

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНТЕРПЕДАГОГИКА: ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ, ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Т.Т. Черкашина

Кафедра русского языка
и межкультурных коммуникаций в управлении
Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

В статье рассматривается инновационный подход к модели иноязычного образования, обосновывается поликультурный и полимодальный характер межкультурного тренинга, описываются его параметры с учетом расширения термина *globality*.

Ключевые слова: инновационная модель, поликультурная компетенция, иноязычное образование, межкультурный тренинг.

Инновационные модели обучения иностранным языкам имплицитно связаны с возросшим вниманием ученых и практиков к исследованию особенностей общения коммуникаторов-инофонов. Не случайно сегодня в поле междисциплинарных интересов оказалась и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Усилия исследователей поликультурного и полимодального формата «мягкой силы», как сегодня называют русский язык, сосредоточены на изучении проблематики диалога культур, находящемся на стыке лингвистики и едва ли не всех гуманитарных наук, в центре внимания которых находится *человек говорящий*. Это, безусловно, позволяет расширить границы восприятия процесса передачи или приема информации и связанных с ними четырех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, говорения. Переориентация лингводидактики

на культуросообразные модели открывает инновационные возможности не *обучения*, а именно иноязычного *образования*, в котором заложены огромные воспитательные, мировоззренческие, социально значимые цели, среди них особо выделим развитие субъектности, или индивидуальности инофона как человека, готового к диалогу культур, к паритетному взаимодействию. Заметим, что ряд ученых, в том числе А.М. Панарин, считают, что происходящие в иноязычном образовании процессы напоминают не «модернизацию, а вестернизацию» [4. С. 19]. Ученые обращают внимание на то, что за новациями мультикультурного обмена, которые пришли на смену межкультурной коммуникации (МК), скрывается опасность поглощения «центральными языками» других, «периферийных» языков. «Центральные языки» усиленно, агрессивно навязывают, с их точки зрения, этнонеравенство и фрагментарность языковой картины мира (ЯКМ), а под маской «воображаемой солидарности», по их мнению, скрывается национальный шовинизм (Kramsch, Borer) [1. С. 95]. Таким образом, национальные культурные ценности, особенности их интерпретации, занимающие в жизни любого народа важнейшее место, с наибольшей силой актуализируются в контексте поликультурного и полимодального формата современной лингводидактики. Традиционно процесс иноязычного обучения рассматривался в основном через призму дихотомий «язык-речь», «мышление-речь». Однако сегодня, по мнению Н.Д. Павловой, ученых уже не устраивает «мифологема рационального мышления», опирающаяся преимущественно на рассмотрение речи как механизма, который обеспечивает мыслительный процесс, и отношение к языку как хорошо описанной системе, подчиняющей себе человека [2. С. 147]. Достаточно назвать имена основоположников лингвопрагматики, таких как Д. Хаймс, Дж. Остин, Дж. Серл, Г. Грайс и др., работы которых были посвящены личностно обусловленному, национально ориентированному взаимодействию субъектов диалогического взаимодействия. Позднее М. Бахтин введет в научный оборот термин «диалогические отношения», или смысловые отношения между высказываниями; рассматривать их, с точки зрения ученого, необходимо с учетом национально-культурной специфики той или иной культуры, представителями которой являются участники межкультурного диалога. Как видим, понадобилось время, чтобы признать главенство человеческого фактора в науке о языке и способах его функционирования. В известном тесте на культурную идентичность участникам из разных стран предлагается выбрать из 48 положительных и отрицательных характеристик, наиболее присущих их национальности. Результат теста легко прогнозируем и всегда остается неизменным: количество положительных черт своей национальности обычно больше. И не важно, кто являлся респондентом: финн, немец, русский, американец, англичанин, китаец, японец и т.п. Чувство национального превосходства в подсознании каждого народа занимает прочное место, что, на наш взгляд, нормально и объяснимо.

