

КРУГЛЫЙ СТОЛ: ОППОЗИЦИЯ “СВОЙ — ЧУЖОЙ” КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА*

Воронежский МИОН, существующий с 2001 г., организовал 12 ноября 2002 г. в рамках первого направления “Межкультурная коммуникация и взаимопонимание культур” круглый стол под названием “Оппозиция “свой — чужой” как педагогическая и дидактическая проблема”.

Необходимость и целесообразность неформального обсуждения некоторого ряда вопросов была обусловлена рядом причин. За два года интенсивных исследований** по проблемам “Социальная власть языка”, “Национальная идентичность”, “Вторичная языковая личность”, “Межкультурная коммуникация”, “Культурная адаптация”, “Маркеры “своего” и “чужого”” и другим был накоплен существенный теоретический потенциал, нуждающийся в осмыслении с сугубо прикладных позиций.

Этому способствовало и то, что все мероприятия ВМИОН по первому направлению носят междисциплинарный характер и предполагают участие в них ученых-гуманитариев различных специальностей: социологов, экономистов, историков, переводоведов, лингвистов, литературоведов, философов, лингводидактов, педагогов, методистов, культурологов и др. Кроме того, практически каждый, занимающийся изучением проблематики, относящейся к компетенции первого направления ВМИОН, является также и педагогом-практиком. Это означает, что, входя в студенческую аудиторию, преподаватель должен быть готов к ответам на ряд вопросов, относящихся к взаимодействию культур, поскольку процессы глобализации, имеющие как положительную, так и отрицательную составляющие, сталкивают студенчество с феноменами, процессами и артефактами иной культуры.

* Заседание круглого стола было посвящено 40-летию факультета романо-германской филологии ВГУ и 85-летию Воронежского государственного университета.

** Форматы обсуждения: международная конференция, международный научный семинар, немецко-русский семинар-тренинг, коллективная монография, два сборника научных трудов, серия монографий отдельных исследователей, работающих в названном научном русле, участие сотрудников ВМИОН в конференциях различного ранга и уровня, внедрение изучаемой проблематики в учебный процесс при чтении лекций, в циклы спецсеминаров, а также при написании курсовых, дипломных работ и диссертационных исследований.

© Гришаева Л. И., Попова М. К., 2003

туры, с оценками, не имеющими хождения в родной культуре, с ценностными ориентациями, не свойственными родной культуре, и т.д., что нуждается в серьезном осмыслении.

Столкновение двух культур, т.е. двух разных систем с присущими им закономерностями функционирования, может весьма затруднить процесс самоидентификации, который при контакте с “чужим” становится особенно острым, поскольку зачастую приводит к когнитивному диссонансу: когниция “Я знаю *X*” и когниция “Я делаю *НЕ-X*” вступают друг с другом в противоречие, разрешение которого иногда чревато разного рода конфликтами; например, человек, сформировавшийся как личность в обществе, в котором его члены придерживаются принципа “следует избегать хвалить себя”, вдруг поставлен в условия, при которых он должен активно сообщать другим членам общества о результатах своей деятельности и при этом акцентировать свои достижения и успехи.

В эпоху резкой смены ценностных ориентаций процесс самоидентификации еще более осложняется. На педагога в таких условиях ложится дополнительная задача: осознать самому, что есть в современных условиях “свое” и “чужое”, каким образом не нарушить хрупкий баланс разнонаправленных социальных сил при социализации, первичной и/или вторичной, и самоидентификации личности.

Именно поэтому организаторы круглого стола, приглашая на дискуссию историков и философов, социологов и лингвистов, методистов и литературоведов, экономистов и педагогов, юристов и философов, лингводидактов и специалистов по межкультурной коммуникации из Воронежского университета, Воронежского педагогического университета, Курского университета, Саратовского педагогического университета, Московского института международных отношений, а также учителей-практиков из воронежских школ, поставили перед ними четыре вопроса с просьбой высказать свое мнение относительно следующих проблем:

- диалектика взаимодействия “своего” и “чужого”;
- целесообразность, форма, объем и характер материала (теоретического и практического) на занятиях по гуманитарным дисциплинам;
- дидактический и методический потенциал материала, иллюстрирующего оппозицию “свой — чужой”;
- учет вербальных и невербальных маркеров “своего” и “чужого” в межкультурном общении;
- отношение к положительным/отрицательным оценкам фак-

тов, артефактов, субъектов, процессов и т.д. “чужой” и “своей” культур.

