

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 811.161.1'22

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕГОСЯ МИРА: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© Татьяна Тихоновна ЧЕРКАШИНА

Государственный университет управления, г. Москва,
Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка и лингвистических коммуникаций
в управлении, e-mail: ttch2004@yandex.ru

© Наталья Степановна НОВИКОВА

Российский университет дружбы народов, г. Москва,
Российская Федерация, кандидат филологических наук,
доцент, профессор кафедры русского языка,
e-mail: natalynov@yandex.ru

Представлен лингвопрагматический аспект моделирования иноязычного образования; язык рассмотрен с точки зрения его методологической парадигмальной оценки в контексте глобализирующегося мира, когда все цивилизационные изменения неизбежно отражаются на развитии языка. Проанализирована связь между вызовами глобализирующегося мира и отражениями этих вызовов в языке, проявляющимися, в т. ч., в дестабилизации лексического фонда, а также дается ретроспективный анализ взаимосвязи языка и речемыслительной деятельности человека. На примере русского языкового сознания проведен анализ формирования национальной языковой картины мира, выявлены и объяснены особенности языковой картины мира современного русскоязычного носителя. Рассмотрено также понятие коммуникативной нормы, выявлено, из чего она складывается, исследованы механизмы формирования этой нормы естественным путем (у ребенка, познающего окружающий мир) и путем искусственным (при обучении иностранному языку), определены точки несовпадения коммуникативных норм родного и изучаемого языков, а также анализируются типичные ошибки при кросс-культурной коммуникации, вызванные таким несовпадением. Рассмотрены также проблемы восприятия и понимания иностранцами т. н. «маленьких слов» и языкового стандарта и даны некоторые методические рекомендации по преодолению рассмотренных трудностей межкультурного общения.

Ключевые слова: языковая реальность; лингвопрагматический аспект; парадигмальный; диалог культур; языковая экспансия; перспективы иноязычного образования.

Переосмысление методологической парадигмальной оценки языка в отечественной лингвистике и лингводидактике связано, на наш взгляд, с обращенностью языка как к внешнему миру, так и к человеку говорящему. Последнее, с одной стороны, корреспондирует пограничное положение языкознания в системе наук – между естественными и гуманитарными науками и, с другой стороны, объясняет антропологический «разворот» лингвистики и лингводидактики, ставя перед ними новые методологические задачи. Сегодня уже ни у кого не вызывает возражения тот факт, что все цивилизационные измене-

ния неизбежно отражаются на развитии языка, поэтому внимание ученых к вызовам глобализирующегося мира детерминировано социолингвистическими причинами, влекущими за собой пересмотр, аудит методологической парадигмальной оценки состава словаря, десемантизацию многих привычных лексем и т. д. Дестабилизация лексического фонда, которую отмечают сегодня многие лингвисты, обусловлена в первую очередь экстралингвистическими факторами. Целый пласт лексики, ранее находившийся на периферии языкового сознания социума, сегодня

актуализируется, получает иную интерпретацию.

Одним словом, язык не перестает удивлять и преподносить семиотические «сюрипризы». Он, с одной стороны, может восхищать богатством интерпретационных возможностей, красотой словотворчества, а с другой стороны – удивлять бедностью, сниженностью, примитивизмом, приводящим к «нервному срыву» (метафора М. Кронгауза) – как следствие принятой в среде интернет-пользователей ликвидации всех культурных рамок. Начиная с XVII в. не ослабевают научные дискуссии по поводу связи знака с тем, что он означает. М. Фуко отмечал троичность знаковой системы, выделяя в ней *означающее, означаемое и «случай»*. Ф. де Соссюр видел в языковой реальности единство противоположных сторон (*знака и значения, языка и речи, социального и индивидуального*). Предметность и операциональность языка указывают на двухслойность языковой системы. Уникальное свойство языка быть отражением «реального самозабвения» отмечал Г.-Г. Гадамер. Действительно, структура языка (грамматика, синтаксис) «не осознает, что им сказывается». В этом ученый видел универсальность языка, в котором проявляется его способность и умение «шагать в ногу», что свидетельствует о его бесконечности, безличности, стремящейся к «мы» говорению [1, с. 57]. Функция фиксатора и оператора свойственна каждому из известных языков, как естественных, так и искусственных.

Взаимосвязь языка как феномена культуры и человеческой деятельности является одной из центральных межпредметных проблем языкознания, лингводидактики, философии и лингвокультурологии (Н.Д. Арутюнова, Я. Гримм, В. фон Гумбольдт, А. Потенция, И.А. Бодуэн де Куртэне, В.В. Воробьев, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Лингвисты единодушны в оценке универсальности специфической материи языка. Между тем С.Г. Тер-Минасова считает, что язык навязывает индивиду то видение окружающего мира, ту картину, которую «нарисовали» до него и без него, он формирует своего носителя. Национальный язык не просто отражает, он определяет национальный характер. Не случайно предметом интересов авторитетных ученых становится философ-

