

Е. К. Черничкина

ЛИЧНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Тезис о *языковой личности* как субъекте межкультурной коммуникации является общепризнанным. Как утверждает П. Н. Донец, межъязыковая / межкультурная коммуникация происходит в головах речевых партнеров [Донец, 2001. С. 60]. Эту точку зрения разделяет А. Е. Карлинский [Карлинский, 1990], считая, что место контакта двух языков – это языковая личность коммуниканта. Поскольку участие в межкультурной коммуникации – это вхождение в совершенно иной дискурс, имплицитно подразумевающий трансформации в культурно-когнитивном пространстве коммуникантов для успешного общения, то вопрос о том, что происходит с личностью человека, использующего иностранный язык как средство межкультурного общения, закономерно вызывает научный интерес, что находит отражение и в терминологии. Так, Ю. Е. Прохоров [Прохоров, 2003] считает целесообразным для подобных ситуаций выделить *билингвокультурную личность*, так как общение на иностранном языке – это всегда диалог разных культур. Примерно такого же мнения придерживается В. П. Фурманова [Фурманова, 1994], определяя коммуниканта как культурно-языковую личность. Большинство же лингвистов и лингводидактов говорят о *вторичной языковой личности* (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова) как носителе вторичного языкового сознания, адекватно (хотя и аппроксимативно) отражающего языковую картину мира другого лингвокультурного сообщества. Соглашаясь в целом с этим мнением, признавая право на автономное существование каждого предложенного термина, мы считаем возможным переместить акценты и остановиться на термине *коммуникативная личность искусственного билингва*, рассматривая при этом только аспект научающей межкультурной коммуникации. Выбор этого термина обусловлен,

во-первых, тем, что речь все же следует вести о *коммуникативной* стороне личности, так как основная цель билингвизма – достижение эффективного взаимопонимания при коммуникации (именно установление коммуникативного контакта является главной доминантой этого процесса, а не овладение языком как системой); во-вторых, данный термин указывает на целостность, «неделимость» личности и отражает (в некоторой степени) трансформационные процессы на уровне ее коммуникативных составляющих и путь / среду ее становления.

Ядром *коммуникативной* личности искусственного билингва, безусловно, является *языковая* личность как носитель кода; следующий уровень личностного поля – это *речевая* личность, обеспечивающая эффективное вербальное общение; и, наконец, верхний, *коммуникативный*, уровень как эмоциональная оболочка, включающая вербальные и невербальные компоненты коммуникации. Разделение этих абстрактных уровней достаточно условно, так как все они взаимосвязаны, взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга. Наша схема соответствует философской парадигме, построенной А. В. Пузыревым на основе субстратного подхода к языковой реальности. Учитывая всеобщий, общий, особенный и единичный компоненты, или «ступени сущности человека», он различает «личность мыслительную (точнее – мыслящую) как всеобщее; языковую личность (точнее – владеющую определенным языком) как общее; личность речевую (говорящую) как особенное и личность коммуникативную (точнее – коммуницирующую) как проявление единичного» [Пузырев, 2002. С. 25]. Именно *единичное* создает уникальность и неповторимость, и здесь, на наш взгляд, имеет место диалектическое единство всеобщего и единичного: чем шире представлено всеобщее в

личности, тем богаче индивидуальность, и, наоборот, чем ярче *единичность* компонента индивидуальности, тем более выпуклы и содержательны характеристики *всеобщего* в конкретной личности. *Единичное* можно рассматривать как уникальное, верх «личностной пирамиды».

В то же время, перевернув «пирамиду», можно считать это тем исходным моментом, с которого начинается восхождение к языковой личности. Когда ребенок овладевает языком, формирование его коммуникативной личности начинается именно с коммуникативного слоя – общения на уровне эмоций с доминированием невербальных характеристик коммуникации; затем формируется речевая личность как постижение вербальных норм общения, и только потом языковые знания складываются в определенную систему, что свидетельствует о становлении языковой личности. При обучении иностранному языку процесс чаще всего начинается с передачи языковых знаний, минуя эмоциональную сферу и совершенно игнорируя невербальный код. В этом диаметрально противоположном проявлении характера динамики «языкового созревания», «языкового роста», возможно, и заключаются потенциальные причины трудностей вхождения в межъязыковую коммуникацию для искусственного билингва.

Если рассматривать личностное поле искусственного билингва, то особое внимание следует уделять его коммуникативным составляющим. Признавая значимость биологического, психологического, социального в структуре личностного поля, можно говорить об их подчиненности коммуникативному компоненту, который формирует доминирующие контуры личности. Напомним представление В. фон Гумбольдта о круге языка и культуры вокруг каждого человека. Язык и культура конституируют коммуникативное пространство, вне которого невозможны существование и самореализация личности. При изучении иностранного языка изменения происходят внутри коммуникативных составляющих личности студента, а именно на когнитивном, эмоциональном, культурном и языковом уровнях. Общаясь на иностранном языке, человек не просто автоматически переключает языковой код. Для того чтобы быть адекватно понятым и не провоцировать культурный шок, комму-

никант должен сменить эмоциональные и смысловые доминанты, реализовывать иные паттерны коммуникативного поведения, по-иному взглянуть на мир, войти в иное коллективное когнитивное пространство.