На дискуссию откликнулись 18 человек: начинающие и опытные педагоги, ученые и практики, учителя и доценты, профессора университетов высказывались заинтересованно и аргументированно, в опоре на личные наблюдения и педагогическую практику, а также на научные исследования различных специалистов.

Организаторы круглого стола напомнили всем собравшимся перед дискуссией о конкретных вопросах, которые были им заданы заранее, и попросили подчинить свои рассуждения предложенной логике анализа проблемы, поскольку каждый из присутствовавших, готовясь к заседанию круглого стола, согласовал тематику своего выступления с общей концепцией дискуссии.

Работой круглого стола руководил научный директор Воронежского МИОНа, доктор философских наук, профессор, академик, заведующий кафедрой системной философии ВГУ **А. С. Кравец**. Ему помогала кандидат философских наук, доцент **Е. Н. Ищенко**, координатор Воронежского МИОНа. Обозначив актуальность дискутируемой проблематики, А. С. Кравец достаточно подробно остановился на философском аспекте рассматриваемых проблем, обосновал теоретическую значимость и прагматический потенциал оппозиции “свой — чужой” прежде всего для гуманитарных наук и пригласил участников круглого стола, обсуждая прикладной потенциал изучаемой проблематики, не упускать из виду обозначенные им теоретически существенные аспекты и существенные характеристики описываемого явления.

Дискуссию* открыла соруководитель первого направления ВМИОН доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы ВГУ **М. К. Попова**, которая, согласившись с тезисами А. С. Кравца, пригласила участников иметь в виду различные стороны контактов/конфликтов “своего” и “чужого”: межкультурный аспект и внутрикультурный, предполагающий взаимодействие субкультур и различных поколений внутри одной культуры. При этом, по мнению М. К. Поповой, наиболее существенными представляются два аспекта: первый из них можно назвать общепедагогическим, а второй — дидактическим. Первый аспект связан с тем периодом, который переживает в

* Мнения участников излагаются по стенограмме (звукозаписи) с той степенью полноты, которая представляется целесообразной и приемлемой для изложения общего хода обсуждения, а также в зависимости от степени выраженности интереса участников дискуссии к соответствующим позициям.

настоящее время все общество. По мнению М. К. Поповой, в современных условиях диалог “учитель — ученик” нередко приобретает характер межкультурного диалога или, во всяком случае, диалога людей, принадлежащих к разным субкультурам.

Безусловно, молодежная субкультура, как и подростковая психология, всегда отличалась рядом особенностей и нередко занимала позицию противостояния субкультуре “взрослой”. Однако ныне разрыв между поколениями усугубляется тем, что резко изменилась идеологическая составляющая культуры. Многие педагоги выросли, получили образование и сформировались как личности в советском обществе и продолжают придерживаться его ценностных ориентаций, иерархия которых для их учеников, воспитанных в совершенно иной общественно-политической и культурной атмосфере, другая. Представления, идеалы и убеждения, которые были и остаются “своими” для педагогов зрелого возраста, нередко являются совершенно “чужими” для их учеников. Любопытные примеры расхождения оценок встречаются и при преподавании зарубежной литературы XIX века. Образы бальзаковских персонажей — ростовщиков и воротил финансового мира, которых преподаватели традиционно относят к отрицательным, считая их воплощением хищничества, вызывают одобрение и даже восхищение студентов.

Переход к постиндустриальному информационному обществу для нашей страны оказался очень резким, многие педагогические привычки, вошедшие “в кровь и плоть” и школьных учителей, и работников высшей школы, не всегда соответствуют требованиям сегодняшнего дня. Так, например, для большинства из нас является непоколебимым постулатом то, что наш ученик или студент должен усвоить определенную сумму знаний по предмету, а затем репродуцировать ее на уроке, зачете, экзамене. Такой подход к преподаванию в силу своей традиционности и привычности часто кажется “своим” и едва ли не единственно возможным. Однако современный рынок труда предъявляет к работнику другие требования. Он должен уметь самостоятельно находить информацию, нужную для решения той или иной задачи, анализировать ее и принимать на этой основе решения, необходимые в данной ситуации. Важнейшими условиями успеха являются также умение работать в команде, находить общий язык и взаимопонимание с разными людьми. Думается, что мы еще не уделяем должного внимания формированию этих качеств и умений, они все еще остаются для нас в значительной мере “чужими”.

Осознавая дискуссионность высказанных положений, М. К. Попова предложила коллегам привести доводы, опровергающие, подтверждающие или дополняющие сформулированные ею обобщения.