ская рефлексия лингвосемиотики глобализации, которая детерминирована рамками диалога культур и универсализмом центрального (английского) и периферийных языков. Сегодня ученые говорят о перспективах разработки «экосистемы» (Л.Ж. Кальвет), об инновационных возможностях внедрения модели всемирной «лингвистической гравитационной системы», включающей в себя описание роли, места, функций языков в социокультурную среду, в практику межкультурной коммуникации [1, 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) [2, с. 167]; критически оцениваются проблемы «языкового гомеостаза» экосистемы в целом (К. Крамш, Е. Бонер) [1, с. 113]. Кунико Миянага, японский философ и культуролог, предупреждает об экспансии английского языка, поэтому, по ее мнению, активное внедрение английского языка в систему образования Японии является конфронтационным для «страны восходящего солнца», поскольку английский язык навязывает не свойственный японцам стиль мышления, вызывая культурный шок. Аналитическая система английского языка непонятна японцам, которым чужда абстракция мышления. Японскому языковому сознанию несвойствен стиль мышления, при котором внешнее отделяется от внутреннего, что приводит к психологическому и речемыслительному противоречию.

Заметим: лингвосемиотические аспекты изучения двойственной природы языка не новы. Так, М. Фуко, размышляя над способностью языка улавливать обертоны изменяющегося мира, задавался вопросами, не потерявшими своей актуальности и сегодня: «Что такое язык? Говорит ли все то, что безмолвствует в мире в наших жестах, во всей загадочной символике нашего поведения, в наших снах и наших болезнях, – говорит ли все это и на каком языке, сообразно какой грамматике? Все ли способно к означению...» [3, с. 78]. Особенно остро этот вопрос звучит в контексте глобализации. Не случайно в связи с этим особое внимание лингвис-

тов к конструктивной или мыслеформирующей функции языка, включающей в себя такие составляющие, как эмоционально-экспрессивная, идеологическая, репрезентативная, аксиологическая, этическая и др. При этом ученые указывают на их противоречивый характер.

Обратимся к традиционной методологической парадигмальной оценке роли языка как социокультурного феномена и позволим себе напомнить концептуальную установку различных научных школ и мировоззренческих систем. Еще К. Маркс и Ф. Энгельс настаивали на единстве языка и мышления, называя язык «действительным сознанием». «Домом бытия», «жилищем человеческого существа» считал язык М. Хайдеггер. Герменевтик Г.-Г. Гадамер вслед за М. Фуко убеждал в том, что «язык конструирует мир». Глобализирующийся мир как особым образом организованное культурное пространство и как специфический текст несет в себе всегда несколько сообщений. Такой взгляд на культурное пространство сформировался под влиянием семиотической школы. «Мир выступает как огромное послание его Творца, который на языке пространственной структуры зашифровал таинственное сообщение», – утверждал Ю.М. Лотман [1, с. 25]. Если признать данное суждение верным, то можно предположить, что текст пространства воспроизводит глубокие культурные смыслы, раскрывает ценности культуры, «...пространство есть лишь слово, сияющее в устах математика, мыслителя, поэта, живописца на тысячу ладов выразить одно и то же неопишное переживание» [1, с. 27]. Трудно не согласиться с тем, что с изменением действительности меняются и культурно-национальные стереотипы, меняется также язык. А «язык – это код плюс его история» [1, с. 13]. В связи с осмыслением категории пространства как семиотического кода культуры, ученые много спорят о национальном характере, но единственный источник, который дает объективные сведения о менталитете народа, – это язык: «Его Величество национальный язык... и отражает, и формирует характер своего носителя», – считает С.Г. Тер-Минасова [1, с. 25]. Недаром И.А. Ильин определял язык как «фонетическое, ритмическое и морфологическое выражение народной души» [1, с. 71]. Причем

следует подчеркнуть, что как бы ни называли способ формирования и существования представлений человека о мире («языковой промежуточный мир», «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира», «языковая картина мира»), суть этого познания заключается в том, что человек, отражая в процессе социальной практики объективный мир, результаты своего познания фиксирует в слове. «Ни внутренняя жизнь человека, ни процессы, протекающие в окружающем мире, не получают своего завершения, пока они не выражены в слове» [1, с. 54-55]. Из сказанного ясно, что язык отражает мир и культуру и формирует своего носителя. В культурном пространстве формируются комплексы устойчивых правил. Являясь языком в широком семиотическом смысле, такая система выступает не только как средство коммуникации, но и как модель мира. Культурное пространство формирует модели мира. Рассмотрим складывающуюся в контексте глобализационных процессов тенденцию формирования картины мира на примере русского языкового сознания. Заметим, что включающиеся в культурное пространство знаки могут быть сгруппированы и описаны при помощи выработанного в лингвистике метода бинарных оппозиций или антиномий (лат. *binarius* – дважды; *nomen* – имя; т. е. два имени, признака и *opposition* – противоположность): «ночь – день» (хотя есть рассвет, утро, сумерки, вечер); «мужчина – женщина» (между ними ребенок); «правое – левое» (но существует и середина). Так, бинарность как крайность свойственна русскому человеку: «добро-зло», «черное-белое» «свое-чужое», и т. д. Это противопоставление как категоричность национального характера заложено и в языке. Даже чистая грамматика – например, возможность выбора между «ты» и «вы» в русском языке – может «пролить» свет на отношения между людьми. Выбор этих местоимений не случаен: это или оскорбление, или подчеркнутая уважительность. В основе бинарности лежат особенности человеческого мышления «...принцип двоичности лежит в основе всех известных ранних философских и логических систем» [1, с. 104]. Обживая громадные пространства, русский человек формировал бинарный взгляд на окружающий мир. С одной стороны, бережное отношение ко всему, т. к. все несет на себе