Однако современный языковой мир, игнорируя политические границы, открыто демонстрирует глобальную интеграцию во всех областях человеческой деятельности. Не случайно сегодня ученые говорят о перспективах создания «эко-системь» (Л.Ж. Кальвет), о перспективах внедрения модели всемирной «лингвис-

тической гравитационной системы») и о роли, месте, функциях языков в социокультурной среде [3. С. 74]. Выделение центрального и периферийных языков в «лингвистической галактике», по их мнению, поможет преодолеть последствия вселенской лингвистической катастрофы — вавилонского смешения языков. На глобализационных форумах лингвистов помимо названных проблем звучат предложения о необходимости лингвистического инжиниринга (Pool, 2010); критически оцениваются проблемы «языкового гомеостаза» экосистемы в целом (К. Крамш, Е. Бонер) [2. С. 113] и др. В известной работе «Общая и русская идеография» Ю.Н. Караулова дается классификация лексического состава языков, которая, по мнению ученого, «как правило, имеет общую, центральную часть, а также периферийные участки, где наблюдаются расхождения. Специфика того или иного языка растворяется на высших уровнях абстракции, а при анализе периферийных иерархических отношений выделяются лакуны. Причинами возникновения лакун могут быть и культурно-исторические, этнографические факторы» [1. С. 47].

Таким образом, можно сказать, что практически все авторитетные исследователи постмодернистского витка социокультурных сдвигов (*global village*), начиная с Дж. Макмена, Р. Робертсона, употребивших в 1983 году термин *globality*, отмечают расширение его научного толкования, приписывают ему не только статус главного фактора цивилизационного развития, но и выделяют различные аспекты видения проблемы, в том числе и лингводидактические перспективы изучения. Не случайно в связи с этим авторитетные ученые и практики (Т.М. Балыхина, А.Л. Бердичевский, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.) говорят о необходимости пересмотра традиционного взгляда на методику русского языка как иностранного (РКИ). Мы также считаем, что язык как неотъемлемая органическая часть культуры диктует свои «правила игры», выдвигает необходимость внедрения в практику высшей школы специального межкультурного тренинга по развитию транснациональной и транскультурной, или межкультурной, компетенции. Что же побудило ученых пересмотреть привычный взгляд на сугубо коммуникативные цели и задачи обучения РКИ? Почему сегодня все громче звучат слова об огромной важности и значимости влияния РКИ как «мягкой силы» в деле продвижения и укрепления позиций русского языка в стремительно глобализирующемся мире? На наш взгляд, расширение целей преподавания РКИ детерминировано «своего рода тупиком», на который указывала в свое время Р.М. Фрумкина: «в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект, — культуре» [4. С. 276].

Рассматривая иноязычное образование в качестве «преобразования» себя, можно принять за точку отсчета становление вторичной языковой личности путем вхождения учащегося в культуру, присвоения ее традиций. При этом важно подчеркнуть, что образ-модель в качестве общепризнанного идеала присваивается каждым личностно. Таким образом, образовательный продукт в инновационной модели — это то, что сумел присвоить, сделать личностно значимым субъект образовательной деятельности. «Власть языка» была предметом научных интересов В. Гумбольдта, братьев Гримм, Э. Бенвениста, Ф. Буслаева, А. Афанасьева, А. По-

тебни и др. Фундаментальное изучение языка в качестве кода культуры, кода нации выводит на первое место человека, которому предстоит научиться взаимодействовать с представителями иных национальных традиций. Сегодня часто можно услышать мнение о том, что весь ход развития истории зависит от того, что перевесит на чаше весов: достижения цивилизации или культуры. Постмодернистский виток развития мира оставляет все меньше шансов для культивирования терпимого отношения к иным мировоззренческим ценностям и установкам, поэтому чрезвычайно актуальной и востребованной представляется проблема внедрения в практику иноязычного образования межкультурного тренинга, который мы оцениваем в качестве инновационной модели обучения. Построение данной модели имеет аналог в социокультурной, учебно-профессиональной практике студентов, что открывает для них возможность познать национально-специфические традиции взаимодействия, принятые в данной стране. Таким образом, студенты выступают в роли «репрезентантов и ретрансляторов данной конкретной культуры» [2. С. 156].