Второй важный аспект обсуждаемой проблематики, по мнению М. К. Поповой, связан с преподаванием иностранных языков и иноязычной культуры. Здесь возникает ряд существенных вопросов. Насколько важно при изучении “чужих” иностранного языка и иноязычной культуры хорошее знание языка и культуры “своих”? Складывается впечатление, что нередко при переводе текста с иностранного языка на родной студенты испытывают затруднения, поскольку не владеют всем лексическим богатством русского языка, не понимают оттенки значений многих слов, а иногда — и сами слова.

В последнее время студентам приходится разъяснять значения, казалось бы, совсем простых русских слов. Так, читая лекции по античной литературе студентам-первокурсникам факультета журналистики, при характеристике типичной для новой аттической комедии фигуры раба, М. К. Попова употребила фразу “*продувной и хитрый*” — и была вынуждена объяснять аудитории, что значит слово *продувной*. Это тоже, как можно предполагать, является порождением современной культурной обстановки. Грамотная и красивая русская речь почти не звучит в телевизионном и радиоэфире. Та лексика, которая была и остается “своей” для людей старшего поколения, является “чужой” и едва ли не иностранной для поколения подрастающего. А слова, употребляемые нашими учениками и студентами, нередко оказываются абсолютно “чужими” для их педагогов. Безусловно, молодежный жаргон существовал всегда, и всегда в обществе имела деклассированная молодежь, не умевшая изъясняться на правильном русском языке. Однако то, что это умение утрачивают старшеклассники и студенты, которые ранее легко переходили с языка одной субкультуры на язык другой, — явление для нашей страны новое.

М. К. Попова высказала пожелание не упустить во время дискуссии вопросы о том, насколько правомерно при обучении студентов факультетов иностранных языков и факультетов РГФ знакомить их с негативными стереотипами, сложившимися в стране изучаемого языка о русских, с негативными автостереотипами народов этих стран, а также с существующими в родной им культуре отрицательными представлениями о немцах, англичанах и т.п. и негативными автостереотипами русских. Насколь-

ко вообще возможно понимание “чужой” культуры в условиях неизбежной интерференции с культурой “своей”? Возможно ли подлинное проникновение в ментальность “чужого” народа? Возможно ли настолько усвоить “чужую” ментальность, чтобы она стала “своей”? Каковы механизмы компенсации потерь, возникающих при познании другой культуры вследствие различий в национальных картинах мира? Эти вопросы, вне всякого сомнения, напрямую связаны с оппозицией “свой — чужой”.

Слово взяла кандидат технических наук **О. К. Попова**, которая согласилась с тем, что оппозиция “свой — чужой” сегодня действительно во многом определяет и сам педагогический процесс, и его результат. Она предложила обсудить, как себя ощущают особенные дети, воспринимаемые нередко обществом как “чужие”. Особенности дети — одаренные или с трудностями развития, дети-инвалиды — еще более “другие”, чем обычные современные ребята. Все признаки “чужих”, “других” по отношению к взрослым у них в наличии, так как они выросли в другой культурной, экологической и образовательной среде, чем предыдущие поколения. На отношения с учителями и родителями у необычных детей накладываются их собственные особенности. И это не отдельные курьезные случаи, а закономерность нашего образования — в любом классе любой школы, не говоря уже о специальных учебных заведениях, есть “нестандартные” учащиеся.

О. К. Попова работает в спецшколе-интернате № 3 г. Воронежа для детей с нарушениями зрения. Еще сравнительно недавно учитель в такой школе был практически единственным источником знаний, жизненно необходимым ученику. Сейчас ребята имеют много современных источников информации, овладевают компьютерными знаниями. А учителя работают по старинке, и подростки воспринимают их как “чужих”.

В обычной “рядовой” школе, напомнила О. К. Попова, педагоги по-прежнему трудятся под девизами “Учитель всегда прав” и “Учитель знает больше всех”. В действительности так не бывает, учащиеся это хорошо понимают, что тоже приводит к отчуждению обоих субъектов учебного процесса друг от друга. А незрячие и слабовидящие дети особенно чутко относятся к несправедливым замечаниям взрослых, повышению голоса, нелепым требованиям. Такое положение вещей может стать фатальным для результата образовательного процесса: каждый учитель создает вокруг себя образовательное пространство. Для успешного взаимодействия ребенка и взрослого в этом пространстве не-

обходимо достигнуть взаимопонимания, что реализуемо в условиях педагогики сотрудничества.

