**Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности**

На современном этапе развития человечества, в эпоху глобализации, изменения, происходящие во всех областях общественной жизни, требуют от человека мобилизации всех его способностей, которые помогли бы ему успешно войти в мировое сообщество. Современный специалист должен обладать не только всеми необходимыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, опытом творческой деятельности, владеть новыми информационными технологиями и быть готовым к общению – межличностному и межкультурному – на любом уровне.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» особое место (наряду с обеспечением культурной грамотности) отводит иностранному языку как одной из дисциплин, «обеспечивающих успешную социализацию учащихся». При этом также особо отмечается важность духовного развития личности. Все это меняет статус предмета и выполняемых им функций. Основной целью становится достижение взаимопонимания с носителями другой культуры.

Человек вступает в общение с внешним миром, в том числе и опосредованное – через Интернет, телевидение (т.е. социализируется – принимает на себя какие-либо роли), только с помощью языка. Всякий языковед, изучающий язык, непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык [Бим, 2000:13]. Эта тема не теряет актуальность и сегодня. Главная причина непонимания при межкультурном общении, которая является не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов рассматривается в работах Г.О. Винокурова.

 Задача преподавания иностранных языков в современной школе – устранение расхождений в языковых образах, создание общего коммуникативного пространства. В работе Е.Н. Солововой отмечается, что социокультурная компетенция обучения иностранному языку является готовностью и способностью к ведению диалога культур, т.е. знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур обучающийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе её познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. В этом и заключается смысл формирования у обучающихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (обучающегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении [Бим, 1999:98].

Речь идет о способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Данную способность называют межкультурной компетенцией обучения иностранному языку. В работе Митрофановой О.Д. отмечается её становление, которое осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [Миролюбов, 2001:23].

Межкультурная компетенция трактуется в исследованиях, разрабатывающих межкультурный подход к обучению иностранным языкам, по-разному. Одни методисты рассматривают её как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие – как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи – как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов. В исследовании Fischer G. отмечается, что межкультурная компетенция есть определенное качество личности, основанное на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию [Fisher, 1999:15]. Таким образом, на фоне имеющихся разногласий в трактовках понятия «межкультурная компетенция» можно выявить единогласное признание учеными её гуманистической и образовательной ценности.

Наиболее оптимальной представляется позиция А. Кнапп-Поттхоффа, согласно которой межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты:

1)аффективный;

2)когнитивный;

3)стратегический [Knapp-Potthoff,2002:23].

Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося [там же].

Принципиальным является вывод об органичном взаимном дополнении межкультурной и коммуникативной компетенций в обучении иностранному языку и о том, что становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. Более того, существенным результатом исследования, проведенного Е.В. Мальковой, является расширение стратегического компонента межкультурной компетенции за счет включения в него рефлексии [2000:126].

Таким образом, только межкультурная компетенция обучающихся может выступить в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности. Такое утверждение основывается на положении о том, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умение видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения.

Межкультурное обучение направлено на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, и, следовательно, призвано способствовать осознанию обучающимися своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом.

Россия – полилингвоэтнокультурное государство, и это дает колоссальные дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у обучающихся межкультурной компетенции. Ребенок должен осознать, что окружающий его мир также многомерен и многокрасочен и что сам он – лишь отдельный микрокосм более глобальных процессов и явлений, протекающих в окружающем его мультилингвальном макрокосме, имеющем различные этнокультурные оттенки. Решая задачи межкультурного общения, было бы ошибочным ограничивать учебно-познавательную деятельность обучающегося лингвокультурными границами страны изучаемого языка [Миньяр-Белоручев,2006:39].

Организуя межкультурное обучение, нацеленное на формирование у обучающихся наряду с коммуникативной также и межкультурной компетенции, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре обучающихся.

Собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, обучающийся расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов.

В то же время следует иметь ввиду, что межкультурное обучение и вводимые в его рамках новые культурные феномены не есть реклама чужого образа жизни и основа для развития у обучающихся способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка». В работе Барышникова Н.В. рассматривается «индивидуальный национальный природный стиль» общения, при понимании лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка характеризующий речевое и неречевое поведение обучающихся в межкультурной коммуникации с его зарубежными сверстниками. В исследовании Барышникова Н.В. отмечается, что для межкультурной коммуникации при несовершенном владении языком, который свойствен, как правило, обучающимся общеобразовательной школы, характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной [2000:7]. Более того, главным являются не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом [Халеева,20011:36].

Результатом лю­бого языкового образования должна явиться сформированная язы­ковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность как показатель способнос­ти человека принимать полноценное участие в межкультурной ком­муникации.

Языковая личность имеет уровневую организацию. Так, например, в свете концепции Ю. Н. Караулова языковая личность складывается из трех уровней:

нулевого уровня — вербально-семантического, или лексико- на личности, понимаемого в широком смысле, и включающего: фонетические и грамматические знания личности;

первого уровня — логико-когнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»;

второго уровня — уровня деятельностно-коммуникативны: потребностей, отражающего прагматикой личности, т. е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности [2007:159].