Для успешного межкультурного общения необходима соответствующая коммуникативная компетенция, структурное наполнение которой варьируется в зависимости от парадигмы ее рассмотрения.

Дидактическая модель обучения иностранному языку опирается на контрастно-сопоставительный метод изучения иноязычной лингвокультуры с позиции компетентностного подхода, что и обуславливает современную трактовку цели языковой подготовки как формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Прежде чем перейти к анализу структурированной модели коммуникативной компетенции, необходимо уточнить само понятие «компетенция». Данный термин сейчас довольно популярен и широко используется в лингвистике, психологии и педагогике наряду с термином *компетентность*, иногда рядоположенно, как варианты одного понятия, но с различной смысловой интерпретацией, а иногда как взаимозаменяемые термины. В общем смысле слово *компетенция* означает «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» [БТСРЯ, 2001. С. 446]; сумму «знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [Общеввропейские компетенции..., 2003. С. 8]. В «Словаре методических терминов» *компетенция* трактуется как «совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности» [Азимов, Щукин, 1999. С. 218]. Термин *компетентность*, который чаще используется в психологии и дидактике, понимается как «обученность», как результат деятельности, способность использовать полученные знания и приобретенные умения. Р. П. Мильруд понимает *компетентность* как комплекс компетенций, т. е. «наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности». По его мнению, *компетентность* – «это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для

этого компетенций» [Мильруд, 2004. С. 31]. Мы считаем, что суть различий между этими двумя понятиями более ярко высвечивается в их английских терминологических аналогах: *компетенция* – *competence* и *компетентность* – *performance*. Противопоставление *competence* (как непосредственное знание слушающего / говорящего о языке) и *performance* (как комплекс умений и стратегий, к которым говорящий прибегает при использовании языка в определенной ситуации, что обычно называется *употреблением*) является основной идеей работ Н. Хомского. Признавая тесную взаимосвязь и взаимозависимость этих двух свойств, мы считаем, что следует различать *компетенцию* и *компетентность* на уровне имплицитности / эксплицитности. Если речь идет о цели обучения, о его идеальной модели, то целесообразно употребление термина *компетенция*, так как, на наш взгляд, это тот набор знаний, умений, личностных характеристик, который должен быть сформирован у студентов; результатом учебно-воспитательного процесса должна стать коммуникативно-компетентная личность, сущностной характеристикой которой будет ее *компетентность* – способность реализовать свою компетенцию адекватно ситуации общения.

Таким образом, мы будем рассматривать *коммуникативную компетенцию* как интегративную характеристику личности, включающую определенный набор знаний, умений (как на вербальном, так и на невербальном уровнях), способностей, стратегий, обеспечивающих ее успешную коммуникативную деятельность. Естественно, что коммуникативная компетенция включает языковую и речевую компетенцию как ее главные константы.

По нашему мнению, *межкультурная коммуникативная компетенция (МКК)* представляет собой следующую структуру: когнитивный компонент (поскольку языковое сознание является первичным критерием языковой личности и соответственно коммуникативное сознание служит показателем сформированности коммуникативной личности); культурно-прагматический компонент (так как личность всегда выступает как носитель культурных ценностей и поведенческих стереотипов); мотивационно-эмотивный компонент (как совокупность эмотивных, эмоциональных и смысловых доминант и ценностных

ориентаций); прагма-лингвистический, собственно языковой, компонент (предполагающий знание о языке, знание языка, владение языком как средством общения).

Мы считаем, что в процессе научающей коммуникации имеет место феномен *синергии*. Поэтому следует говорить не об образовании автономного когнитивного, культурного, эмоционального пространства коммуникативной личности участника МКК, а о трансформационных процессах, в результате которых все коммуникативные составляющие личности получают новое содержательное и структурное наполнение.

Освоение семантического пространства в процессе обучения иностранным языкам осуществляется параллельно с овладением иноязычной культурой и культурой коммуникации в широком смысле. Понимание цели обучения как формирования МКК предполагает определенные изменения в подготовке студентов: на уровне знаний – отбор содержания – чему учить (важным фактором при этом должно стать соединение лингвистической и экстралингвистической информации); на уровне умений – как общаться на языке с реальными или «квазимежкультурными» коммуникативными партнерами; как овладевать языком как составной частью иноязычной культуры и инструментом ее познания, средством межкультурной коммуникации; на эмоционально-мотивационном уровне – знакомить студентов и формировать их интерес к эмоционально-эмотивным доминантам, характерным для данного лингвосоциума, через усвоение ими модели эмотивно-культурного опыта страны изучаемого языка. Ревизированное таким образом содержание обучения и использование новых технологических средств и приемов его передачи не могут не привести к изменениям в личностной сфере обучающихся, развивая такие качества, как диалогичность, толерантность, открытость, эмпатию, рефлексивность, что является очень важным для формирования коммуникативной личности искусственного билингва.

Список литературы

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.

БТСРЯ – Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2001.

Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков: Штрих, 2001.

Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990.

Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // *Иностр. яз. в шк.* 2004. № 7. С. 30–36.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, пре-

подавание, оценка / Под ред. К. М. Ирихановой. М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2003.

Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Едиториал УРСС, 2003.

Пузырев А. В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности: Сб. статей. Пенза: ПГПУ, 2002.

Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.