Особо подчеркнем, что вся интеллектуальная деятельность человека носит рефлексивно-творческий характер, поэтому личность в диалоге нельзя рассматривать изолированно, как отдельную коммуникативную единицу. Опираясь на положения М. Бахтина, убедительно показавшего неразрывную связь речи и поступка, позволим себе заключить, что сегодня иностранный студент как никогда нуждается в педагогике диалога, поскольку человек онтологически запрограммирован на диалог. Таким образом, становление человека с полифоническим стилем мышления становится приоритетным методологическим принципом современного поликультурного и полилингвального формата межкультурного образования. Не случайно слово «диалог» в сочетании с определением «межкультурный» стало чрезвычайно модным в современной лингводидактике.

Отметим, что одной из главных задач межкультурного тренинга становится необходимость научить студентов искать способы решения социальных, образовательных, профессиональных проблем с учетом сюрпризов «культурного айсберга» (Ф. Тромпенаарс), обнажающего видимые и невидимые национально-специфические ценности этноса, приобрести навыки их адекватной интерпретации и умения пользоваться невидимым «культурным рюкзаком», или «культурным ассимилятором» [3. С. 96]. Бессмысленно отрицать, что каждый иностранный студент имеет свой культурный багаж и привык пользоваться им в качестве подсказки в новых, непривычных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Рассматривая модели речевого поведения иностранного студента в ходе межкультурного тренинга, выделим три уровня восприятия им новой культуры:

- 1) познавательное значение информации — когнитивное поле тренинга;
- 2) социальный опыт — прагматическое поле тренинга;
- 3) личностный опыт — аксиологическое, ценностное поле тренинга.

По мнению авторитетных ученых (Т.М. Балыхина, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.Г. Кинелева, В.Б. Миронова, Е.И. Пассов и др.), «для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть по-

нятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры» [3. С. 117]. Таким образом, поликультурную компетенцию языковой личности можно рассматривать на трех уровнях: когнитивном, аффективном, коммуникативно-деятельностном, или коммуникативно-поведенческом. Как известно, Клод Ажеж ввел понятие «диалоговые личности», которые, по его мнению, приносят в процесс межкультурного взаимодействия свой стиль, обусловленный системой вербальных и невербальных компонентов, релевантных ситуации общения и культурному контексту.

На ограниченность дихотомии «язык—речь» для раскрытия выбора стратегии и тактики речевого поведения коммуникантов-инофонов указывали еще Ф. де Сосюр, Л.В. Щерба, Э. Бенвенист, Э. Бьюссанс, З. Харрис, которые предложили включить в коммуникативный процесс в качестве исторически сложившейся знаковой фиксации «ленты жизни» дискурс. В рамках межкультурного дискурса невозможно эффективно общаться без учета «чужой» точки зрения на проблему, без сопоставления, анализа специфики иной культуры, без принятия стереотипов как минимум двух языковых картин мира. Только при таком посыле методическое поле изучения иностранного языка, в том числе русского языка иностранными студентами, расширится до пределов *язык—культура—человек*. Предвидя вопрос оппонента о различии страноведческой и межкультурной информации, подчеркнем, что страноведение все же ориентировано не на диалог культур, а на выделение культурно-специфических черт конкретной культуры, тогда как межкультурный аспект лингводидактики отражает как *self-awareness*, так и *cross-cultural awareness*. По справедливому замечанию А.А. Леонтьева, язык есть «орудие диалога человека с миром и в то же время человека с человеком».

Поликультурную компетентность в связи с вышеизложенным можно причислить к инструментальным умениям и навыкам студентов. Цели, содержание, методы обучения на посткоммуникативном этапе развития методики РКИ и становление практико-ориентированной модели международного образования средствами русского языка как иностранного, несомненно, корреспондируют компетентностный подход к обучению бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО. Да и глобализирующийся мир, неотвратимо преобразуясь в информационную цивилизацию, с одной стороны, навязывает мировоззренческий плюрализм в качестве нормы международного сотрудничества, с другой стороны, озабочен сохранением национальной идентичности этноса.