Ю. Н. Караулов указывает, что собственно языковая личность на­чинается не с нулевого уровня, а с первого, на котором оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение од­ного понятия другому. На втором уровне языковая личность слива­ется с социальной. Рассматривая отдельные аспекты языковой лич­ности, представляющие интерес для методической науки, ученый от­мечает, что предметом интереса методиста являются: на нулевом уровне — формирование автоматизированных навыков использова­ния типовых конструкций; на первом — проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходно­го текста до «проблемы»; на втором — соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования [там же].

Завершая анализ модели языковой личности Ю. Н. Караулова, хотелось бы отметить также еще один чрезвычайно важный аспект, сопряженный с проблемой креативного отношения личности к языку, творческого начала в использовании человеком языка.

Что касается модели вторичной языковой личности, то совершенно очевидно, что она, базируясь на разработанной Ю.Н.Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна межкультурной коммуникации, точнее, способности человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т. е. «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющейчеловеку понять новую для него социальную действительность [там же].

Описание модели вторичной языковой личности осуществляет­ся, по мнению И. И. Халеевой, с учетом тех процессов, которые про­исходят в личности в ходе овладения ею неродным для нее языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно пер­вый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания) [Халеева, 1999:189].

Принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколь разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-историчесго субъекта.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом фор­мирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (про­цессы познания);

во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутен­тичных ситуациях межкультурного общения (процессы формиро­вания навыков и умений);

в-третьих, расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого язы­ка (процессы развития).

Вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимо­действие), умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

Вторичная языковая личность есть идеальный конструкт, достижение которого в усло­виях, например, общеобразовательной школы вряд ли возможно в полном объеме, равно как невозможно и достижение «полного владения» языком, в том числе родным. В свя­зи с последним А.А.Леонтьев отмечал, что уровень владения родным языком нет верхней границы; вернее, эта граница лежит за преде­лами наших педагогических возможностей, где-то в области инди­видуальной стилистики художественной или ораторской речи. Однако, несмотря на это, принятие вторичной языковой личности в качестве исходного концепта и ее структурная организация позволяют ставить вопрос об уровнях вла­дения языком, достигаемых человеком в тех или иных условиях со­циального контекста жизнедеятельности [2000:5].

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, полу­чить полную картину относительно механизмов овладения учащи­мися языками в учебных условиях.

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур является мощным фактором личностного развития учащегося. Правомерность такой постановки вопроса подтверждается прежде всего тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом роль исходной культуры человека, изучающего язык как средство познания не только чужой, но и своей культуры, чрезвычайно высока.

Поскольку XXI век — век мультикультурного диалога, важным является развитие многоязычной и поликуль­турной языковой личности. Таким образом, нельзя не согласиться с И. И. Халеевой в том, что, решая задачи межкультурного образо­вания и воспитания российских учащихся, следует реализовывать в лингвосоциокультурном плане два подхода: лингвоэкологический и интерлингвокультурный [Леонтьев,2000:6]. Первый подход нацелен на осознание учащимся важности и необ­ходимости знания родного языка и культуры и направлен тем са­мым на сохранение этнической идентичности всех народов Рос­сии. Второй подход — интерлингвокультурный — ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизации.

Ориентация на концепт вторичной языковой личности и, сле­довательно, на необходимость формировать у учащегося межкультурную коммуникацию предполагает, что изучение иностранного языка изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен проте­кать одновременно, а не в раздельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения гра­ниц его индивидуального межкультурного опыта [Тарасов,2006:67].

Таким образом, межкультурная составляющая есть принципиально новая онтология современной теории обучения иностранным языкам, которая самым естественным образом диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на «расширение» рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения. Обучающийся должен иметь реальную возможность, участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым лингвокультурным опытом и оценивать его.

Учитель должен помочь учащемуся осознать/осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Следовательно, и учащийся, и учитель должны иметь полное представление о тех возможностях, которыми обладают учебная группа, школа, регион для создания условий формирования межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за её пределами. При этом все возможные виды межкультурного взаимодействия призваны стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

Следовательно, процесс формирования межкультурной компетенции обучающегося призван расширить его общий кругозор и общую компетенцию.

Успешное познание мира с помощью нового языкового кода возможно лишь при условии интенсивной познавательной деятельности учащихся, их активной интеллектуальной креативности, а также в ходе использования ими стратегий самостоятельных исследований и «открытий». При этом особый акцент делается на личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры при апелляции к индивидуальной картине мира обучающегося, к его мнениям и оценкам, переживаниям и чувствам. В этом плане особую актуальность приобретают не только интересные тексты и социокультурное содержание обучения иностранным языкам, но и сам процесс работы над этими текстами и содержанием.