Для преодоления барьера между взрослыми и незрячими подростками обеим сторонам следует знать принципы бесконфликтного общения и особенности общения с незрячими людьми. Принцип терпимости гласит: “Принимайте человека таким, каков он есть”. Этот принцип очень важен при работе с незрячими детьми. Такие дети имеют специфическую внешность, при общении с ними невозможен контакт глаз, у них нет мимики. Все это вызывает неловкость, жалость, которая незрячим и слабовидящим не нужна. Напротив, им необходимы деятельностное сочувствие, оптимизм, вера в их силы. Видеть в подрастающем человеке лучшее и принимать его таким, какой он есть, — вот дорога, которая ведет навстречу друг другу. Чтобы по этой дороге шел не только учитель, но и ученики, надо научить их видеть в учителе не врага, а спутника, человека, имеющего право на ошибки.

Коллеги из Курска кандидаты филологических наук **Е. С. Березкина, С. В. Супряга, Р. В. Головина** согласились с акцентами, поставленными в дискуссии ранее. Они обратили внимание на то, насколько значима обсуждаемая проблематика при формировании картины мира и в условиях “своей” культуры. Сегодня, когда разные картины мира сталкиваются особенно часто (телевидение, к примеру), роль факторов “свое”, “чужое” трудно не учитывать при размышлении над соответствующими процессами. Поэтому таким актуальным становится изучение устного народного творчества.

Изучение русского фольклора в иноязычном, иноконфессиональном, иноэтническом окружении — одна из наиболее важных проблем современной науки о русском народном творчестве. Актуальными являются изучение традиций, сложившихся в переселенческих группах, в частности в анклавах, а также анализ механизмов культурного самосохранения и взаимовлияния соседствующих инокультур. Категории “свое” и “чужое” интенсивно обсуждаются; по мнению ряда исследователей, “чужое” начинается там, где кончается способность понимать (ср., к примеру, мнение П. В. Шувалова). Языку отводится особое место в самоопределении этносов, при изучении самосознания народов, взаимодействии различных человеческих сообществ и различных типов культур (ср. мнение П. Долуханова, А. Б. Пеньковского, Ю. А. Давыдова, З. И. Власовой и многих других). Верность национальным обычаям, стремление сохранить свою по-

эзию и язык естественны для представителей любой народности, оказавшихся в инородном и иноязычном окружении. Подтверждением этому могут служить и результаты исследования авторов сообщения. Действительно, язык русского фольклора, записанного в иноэтническом окружении (изучалась лексика русских песен и сказок Латвии, отдельных корпусов текстов русского фольклора Башкирии и Забайкалья и др. регионов), остался практически неизменным как канонизированный образец русской народнопоэтической речи. Анализ этнонимической лексики в текстах устного народного поэтического творчества показывает, что многие ее элементы входят в ядро фольклорного словаря, представляют собой определенные константы фольклорного мира. Большую роль в нем играют предметы, по своему происхождению чужеземные, этносы, так или иначе повлиявшие на культурную и историческую жизнь Руси (России). Среди последних выделяются нации, более других оставившие след в языковом сознании русских. Все это, бесспорно, обогащает этническую и предметную картины мира фольклора, наполняет ее межэтническими связями и отношениями, предполагает реальность культурного обмена между этносами и демонстрирует открытость русской культуры.

В последнее время сознательное формирование “своей” картины мира приобретает особую значимость в связи с тем, что традиционные ценности, присущие русской культуре, в 90-е гг. XX в. ставились под сомнение, активно пересматривались как в теоретическом отношении, так и в реальной социальной практике. Именно поэтому педагогический ракурс рассмотрения проблемы “свой — чужой” столь важен.

Поддержав коллег из Курска, кандидат педагогических наук **М. В. Щербакова** предложила новый поворот в дискуссии — взаимопонимание как цель современного языкового образования, еще раз акцентировала ту очевидную мысль, что именно на факультетах иностранных языков оппозиция “свой — чужой” является каждодневной практикой. Вопрос М. К. Поповой о степени владения “чужим” языком М. В. Щербакова поставила в новой формулировке: в каком направлении возможно повышение качества языковой подготовки студентов? Наиболее общим ответом является стремление к такому состоянию, которое позволяет обеспечить гармоничное единство знаний, опыта и понимания. Понять чужую культуру, вступить с ней в диалог есть процесс, в результате которого проявляется, укрепляется взаимопонимание. Довольно часто предполагают, что взаимопонимание — это