божественную печать, с другой – «пропади оно все пропадом». По мнению ученых (И.Г. Гердера, В. фон Гумбольда, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртэне, Э. Бенвениста и др.), язык – это то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре. Язык не просто отражает реальность, он интерпретирует ее, создавая особую картину мира. Язык – факт культуры, потому что он является составной частью культуры, наследуемой нами от предков; язык – основной инструмент, благодаря которому мы усваиваем культуру; язык – важнейший код национальной культуры, поэтому концептуальное осмысление культуры происходит только посредством естественного языка. Итак, «язык – составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде неповторимые черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания» [1, с. 104-109]. Можно сказать, что культура живет и развивается в «языковой оболочке». Не случайно первое место среди национально-специфических компонентов культуры принадлежит языку, ибо «национальное пронизывает все уровни организации языковой личности» [2, с. 42]. Интересно замечание математика Н.И. Лобачевского о роли языка в становлении и развитии личности: «Не столько уму нашему, сколько дару слова одолжены мы всем нашим превосходством...» [1, с. 215]. Примечательно, что слово превратилось в универсальный инструмент языковой личности. Крайне интересную трактовку этого постулата дает С.Г. Тер-Минасова: «Все мы созданы языком и заложенной в нем культурой, доставшейся нам от многих поколений предков. Мы не выбираем ни родной язык, ни родную культуру, ни место, ни время рождения. Мы входим в мир людей, и язык немедленно начинает свою работу, навязывая нам представление о мире (картину мира), о людях, о системе ценностей, о способах выживания. Мы пленники своего языка. Язык – умелый и опытный мастер, «инженер человеческих душ», уже сотворил миллионы своих подданных и творит новых» [1, с. 259]. Язык задает первоначальный, стартовый и в то же время глубинный взгляд на мир, формирует языковую картину мира и предлагает иерархию духовных представлений, состав-

ляющих основу формирования национального характера, а затем реализуется в процессе диалогового общения.

Человек всегда стоял и стоит перед проблемой выбора, в т.ч. выбора языковых средств для выражения своего представления о существующей реальности. В связи с этим стоит отметить тот факт, что некоторые «новые» русские специально внедряют в обиход иностранные слова с целью маскировки неблагоприятных деяний, ибо такие деяния, названные исконным русским словом, подчас попадают под соответствующие статьи Уголовного кодекса. Так происходит сознательная подмена понятий – ср.: *вымогатель* – *рэкетир*, *продажность* – *коррупция*, *продажный* – *ангажированный*, *согласие* – *консенсус*, *честь* – *престиж*, *любовь* – *секс*, *детоубийство* – *аборт*, *безбожие* – *атеизм*. Этот семантический ряд можно, к сожалению, продолжать. Утилизация исконно русского значения, закрепленного за словами, небезобидна. Сухая, монотонная, невыразительная, неоправданно быстрая, словно механическая, небрежная, подчас вульгарная речь губительно действует на слушателей, деформируя их сознание, изменяя когнитивное поле молодого поколения и унижая чувства образованных людей. В свете сказанного актуальны слова выдающегося русского поэта и мыслителя Вяч. Иванова, который в 1917 г. в статье «Духовный лик славянства» предостерегал от посягательства на стихию славянского слова: «Язык наш свят: его кощунственно оскверняют богомерзким бесием – невероятными, бессмысленными, безликими словообразованиями, почти лишь звучаниями, стоящими на границе членораздельной речи, понятными только как переключки сообщников. Язык наш богат: уже давно хотят его обеднить, свести к насущному, полезному, механически целесообразному; уже давно его забывают и растеривают – и на добрую половину перезабыли и порастеряли. Язык наш свободен: его оскопляют и укрощают; чужеземной муштрой ломают его природную осанку, уродуют поступь. Величав и ширококрыл наш язык: как старательно подстригают ему крылья, как шарахаются в сторону от каждого вольного взмаха его памятливых крыл!.. Язык наших грамотеев уже не живая дубрава народной речи, а свинцовый набор печатников... А преемственно-