Лингводидактика поликультурного образования призвана, во-первых, снять основное противоречие традиционной методики РКИ — «столкновение культур»; во-вторых, она должна представить модель обучения не только письму, чтению, говорению на русском языке, но и предложить такую систему обучения, при которой студент сможет понимать ход размышлений русских, что, несомненно, облегчит для него «перевод» текста из одной культуры в другую в условиях неродного «культурного интерьера», методически обеспечивая полилингвальный формат взаимодействия [5. С. 341], а в перспективе — разработать модель, кото-

рая позволит научить студентов думать по-русски, чувствовать по-русски и в то же время не потерять свою национальную идентичность.

Овладение поликультурной компетентностью значительно расширяет профессиональные, социокультурные возможности обучающегося в формате инновационного образования. Не случайно зарубежные специалисты придают навыкам межкультурного диалога большое значение. Они подсчитали, что если сотрудник обладает талантом диалогового межкультурного взаимодействия, то оборот фирмы увеличивается на 30 и более процентов. Назовем круг знаний, умений и навыков иностранных студентов, который позволит определить степень сформированности их межкультурной компетенции:

1) знать национально-культурную специфику страны изучаемого языка, уметь ее понимать и адекватно интерпретировать, сопоставляя с национальной картиной мира родной культуры;

2) уметь ориентироваться в языковой картине мира, в языковых, социокультурных маркерах культуры, языковых понятиях и речевых поступках в рамках межкультурного диалога;

3) владеть навыками сопоставления и оценки культур, осознавать, что плохих культур не бывает, уметь находить точки соприкосновения культур, владеть навыками языковой дифференциации участников межкультурного диалога;

4) владеть навыками целесообразного выбора речевых стратегий и тактик взаимодействия в активных статусно-релевантных позициях *Автор, Слушатель, Эксперт* с целью реализации коммуникативного намерения;

5) владеть навыками преодоления межкультурного шока, уметь «прочитать» лингвистические лакуны и избегать межличностных конфликтов и др.

Выбирая межкультурный тренинг в качестве интегративной модели обучения всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), следует помнить о прагматической составляющей компетентностного подхода к формированию межкультурной грамотности иностранных бакалавров. Главной дидактической единицей обучения неизменно остается текст как цепочка в интердискурсивной практике квазипрофессионального общения на русском языке. При этом пусковым механизмом становления поликультурной компетентности иностранных учащихся и гарантом преодоления «силового поля культуры» (по В.С. Библеру), ликвидации языковых, речевых, культурных лакун должны стать национально-специфические контекстно-ориентированные дискурсы во всем многообразии вербальных и невербальных средств, отражающих языковую и национальную картины мира. Между тем отрицание субъективного отношения к иной культуре между участниками МК, признание плюрализма этнокультурных ценностей не отменяет релятивизацию знания базовых ценностей культуры, среди которых язык занимает одно из ведущих мест, а также соответствие знания контексту и возможностям интерпретации.

Считаем важным подчеркнуть: ряд ученых (Т. Скатнаб-Кангас и Р. Филлипсон) предупреждают о существовании «лингвистического империализма», «лингвистического геноцида» в системе образования [3. С. 87]. Напомним, что в свое время на это указывал К. Поппер: «Уорф и некоторые другие из его последователей утверждали, что все мы живем в своего рода интеллектуальной тюрьме:

тюрьме, стены которой возведены структурными правилами нашего языка... Это очень странная тюрьма, поскольку мы обычно не осознаем факт своего заключения. Осознавать это мы начинаем только при столкновении культур» [2. С. 124]. Может ли человек и захочет ли он добровольно покинуть эту «тюрьму»? «Выйти за пределы себя», эффективно сотрудничать с носителями другой культуры, не имея о ней представления, не зная языка, не понимая способа интерпретации иной картины мира, сегодня уже нельзя, поэтому межкультурная компетентность — это не только способ поиска деловой идентичности, но и лингводидактическая перспектива создания устойчивых методик и технологий академической адаптации иностранных студентов к условиям российской системы высшего профессионального образования.