как бы естественный результат обучения иностранным языкам. Однако сложный феномен взаимопонимания трактуется в таких случаях поверхностно — как понимание друг друга на вербальном уровне, осмысление значения слов, отдельных фраз, речевых функций, т.е. того, что человек говорит, а не того, что за этим стоит, какой смысл текст имеет в контексте межкультурного общения. Достижение цели языкового образования в вузе — взаимопонимание как результат общения — возможно только через ситуацию понимания текста. Последняя является важным структурным элементом лично ориентированной учебно-познавательной деятельности. М. В. Щербакова особо выделила мысль о том, что ситуация понимания — это прежде всего ситуация общения, которая неизбежно возникает при смысловом контакте “преподаватель — студент”, “студент — текст”, “студент — студент”. В процессе понимания того или иного текста студент решает многие мыслительные задачи и поэтому с неизбежностью продвигается к новому знанию и ко все более полному пониманию.

Поворот дискуссии к проблемам понимания и взаимопонимания приветствовала **Г. Ю. Шишкина**, учитель русского языка и литературы средней школы № 67 г. Воронежа. Оппозицию “свой — чужой” она предложила рассматривать в двух аспектах: (1) как противоречие в содержании учебного материала (например, при изучении иностранных языков) и (2) как взаимопонимание между различными субъектами, а именно “ученик — ученик”, “учитель — учитель”, “ученик — учитель”, “учитель — ученик”. В условиях современных глобализационных процессов, новых информационных технологий происходит смещение ценностных ориентиров, приводящее к трудностям взаимопонимания как между поколениями, так и внутри одного поколения. Такое непонимание влечет за собой всевозможные острые столкновения.

Из сложившихся противоречий школа № 67 попыталась выйти, разработав трехлетнюю программу (2002—2005 гг.) развития школы толерантности. Толерантность включает уважение, принятие и понимание многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Достижение цели предполагает решение конкретных задач:

— развитие у школьников черт толерантной личности: расположенность к другим, снисходительность, терпение, чувство юмора, чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, умение не осуждать

других, гуманизм, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию. Целью является воспитание чутких и ответственных граждан, открытых восприятию других культур, обладающих способностью ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность;

— развитие способности понимать важнейшие принципы толерантности: например, разнообразие людей украшает и обогащает жизнь, конфликт — это нормальный процесс, который надо уметь решать конструктивно, для демократии важны социальная ответственность и способность каждого человека осмысленно применять моральные нормы при принятии личных и общественных решений в повседневной жизни;

— развитие способностей предупреждать конфликты и разрешать их ненасильственными способами;

— внедрение новых методик, форм и приемов работы по развитию школы толерантности в образовательном процессе.

Решение указанных задач предполагает использование таких специальных форм работы, как регулярные научно-практические семинары для учителей по методикам, приемам развития школы толерантности; внедрение учителем интерактивных форм воспитания учащихся; индивидуальные и групповые занятия с психологом школы для учащихся, учителей и родителей по проблеме “Школьные конфликты”; классные часы, анкетирование, диспуты и другие мероприятия по проблеме “Черты толерантной личности”; общешкольные конкурсы стихов, плакатов, рисунков, сочинений, фотографий к Международному дню толерантности; активное взаимодействие с правовым центром просвещения молодежи и общественными организациями города и др.

Помимо специальных форм работы, программа включает ряд средств достижения поставленной цели:

— преподавание курса “Основы правовых знаний” с 7 по 9-й классы;

— углубленное изучение курса английского языка с первого класса;

— преподавание курса “Мировая художественная культура” в 10—11-м классах;

— деятельность школьной организации “Фортуна” по проблемам “Лидер”, “Школа демократической культуры”, “Игра — дело серьезное”, “Детский орден милосердия”, “Мир красотой спасется” и др.;

— работу школьного музея “Комсомол Левобережья”;

— мероприятия школьной библиотеки (проведение библиотечных уроков, выставок книг по теме “Толерантность”).