стью может ли дорожить умонастроение, почитающее единственным мерилом действенной мощи – ненависть, первым условием творчества – разрыв?» [1, с. 143]. Эти слова, рожденные беспокойным сердцем патриота, звучат так, как будто не минуло более ста лет со дня их опубликования. На наших глазах на вербально-семантическом уровне происходит искажение, деформация языковой картины мира. Замена слова *законность* на *легитимность* повышает уровень субъективности в оценке высказывания, например: «Указ *легитимен*». Известно, что слово *легитимность* – это не буквальная калька слова *законность*. Легитимность признает за каждым субъектом право личной оценки законности. Нельзя сбрасывать со счетов и культурологический компонент, т. е. уровень владения т. н. фоновыми знаниями, присущими носителям языка. Использование фактов культуры естественного языка, которые в свою очередь связаны с правилами вербального и невербального поведения, способствует эффективной межкультурной коммуникации, «заполняя» т. н. лакуны – неизбежно возникающие пустоты в освоении языка партнера по общению. Интересные наблюдения были сделаны нами в процессе преподавания культуры речи первокурсникам: сегодняшние студенты, для которых русский язык является естественным языком общения, растеряли те фоновые знания, которыми владели ранее их ровесники. Так, выполняя задание на выявление ошибок в устойчивых словосочетаниях и фразеологизмах, студенты в качестве ошибочных выделили такие: «Нам песня (исправили на «валюта») строить и жить помогает», «Вот тебе, бабушка и Юрьев (писали «Павлов») день» и т. п. Данные примеры – свидетельство того, что когнитивное поле студентов-первокурсников сплошь усеяно «минами замедленного действия». Из данных наблюдений следует, что факт культуры – это зеркало радикальных изменений в российской действительности: ни у кого уже не вызывает «культурного шока», когда носитель русского языка заходит не в магазин, а в *супермаркет* (даже если это придорожный сельский магазинчик), участвует в выборах *мэров, губернаторов* и т. п.

Нам представляется обоснованным внимание к языку как к неотъемлемой органической части культуры, которая, как мы выяс-

нили, диктует свои «правила игры». Рассмотрим лингводидактические, лингвосомиотические проблемы становления вторичной языковой личности и попытаемся предложить педагогически обоснованные «правила игры». Современная методика преподавания русского как иностранного (РКИ) ставит перед собой цель сформировать у учащегося межкультурную коммуникативную компетенцию, в которой присутствуют как чисто языковая, так и культурная составляющие.

Очевидно, что коммуникативная компетенция предполагает наличие в сознании каждого из участников коммуникативного процесса некой коммуникативной нормы, которая позволяет собеседникам совместно строить коммуникативное пространство в процессе диалога. Для того, чтобы этот диалог был «осмысленным», а не напоминал разговор героев театра абсурда, коммуникативные нормы его участников должны совпадать – полностью или хотя бы частично. Интересным поэтому представляется вопрос: что же, собственно, представляет собой коммуникативная норма, из чего она складывается, каков «естественный» путь ее формирования (например, у ребенка, познающего окружающий мир и родной язык) и какие проблемы возникают, когда ее формируют путем искусственным (при обучении иностранному языку).

Будучи залогом успешности любого общения, коммуникативная норма представляет собой комплексное и многоуровневое понятие. Кроме чисто языковых форм (языковой нормы в «чистом виде»), в нее «втягиваются» и внелингвистические элементы (базовые знания о существующих и / или существовавших ранее культурных концептах данной языковой среды, о стандартных реминисценциях, характерных для всех или почти всех носителей языка, о стандартных способах структуризации и категоризации понятийного пространства, используемых представителями данного языкового сообщества и т. п.).

Очевидно, что как чисто лингвистические, так и внелингвистические (когнитивные) критерии, определяющие коммуникативную норму, отнюдь не стабильны: окружающий нас мир постоянно изменяется, а значит, изменяется и его отражение в созна-

нии человека, меняются границы и приоритеты концептов и, как следствие, меняются соответствующие языковые средства и коммуникативные модели.

Само по себе понятие коммуникативной нормы довольно расплывчато. Если говорить только о языковой норме (как части нормы коммуникативной), то и здесь природные носители языка иногда не в состоянии объяснить иностранцу, почему то или иное выражение кажется неправильным, «режет слух». Особенно часто эта ситуация наблюдается на занятиях по переводу: все лексические и грамматические средства выбраны, казалось бы, верно – и все-таки фраза кажется какой-то странной, не укладывающейся в рамки языковых стандартов, которые интуитивно ощущаются каждым носителем языка. Но и не вступающая в конфликт с языковой нормой фраза может не соответствовать коммуникативной норме – оказаться неуместной (стилистически или с точки зрения стандартности употребления) в данной речевой ситуации.

Все вышесказанное подводит нас к мысли о том, что для развития у учащихся коммуникативной компетенции на иностранном языке необходимо прежде всего дать ему представление о коммуникативной норме.

Очевидно, что формирование коммуникативной нормы у иностранного учащегося идет принципиально иным путем, нежели у природного носителя языка. Когда ребенок учится говорить, он формирует свою коммуникативную норму на «пустом месте», с «чистого листа» – речевые ошибки детей связаны, как правило, с конфликтом между присущим человеческому сознанию стремлением к регулярности и реально существующими в языке нарушениями этой регулярности.

Если же говорить о взрослых людях, изучающих иностранный язык, картина представляется совершенно иной: в сознании взрослого индивида уже существует свойственная его национальному менталитету концептуальная модель мира и соответствующая ей языковая картина мира со своей языковой нормой, а также модель процесса коммуникации. Если сопоставить эти нормы в родном и изучаемом языках, то, очевидно, в чем-то они будут соотноситься (а иногда и совпадать) друг с другом, в чем-то расходиться и

даже конфликтовать. Если описать взаимоотношения норм родного языка и иностранного в терминах бинарных оппозиций, то тут могут быть представлены все типы оппозиций, кроме, пожалуй, нулевой: и привативная, и эквиолентная, и дизъюнктивная. При этом несовпадение может быть как формальным – на уровне различия синтаксических структур (при этом общее коммуникативное пространство собеседников не нарушается), так и глубинным – когда не совпадают когнитивные составляющие знаний коммуникаторов и общее коммуникативное пространство не является непрерывным, оно включает в себя «лакуны» (в которых происходит непонимание или недопонимание говорящими друг друга).

