробьева [с. 96–118], В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой [с. 252–261], В.В. Красных [с. 266–272], А.Л. Кузнецова [с. 272–274], А.Д. Летовой [с. 332–334], О.Д. Митрофановой [с. 345–364], Е.И. Пассова [с. 422–440], Ю.Е. Прохорова [с. 450–465], Р.Б. Сабаткова [с. 471–474], Л.Г. Саяховой [с. 474–477], В.М. Шаклеина [с. 503–515]); *Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Русское слово в мировой культуре*. (2003). Санкт-Петербург, *Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному*, т. I, (разд. I, с. 8–208)
- Сафонова В. В. (1997). *Иностранный язык в двуязычном образовании российских студентов*, «Иностранные языки в школе», № 1
- Пассов Е. И. (2000). *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк.
- Milton J. Bennett (1998). *Basic concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*; Larry A. Samovar, Richard E. Porter (1995). *Communication between cultures*, 2<sup>nd</sup> ed.; Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (1990). *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва; Прохоров Ю.Е. (1997). *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*, Москва; Красных В.В., Изотов А.И. (ред.) (1997). *Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации*, Москва; Воробьев В.В. (1996). *Лингвокультурологическая парадигма личности*, Москва; Гудков Д.Б. (2003). *Теория и практика межкультурной коммуникации*, Москва; Тер-Минасова С.Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва; Формановская Н.И. (2002). *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*, Москва и другие.
- Pacholczyk T. (2002). *О лингвокультурологической парадигме современной глоттодидактики – попытка определения (на материале русского языка как иностранного)*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXX
- Pacholczyk T. (2002). *Глобальная коммуникативная компетенция в контексте лингвокультурологической парадигмы современной глоттодидактики*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка (материалы IX Международной конференции, проходившей 16–17 мая 2002 г. в Варшаве)*, Warszawa
- Woźniiewicz W. (2000). *Лингвокультурологическая компетенция как составляющая глобальной языковой компетенции иноэтнического филолога-русиста*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культурологического и лингводидактического образования студентов русистики*, под ред. Я. Генцеля, Kraków
- Pacholczyk T. (1998). *Роль и место интеркультурной компетенции в теоретической и прикладной глоттодидактике*, „Studia Rossica Posnaniensia” 1998, vol. XXVIII

- Пороговый уровень. Русский язык. т. I, Повседневное общение* (1996), под ред. О.Д. Митрофановой, Совет Европы Пресс
- Прохоров Ю.Е. (1998). *Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение*, Москва.
- Kotogowska H. (1996). *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Konserpcja celów nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 2
- Вербицкая Л.А. (2001). *МАПРЯЛ на пути в Петербург*, «Русский язык за рубежом», № 1
- Прохорова И.О. (2001). *Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку*, «Русский язык за рубежом», № 3
- Кузнецова О.Л. (2003). *Методические аспекты межкультурной коммуникации*, [в:] *Русское слово в мировой культуре – X Международный Конгресс МАПРЯЛ*, Санкт-Петербург