Таким образом, программа школы может трактоваться как один из способов разрешения оппозиции “свой — чужой”. Г. Ю. Шишкина уверена, что в результате решения поставленных задач ученики смогут видеть в “чужом” не нечто враждебное “своему”, научатся ценить “чужое”.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии факультета РГФ **Р. А. Ермакова** ознакомила участников круглого стола с итогом своего опроса, в ходе которого она связала изучение оппозиции “свой — чужой” с анализом стереотипов, актуальных для некоторой лингвокультуры. Р. А. Ермакова обратила внимание на характер и качество учебного материала, что имеет важнейшее значение для формирования положительной или отрицательной оценки “чужого” в межкультурной коммуникации. Р. А. Ермакова провела анкетирование в трех группах респондентов по сто человек: подростки 13—16 лет, специалисты французского языка, наивные пользователи. Опрос позволил сделать вывод относительно стереотипов поведения французов в русском национальном сознании.

Типичный француз в представлении русских — это человек эмоциональный, жизнерадостный, энергичный, активный, общительный, улыбчивый, вежливый, приветливый, доброжелательный. Среди отрицательно маркированных качеств называют такие черты, как ленивый, скупой, легкомысленный, болтливый. Заметим также, что положительный стереотип француза не зависит ни от возраста респондентов, ни от их социокультурной компетенции. Это позволяет говорить об устойчивости стереотипа в сознании русских, что связано с глубокими культурными традициями. Но следует отметить, что в современной России образ француза складывается под влиянием романов А. Дюма, Стендаля, Мопассана и по французским комедиям. Англичане, немцы, швейцарцы видят французов совсем другими, гораздо менее симпатичными.

В традициях российской высшей школы поддерживать положительный образ Франции. Для занятий по домашнему чтению, по аналитическому чтению выбираются тексты, которые, с одной стороны, представляют лучшие образцы французской литературы, с другой — соответствуют преподавательскому положительному представлению о французах. Именно этим, на взгляд Р. А. Ермаковой, можно объяснить тот факт, что студенты и преподаватели французского отделения всегда были самыми большими по-

читателями французской литературы, культуры, всего французского.

Совсем иначе обстоит дело во Франции. Проходя стажировку в этой стране в 1984—1985 гг., Р. Ермакова была поражена агрессивно-отрицательным отношением французских студентов к русскому и советскому. “Русский” имел только отрицательные коннотации: ленивый, грязный, пьяница, бесшабашный. Все “советское” рассматривалось исключительно как отрицательное, несправедливое, жестокое, лживое и т.п. Но посетив несколько занятий по практике языка студентов русского отделения, автор сообщения поняла причины такого отрицательного заряда. Тексты для изучения там подбирались совсем по другим критериям. Они тенденциозны, зациклены на однотипных известных недостатках; самыми колоритными и поэтому привлекательными оказывались страницы произведений, воспевающие отрицательные черты характера русских.

Следовательно, по убеждению Р. А. Ермаковой, образ “чужого” во многом создается преподавателями и теми дидактическими материалами, с которыми работают студенты. И именно этим определяется, каким будет данный образ: положительным или отрицательным. Следовательно, на преподавателя иностранного языка действительно возложена существенная задача по формированию картины мира — как “своей”, так и “чужой”.

Поддержав аргументацию Р. А. Ермаковой относительно степени актуальности рассматриваемой на круглом столе проблематики, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии факультета РГФ, соруководитель первого направления ВМИОН, **Л. И. Гришаева** предложила интерпретировать обсуждаемую оппозицию именно в контексте преподавания иностранного языка как межкультурной коммуникации, поскольку данный вид деятельности является одним из наиболее типичных случаев встречи “своего” и “чужого” во всей комплексности и неоднозначности соответствующих аспектов проблемы.

Л. И. Гришаева обратила внимание присутствующих на некоторые теоретические предпосылки, которые необходимо учитывать при преподавании иностранного языка на фоне диалектики “свой — чужой”. В несколько упрощенном виде эти предпосылки можно свести к нескольким тезисам:

— люди действуют не в изоляции от соответствующего социального и культурного контекста. Поэтому каждого члена лингвокультурного сообщества правомерно трактовать как культурный тип, формирующийся под влиянием социокультурно значимых

сведений, организованных по различным основаниям в единую, уникальную систему, состоящую из многих подсистем, компоненты которых разнообразны и разнородны;

— многие знания и/или представления о культуре сообщаются только в вербальной форме, что при обратной операции — использование коммуникантами в процессе интеракции вербальных средств — активизирует культурно обусловленные сведения из всех трех частей культуры (материальной, духовной, интеракционной), а также ценностную значимость соответствующих сведений, которая свойственна именно для определенной культуры;