Рассмотрим подробнее процесс коммуникации и те условия, в которых возможно его осуществление.

В процессе общения в сознании каждого из коммуникантов присутствует модель окружающего мира, модель собеседника, модель языка общения, модель структуры диалога и модель себя как языковой личности [4]. При этом, если общение происходит между двумя собеседниками на родном для них языке, непонимание, как правило, возникает при частичном несовпадении знаний о структуре диалога и / или коммуникативной задачи, а также моделей себя и собеседника. Модели окружающей реальности, модели языка общения обычно более-менее совпадают. И чем больше область совпадения, тем успешнее протекает акт коммуникации и, соответственно, тем меньше риск непонимания или недопонимания собеседниками друг друга. При значительных же расхождениях в данных моделях риск непонимания увеличивается (как это часто и случается при коммуникации представителей разных социальных, возрастных и гендерных групп).

Вообще, как отмечает Ю.Е. Прохоров, если один из собеседников не является в данном языковом пространстве языковой личностью в полном объеме (т. е. его модели языка, структуры диалога и т. д. значительно уступают по объему тем же самым структурам, имеющимся у стандартного носителя языка), то успешный акт коммуникации может состояться только в том случае, если второй собеседник обладает большим, чем стандартное, знанием о проблемной области,

о своем собеседнике (его знаниях – как языковых, так и не языковых), о структуре диалога [5]. Это наблюдение постоянно подтверждается в практике обучения РКИ – студент успешно общается с преподавателем, но зачастую «терпит крах», пытаясь найти общий язык с носителем языка на улице (даже при полном совпадении коммуникативных намерений), т. к. второй собеседник в данном случае не знает, каков уровень знаний иностранца, какие пробелы существуют в его коммуникативной модели, и не хочет приложить дополнительное усилие, чтобы самому заполнить эти пробелы и добиться неразрывности общего коммуникативного пространства.

В принципе, при общении иностранца с носителем языка непонимание может провоцироваться частичным или даже полным несовпадением любой из вышеназванных моделей в сознании коммуникантов. И, как следствие, иностранец допускает самые разные типы ошибок – стилистические (если ошибочной является представляемая им модель собеседника), грамматические и лексические (если ошибочны его модели языка и модели структуры диалога) и чисто смысловые, порой удивляющие природного носителя языка своей полной абсурдностью (они определяются несовпадением моделей окружающей среды, стандартных способов структуризации и категоризации понятийного пространства, характерных для представителей разных культурных и языковых сообществ).

Действительно, при порождении речи выбор языковой формы диктуется коммуникативным требованием выразить определенный смысл, причем выразить его адекватно ситуации общения, понятно и доступно пониманию собеседника. При этом в процессе порождения высказывания можно выделить следующие стадии: нахождение класса соответствующих единиц, выражающих данный смысл; выбор среди членов класса лексем, максимально удовлетворяющих стилистическим требованиям (определяемым ситуацией общения, культурным уровнем коммуникантов, а также индивидуальным опытом говорящего в сходных речевых ситуациях); построение «кирпичей фразы» – словосочетаний и, наконец, окончательное оформление высказывания – «сборка» фразы из «кирпичей» – словосочетаний в соответствии с оп-

ределенными синтаксическими правилами. Добавим, что если речь идет о звучащей, а не письменной речи, к вышеперечисленным требованиям добавляются и требования правильного звукового и интонационного оформления.

Очевидно, что учащийся в процессе порождения высказывания на иностранном языке может допускать ошибку на любой стадии. Так, он может выбрать неправильную лексическую форму, неадекватную коммуникативной интенции. При этом неправильная форма может быть выбрана по разным причинам. Перечислим самые распространенные.

1. Иностранец не знает, какая из набора лексических единиц, выражающих один и тот же смысл, наиболее частотна и стандартна для данной речевой ситуации (учащийся под воздействием интерференции родного языка [6; 7] стремится обычно выбрать самую частотную, самую стандартную, по его мнению, лексическую единицу, исходя из норм стандарта и частотности своего родного языка, а это может быть отнюдь не самая стандартная и частотная форма в языке изучаемом).

2. Иностранец плохо или совсем не чувствует стилевой принадлежности слова, выбирая подчас даже нецензурные формы – в полной уверенности, что использует стилистически нейтральные общепринятые языковые единицы (особенно часто это случается с людьми, достаточно хорошо знающими иностранный язык – у начинающих в лексическом запасе просто еще нет подобных слов).