Изменение взгляда ученых на научную модель языка и его роль в МК, с нашей точки зрения, детерминировано огромной воздействующей силой на ЯКМ со стороны планетарных СМИ, развитием транснациональных корпораций, ослаблением национальных суверенитетов некоторых государств, интенсивной миграцией, возросшей академической мобильностью и другими факторами. Без учета этих и других научных концепций и моделей ЯКМ невозможно создать эффективную лингводидактическую систему обучения иностранным языкам в российской высшей школе. Э. Холл учебный процесс понимал как процесс анализа конкретных ситуаций кросскультурного общения, в результате такого обучения, по мнению ученого, человек сможет приобрести навыки ведения межкультурного диалога и сумеет осознать, что плохих национальных культур не бывает, бывают просто разные культуры. Между тем наивно было бы предполагать, что даже качественное обучение тонкостям межкультурного диалога может снять все противоречия межъязыковых и межкультурных «границ». Д. Камерон подчеркивал, что иностранные языки в целом по-разному интерпретируют национальную картину мира, поэтому целью современной лингводидактики, по его мнению, должна стать унификация ЯКМ. М. Фуко, отмечая фрагментарность языковой компетенции в качестве определенного «репертуара» владения иностранным языком в целях актуализации речевой деятельности на иностранном языке, говорит об усеченной модели использования языка применительно к контексту речи и ситуации общения. М. Фуко также считает, что владеть языком — это уметь пользоваться конкретной «иерархией указателей» (order of indexicality) нормы и антинормы, имплицитно представленных в межкультурных лакунах.

Очевидная системность проблем межкультурной коммуникации в контексте уточнения термина «иноязычное образование» корреспондирует «приемлемое» и «девиантное» использование национально ориентированных языковых и иных культурных норм как попытку актуализации образовательных задач инновационных моделей поликультурного и полилингвального формата современной лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ажеж К.* Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. — М., 2003.
- [2] *Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т.* Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направ-

- лениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика»: Монография. — Томск: Томский политехнический университет, 2013.
- [3] *Бердичевский А.Л.* Межкультурное обучение: мода или необходимость? // Материалы III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. — GRANADA, 2004.
- [4] *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М., 2010.
- [5] *Черкашина Т.Т.* Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования диалога культур: метаметодический подход: Монография. — М., 2010.
- [6] *Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Филндаш Л.В.* Программа учебной дисциплины «Межкультурные коммуникации» для прикладного бакалавриата. Гриф УМО по менеджменту. — М.: ИНФРА-М, 2013.

LITERATURA

- [1] *Azhezh K.* Chelovek govoryashchiy. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki. — М., 2003.
- [2] *Balykhina T.M., Cherkashina T.T.* Reabilitatsiya sistemnogo plyuralizma kak perspektiva postroeniya lingvodidakticheskoy modeli obucheniya kitayskikh studentov po napravleniyam podgotovki «Menedzhment» i «Ekonomika»: Monografiya. — Tomsk, Tomskiy politekhnicheskii universitet, 2013.
- [3] *Berdichevskiy A.L.* Mez kul'turnoe obuchenie: moda ili neobkhodimost'? // Materialy III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. — GRANADA, 2004.
- [4] *Passov E.I., Kuzovleva N.E.* Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. — М., 2010.
- [5] *Cherkashina T.T.* Kommunikativnaya kompetentsiya menedzhera i problemy formirovaniya dialoga kul'tur: metametodicheskiy podkhod: Monografiya. — М., 2010.
- [6] *Cherkashina T.T., Tartynskikh V.V., Filindash L.V.* Programma uchebnoy distsipliny «Mezhkul'turnye kommunikatsii» dlya prikladnogo bakalavriata. Grif UMO po menedzhmentu. — М.: INFRA-M, 2013.

MULTICULTURAL FORMAT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

T.M. Balykhina

Faculty of re-training of Russian as a foreign language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

T.T. Cherkashina

Department of Russian Language
and Intercultural Communication in management
State University of Management
Ryazanskiy prospect, 99, Moscow, Russia, 109542

The article deals with an innovative approach to the model of foreign language education. It explains the multicultural and polymodal character of intercultural training and describes its parameters taking into consideration a wider meaning of the term «globality».

Key words: innovative model, multicultural competence, foreign language education, intercultural training.