— основной объект (а значит, материал и одновременно источник сведений об иной культуре) для преподавания иностранных, т.е. “чужих”, языков — это текст, построенный согласно культурно маркированным текстограмматическим, текстосинтаксическим и текстосемантическим, а также текстопрагматическим закономерностям. Поэтому текст для изучающих неродной (“чужой”) язык представляет собой одновременно “чужой” артефакт. Восприятие текста на иностранном языке не может осуществляться автоматически, *если этому процессу не обучать специально и специальными приемами и методами*, поскольку аранжировка элементов того или иного типа текста (при всем том, что среди текстограмматических закономерностей, бесспорно, присутствуют черты универсальные) всегда культурно маркирована; например, система доказательств, приемы аргументирования, манера членить текст, характер формулировок, способы иллюстрирования той или иной мысли, наличие прецедентных феноменов и вообще степень прецедентности соответствующих сведений, преобладание дедуктивного или индуктивного подхода при изложении сведений, характер иллюстраций и т.д. Поэтому первый взгляд на текст на неродном языке не дает узнавания, “ага-эффекта”. Это связано с тем, что вписанные в текст социальные конвенции, эмоциональный настрой, психические установки и пр., как правило, не разделяются инокультурным адресатом. Именно поэтому необходимо обучать восприятию текста на “чужом” языке. Например, неопытные переводчики могут при переводе создать такой продукт речемыслительной деятельности, который инокультурный коммуникант ни при каких обстоятельствах не сможет опознать как “свой”;

— текст на “чужом” языке связан в том числе со стереотипами и предубеждениями, *типичными для той культуры, в которой этот текст был порожден*. Перенос “своего” на “чужое” при восприятии фактологической информации, заключенной в тек-

сте, а также интерпретация содержания “чужого” текста в согласии с ценностными установками и доминантными культурными ориентациями “своей” культуры недопустимы, поскольку абсолютно некорректны. Так, утверждать, что плохо и нельзя только один раз предлагать угощение, неправильно по сути, ибо в разных культурах существуют различные социокультурно релевантные правила: в русской — несколько раз, минимум три-четыре раза, в немецкой, английской и др. — один-единственный раз. Самым нежелательным выходом из такого рода “диалога” “своего” и “чужого” может быть неприятие “чужой” культуры вообще, что вполне вписывается в прототипическое понимание “чужого” как неизвестного, потенциально несущего в себе опасность;

— принцип культурного релятивизма при преподавании иностранных языков подчеркивает необходимость взаимообогащения при контакте “своего” и “чужого”, результатом чего может быть межкультурное сближение, способствующее снятию напряженности и конфликтности при межкультурном общении. Благодаря этому становятся очевидными интересы, существенные для собственной культуры, артикулируются собственные ценности и критерии, принятые в “своей” культуре при оценке человеческих качеств, поступков, вещей, аспектов культуры и т.д. Для преподавания иностранного языка сделанный вывод означает необходимость таких педагогических и дидактических шагов, которые способствуют трансформированию оппозиции “свой — чужой” в оппозицию “свой — другой”, для которой существенно различны сфера приложения, объяснительная сила, связь с оценочной шкалой и т.д.;

— принятие принципа культурного релятивизма предполагает применительно к преподаванию иностранного языка осознание того, что отдельные аспекты культуры получают свою значимость и функцию *только внутри всего целостного комплекса культурно значимых фактов и связей*, следовательно, побуждает видеть язык, как один из фактов культуры народа. Таким образом, оценки суждений о “чужой” культуре недопустимо выдергивать из соответствующего культурного контекста, их нельзя приравнивать к оценкам того же явления/факта/артефакта/ценностной ориентации/поступка с позиции “своей” культуры;

— осознание различий между культурами как *совокупными, целостными системами со своими ценностными ориентациями*. “Чужая” система не лучше и не хуже “своей”, она просто другая;

— изучение иностранного языка — это всегда и изучение

культуры, одним из способов передачи которой он и является. Поэтому изучение иностранного языка — это вращение в культуру, адаптация “чужого” к “своему”.

Таким образом, методическим следствием для преподавателя, задумывающегося над характером материала, подлежащего изучению на занятиях по иностранному языку, является, по мнению Л. И. Гришаевой, осознание необходимости знакомить обучающихся как с позитивными, так и с негативными и тенденциозными оценками “своей” культуры. Последняя группа материала особенно значима, поскольку обучающиеся должны быть и психологически (“умение держать удар”), и профессионально (умение владеть в специфических дискурсивных условиях, соответствующими средствами, адекватными условиям протекания интеракции и интенции адресанта) подготовленными, чтобы вести себя адекватно в интеракции соответствующего типа.