3. Учащийся путает близкие по фонетическому оформлению, но абсолютно не связанные по смыслу слова. Заметим также, что одним из критериев выбора учащимся того или иного слова в высказывании подчас является «легкость» или вообще возможность его произнесения – достаточно значительная часть лексики, активно используемой носителями языка, оказывается в пассивной части лексикона иностранца именно вследствие невозможности ее произнесения.

4. И, наконец, иностранец может допустить ошибку на стадии построения словосочетания и предложения – выбрать неверное глагольное управление, вид и время глагола, допустить ошибки в согласовании, в порядке слов (руководствуясь при этом стандартным

порядком слов, свойственным его родному языку), в использовании частотных в его родном языке штампов, не являющихся таковыми в иностранном языке, и, наконец, ошибиться в фонетическом и интонационном оформлении высказывания.

Особо следует отметить одну из самых стандартных коммуникативных ошибок иностранцев – ненатуральность и чрезмерную «литературность» речи (что связано с незнанием стандартов естественной разговорной речи) [8]. Особенно характерно это для учащихся, изучавших иностранный язык у себя на родине и использовавших только учебные пособия с выхолощенными диалогами и учебными текстами, созданными исключительно на основе классической литературы (преимущественно XIX в.). Будучи, разумеется, весьма полезным для расширения культуроведческого кругозора студента, использование только таких текстов в качестве учебных оказывает ему «медвежью услугу»: согласитесь, что если человек выражается в бытовых ситуациях языком И.С. Тургенева и Ф.М. Достоевского, то это часто оказывается неуместным и смешным и, соответственно, вызывает разочарование и недоумение у иностранца, который не понимает, почему его речь кажется комичной русскоговорящим собеседникам (в практике преподавания РКИ все педагоги встречаются с подобными случаями).

При восприятии же высказывания, порожденного носителем языка, иностранца также подстерегают трудности: неправильное сканирование звуковой и интонационной оболочки всего высказывания и его отдельных элементов (членение на синтагмы и отдельные слова); неумение распознать встречающиеся в речи фразеологические обороты (каждый элемент которых иностранец переводит по отдельности и, как следствие, не понимает всю фразу); непонимание (из-за незнания норм допустимой вариативности) свойственных разговорной речи неполных структур, предполагающих полную глубинную структуру; неумение понять коннотативные оттенки слов (именно правильное понимание субъективно-модальной окраски, почти всегда присутствующей в живой речи носителя языка, представляет особую трудность для иностранца).

Особо хочется остановиться на проблеме т. н. «маленьких» слов [9]. Работая в иноязычной аудитории, преподаватели-практики постоянно сталкиваются с тем, что существует особая группа слов, которые трудны для понимания при чтении и аудировании, плохо запоминаются учащимися и практически никогда не присутствуют в продуцируемых ими высказываниях. Один из студентов очень метко, на наш взгляд, назвал их «маленькими» словами (ибо практически все они – односложные или двусложные).

Когда студентов попросили составить список трудных для усвоения «маленьких» слов, оказалось, что в этот список попали преимущественно служебные слова (частицы и союзы), а также некоторое количество наречий.

Почему же эти слова так сложны для учащихся? Очевидно, это связано с тем, что данные слова обладают чрезвычайно высокой степенью контекстуальности. Каждое из них может выражать, в зависимости от контекста, огромный спектр значений, но далеко не все эти значения учащийся находит в переводных словарях (реальную помощь в подобных случаях мог бы оказать толковый словарь русского языка, но к нему иностранцы практически никогда не обращаются, предпочитая искать перевод таких слов или сочетаний, включающих данные слова, на родной язык – а это не всегда возможно). Более того, от контекста зависит не только их значение, но и частеречная принадлежность – подобные слова «скачут» из категории в категорию, выступая то в роли союза, то в роли частицы, то в роли наречия. Такая изменчивость приводит к большой вариативности их местоположения в структуре предложения (по сравнению со знаменательными частями речи), что создает особые трудности для учащихся, которые не могут логически осознать как алгоритм их расстановки в тексте, так и степень существенности / несущественности для смысла фразы. Кроме того, внешняя форма подобных слов не дает, как правило, никакой информации об их отнесенности к той или иной части речи (опять же в отличие от знаменательных слов), с точки зрения иностранца они выглядят некими аутсайдерами в системе изучаемого языка: учащиеся не могут ни определить их место в этой системе, ни сгруппировать их

по какому-либо признаку (обычно при изучении иностранного языка слова группируются в сознании студента по признаку отнесенности к одной части речи, которая определяется обычно, исходя из формы слова – это наблюдение подтверждается, например, тем, что при забывании поиск нужного слова на иностранном языке идет среди сходных по звучанию слов той же частеречной принадлежности, что и забытое). Будучи короткими по длине, «маленькие слова» не позволяют студенту выделить в их составе морфемы, в частности, корневую морфему – и студент не имеет возможности соотнести данные слова ни с одним словообразовательным гнездом (морфологический анализ, который достаточно часто дает возможность иностранцу угадать значение неизвестного ему слова, в данном случае никак ему не помогает). Заметим, что краткость данных слов препятствует также и их запоминанию: учащиеся плохо запоминают и слишком длинные, и слишком короткие слова: легче всего усваиваются слова, состоящие из 3–4 слогов (возможно, это связано с объемом оперативной памяти человека).

Трудными для понимания иностранцами оказываются также различные речевые штампы и построенные на их основе неологизмы или каламбуры, понятные любому носителю языка и используемые как выразительный прием, часто для создания комического эффекта.

Вообще о проблеме восприятия стандарта следует сказать особо. Если для членов одной языковой общности знание стандарта обеспечивает явление антиципации, предвосхищения, догадки в процессе речи (и, как следствие, экономию усилий при восприятии информации), а его частичное нарушение воспринимается как элемент неожиданности, как средство достижения выразительности, экспрессивности, окказионализма в речи, то у иностранца этого нет. Не зная стандарта, он воспринимает авторские неологизмы на его основе как самые обычные сочетания и подчас использует их впоследствии при порождении собственных высказываний в качестве вполне стандартных образований, вызывая непонимание и удивление носителей языка. Не меньшую трудность для понимания иностранцем представляют стандартные для носителей языка реминисценции из художест-

венных произведений, фильмов, анекдотов и т. п. Если же говорить о разговорной речи, то в ней (как уже отмечалось) для большей экспрессивности, эмоциональности или для установления большего контакта с собеседником часто используются приемы нарочитой «ломки» литературных норм – разумеется, в рамках их допустимой вариативности. Иностранец же, не зная границ этих рамок, часто удивляется «неправильности» высказывания, а порой просто его не понимает.

С другой стороны, сами иностранцы всегда ищут в изучаемом языке конструкции, аналогичные стандартным и частотным конструкциям в своем родном языке (т. к. у них уже есть норма на родном языке, в т. ч. ядро этой нормы – стандарт). При совпадении структур родного и изучаемого языков проблем обычно не возникает, такие формы легко запоминаются. Не совпадающие структуры запоминаются плохо, в этих случаях лучше усваиваются конструкции с нарушениями «точно наоборот» – такие формы запоминаются по контрасту (в противовес совпадающим структурам, которые усваиваются по аналогии, по «повтору»). Хуже всего дело обстоит в случаях, когда есть не полное, а частичное несовпадение структур – педагогу приходится долго отрабатывать навыки употребления таких конструкций, прежде чем они отложатся в памяти. (Данное практическое наблюдение подтверждает, в частности, мысль о том, что принципы повтора и контраста – ведущие системообразующие принципы, в т. ч. при формировании системы знаний учащегося в процессе изучения иностранного языка).

Как же можно сформировать коммуникативную норму (а значит и коммуникативную компетенцию) практически, в процессе обучения иностранному языку? Для решения этой глобальной задачи чрезвычайно актуальным и востребованным представляется внедрение 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 «репре-

зентантов и ретрасляторов данной конкретной культуры» [2; 10; 11].

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» [12, с. 96].

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 таких авторитетных ученых, как Т.М. Балыхина, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.Г. Кинелева, В.Б. Миронова, Е.И. Пасов и другие, «для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры» [12, с. 117]. Таким образом, поликультурную компетенцию языковой личности можно рассматривать на трех уровнях: когнитивном, аффективном, коммуникативно-деятельностном, или коммуникативно-поведенческом. В рамках межкультурного дискурса (как исторически сложившейся «ленты жизни», о необходимости включения которой в коммуникативный процесс говорили еще Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, Э. Бенвенист, Э. Бьюссанс и З. Харрис) 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 т. ч. 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» [2, с. 79]. Мета-морфозы языка хорошо прослеживаются в контексте межкультурного диалога, который расширяет границы сознания языковой личности. Не мир зависим от языковой картины мира, а язык приспосабливается к реалиям действительности.

Можно сказать, что современные когнитивные и лингвосомиотические исследования, а также лингводидактические наблюдения и практика иноязычного образования позволяют заключить: в вопросе первичности языка и мышления определяющим является мышление. На это указывал в свое время Л.С. Выготский: «Речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая часть мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта...» [2, с. 81]. Современные исследования языкового сознания с учетом неотвратимых глобализационных процессов признают «лингвистическую относительность» семиотических предпочтений разных культур и необходимость разработки модели межкультурного просвещения, не исключающей парадигмальной оценки языка в контексте представления языкового материала с опорой на типичные факты и события, свойственные той или иной национально-языковой культуре, и в то же время не отрицают изучение учебного материала «фокусно», «экземпляристски», с опорой на основательный анализ единичного факта, явления или события, если они способствуют развитию языкового чутья инофона. Современные методологические инновации в лингводидактике все чаще соотносятся с т. н. «поддерживающим обучением»: от *survival language* к языку как инструменту общения, что особенно актуально в контексте глобализирующегося мира.

1. Черкашина Т.Т. Менеджер как субъект языка и культуры: монография. М., 2008.
2. Черкашина Т.Т. Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования диалога культур: метаметодический подход: монография. М., 2010.
3. Фуко М. Слова и вещи. СПб., 1994.
4. Попов Э.В. Общение с ЭВМ на естественном языке. М., 1982.
5. Прохоров Ю.Е. Текст и дискурс в современном русском коммуникативном пространстве и практика преподавания русского языка как иностранного // Текст в лингводидактическом аспекте. Калининград, 2003. С. 9-25.
6. Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Саенко Т.И. Интерференция и формирование коммуникативной компетенции // Русская словесность. М., 2013. № 1. С. 62-67.
7. Sayenko T., Novikova N. Mitigation of Cross-Cultural Differences in International Communication // NUSB Journal of Economics and Information Science. Japan, 2013. Vol. 57. № 2. P. 87-92.
8. Новикова Н.С., Серова Л.К., Щербак О.М., Попова М.Т. Стереотипы естественной речи и практика речевой коммуникации (прикладной аспект) // Теория коммуникации и прикладная коммуникация. Вестник РКА. Ростов н/Д, 2002. С. 98-108.
9. Новикова Н.С. Семантика «маленьких слов» и проблемы адекватного понимания // Функциональная семантика и семиотика знаковых систем: сборник научных трудов. Ч. 2. М., 2014. С. 78-85.
10. Бальхина Т.М., Черкашина Т.Т. Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика»: монография. Томск, 2013.
11. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Филиндаш Л.В. [и др.]. Программа учебной дисциплины «Межкультурные коммуникации» для прикладного бакалавриата. М., 2013.
12. Бердичевский А.Л. Межкультурное обучение: мода или необходимость? // Jornadas and aluzas de eslavistica: материалы 3 Международной конференции. Granada, 2004.
1. Cherkashina T.T. Menedzher kak sub"ekt yazyka i kul'tury: monografiya. M., 2008.
2. Cherkashina T.T. Kommunikativnaya kompetentsiya menedzhera i problemy formirovaniya dialoga kul'tur: metametodicheskiy podkhod: monografiya. M., 2010.
3. Fuko M. Slova i veshchi. SPb., 1994.
4. Popov E.V. Obshchenie s EVM na estestvennom yazyke. M., 1982.
5. Prokhorov Yu.E. Tekst i diskurs v sovremennom russkom kommunikativnom prostranstve i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Tekst v lingvodidakticheskom aspekte. Kaliningrad, 2003. S. 9-25.
6. Budil'tseva M.B., Novikova N.S., Saenko T.I. Interferentsiya i formirovanie kommunikativnoy kompetentsii // Russkaya slovesnost'. M., 2013. № 1. S. 62-67.
7. Sayenko T., Novikova N. Mitigation of Cross-Cultural Differences in International Communication // NUSB Journal of Economics and Information Science. Japan, 2013. Vol. 57. № 2. P. 87-92.
8. Novikova N.S., Serova L.K., Shcherbakova O.M., Popova M.T. Stereotipy estestvennoy rechi i praktika rechevoy kommunikatsii (prikladnoy aspekt) // Teoriya kommunikatsii i prikladnaya kommunikatsiya. Vestnik RKA. Rostov n/D, 2002. S. 98-108.
9. Novikova N.S. Semantika "malen'kikh slov" i problemy adekvatnogo ponimaniya // Funktsional'naya semantika i semiotika znakovykh sistem: sbornik nauchnykh trudov. Ch. 2. M., 2014. S. 78-85.
10. 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, 2013.
11. Cherkashina T.T., Tartynskikh V.V., Filindash L.V. [i dr.]. Programma uchebnoy distsipliny "Mezhkul'turnye kommunikatsii" dlya prikladnogo bakalavriata. M., 2013.
12. Berdichevskiy A.L. Mezhkul'turnoe obuchenie: moda ili neobkhodimost'? // Jornadas and aluzas de eslavistica: materialy 3 Mezhdunarodnoy konferentsii. Granada, 2004.

Поступила в редакцию 28.10.2015 г.

UDC 811.161.1'22

METHODOLOGICAL PARADIGM ESTIMATION OF LANGUAGE IN THE CONTEXT OF GLOBALIZING WORLD OF LINGUISTIC-PRAGMATIC ASPECT

Tatyana Tikhonovna CHERKASHINA, State University of Management, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Russian Language and Linguistic Communications in Management Department, e-mail: ttch2004@yandex.ru

Natalya Stepanovna NOVIKOVA, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of Russian Language Department, e-mail: natalynov@yandex.ru

The linguistic-pragmatic aspects of modeling foreign language education considering language from the point of view of its methodological paradigm of assessment in the context of a globalizing world, where all changes of civilization will inevitably affect the development of the language is presented. The links between the challenges of a globalizing world and the reflection of these challenges in language (including the destabilization of the lexical fund) are analyzed, and a retrospective analysis of the links between language and cognitive activity of the person is provided. On the base of Russian mentality the formation of a national language picture of the world is analyzed, identified and explained features of this picture for contemporary Russian native speakers. The concept of communicative norms is revealed, analyzing its structure, and the mechanisms of formation of this standard in a natural way (for a child learning about the world) and artificially (for a student studying a foreign language) are investigated. The points where communicative norms native and studied languages do not match are identified and the typical errors in cross-cultural communication caused by this mismatch are analyzed. The problems of perception and understanding by foreigners so-called "little words" and speech standard are discussed, and some recommendations to overcome the discussed difficulties upon cross-cultural communication are provided.

Key words: language reality; linguistic-pragmatic aspect; paradigm; dialogue of cultures; language expansion; prospects of foreign language education.