Этим умением, к сожалению, не владеют не только студенты, но и преподаватели, которые резко отрицательно высказываются по поводу негативных оценок “своей” культуры, гетеростереотипов, не приемлют трезвого анализа неблагоприятных суждений о “своей” культуре, имеющих хождение в “чужих” культурах, отказываются от учебного материала, в котором изучаемая культура предстает в непривлекательном для обучаемых виде и пр.

Обозначенные проблемы, как утверждает Л. И. Гришаева, на сегодняшнем этапе исследования нуждаются не столько в теоретическом осмыслении и все более глубокой интерпретации, сколько в адаптации к каждодневным потребностям педагогической деятельности.

Мнение Л. И. Гришаевой относительно учебного материала и критериев его отбора поддержала доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии **Л. В. Цурикова**, познакомившая собравшихся с принципами работы по проблемам межкультурной коммуникации на материале текстов, содержащих нелицеприятные оценки как “своей” для обучающихся культуры, так и “чужой”. При этом Л. В. Цурикова продемонстрировала приемы работы с этим специфическим учебным материалом и принципы анализа и материала, и реакции студенческой аудитории на предъявляемую информацию*.

* В связи с тем, что соответствующий материал представляет собой довольно значительные по объему тексты на английском и русском языках, нецелесообразно останавливаться на анализе методической стороны более подробно. Это обусловлено также тем, что методические приемы, известные преподавателям иностранного языка по обучению другим видам деятельности, могут быть применены и на данном учебном материале.

Наметившуюся линию в дискуссии поддержала **Т. Г. Струкова**, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы Воронежского педагогического университета, остановившись в своих размышлениях на преподавании зарубежной литературы. С точки зрения Т. Г. Струковой, при преподавании данного предмета следует обратить внимание на необходимость изменения интерпретации текста в парадигме “после постмодернизма”. По определению Ж. Бодрийара, современная культура представляет собой “экстаз коммуникации”. В классическом постмодернизме “Другой” рассматривался как внешняя структура бессознательного, что по сути восходит к варианту Лакана — бессознательное как голос “Другого”; в системе же “после постмодернизма” реальность языка перестает быть самодовлеющей. И здесь важной составляющей понимания современного этапа развития культуры и литературы как ее части является концепция языка К.-О. Апеля, который рассматривал языковую игру не в качестве субъект-объектных отношений, но как субъект-субъектные коммуникации, когда язык выступает в качестве медиатора понимания.

С позиции понимания современной зарубежной литературы эта концепция дает возможность трактовать процесс культурного обмена как понимание через взаимопонимание, что снимает жесткую антитезу комплиментарности или/и критичности представления текста чужой культуры в рамках своей. Тогда, при всем плюрализме трактовок, произведение другой национальной традиции не может быть интерпретировано произвольно и бесконечно, оно требует аутентичной передачи в сознание (культуру) “Другого”, с сохранением своего имманентного смысла. В обществе “экстаза коммуникации” это выступает регулятором адекватного обмена между разными национальными литературами, в противном случае происходит разрыв, потеря смысла и утрата себя и “Другого” в качестве партнеров коммуникации.

Т. Г. Струкова подчеркнула, что в литературе последних лет наблюдаются трансформации в духе “после постмодернизма”: возвращается субъект, герой, повествователь, лирический герой, усиливается фактор национальной идентичности как критерий принадлежности к тому или иному типу цивилизации.

Все это требует от вузовского преподавателя понимания происходящих процессов и умения донести особенности исследования произведения другой культуры с позиций смягчения классического постмодернистского радикального преобладания “означающего” над “означаемым”. Именно классическая постмодерни-

стская интерпретация оппозиции “свой — чужой” апеллировала к пониманию или, точнее, к трактовке “чужого” как “своего”, при этом подобная концепция зачастую выстраивалась не на тексте, а на любой возможности “означивания” (Ю. Кристева).

После/постмодернистская концепция интерпретации художественного текста в меньшей мере должна зависеть от игры с текстом любого интерпретатора, но в большей мере — от самого текста. В этом случае, по убеждению Т. Г. Струковой, происходит осознание и восприятие имманентной сути текста. Естественно, что восприятие чужой культуры осуществляется через субъективное понимание, другими словами, хотим мы этого или нет, но на произведение накладывается весь комплекс национальной, культурной, личной идентичности; именно поэтому абсолютное, скажем так, “присвоение” чужой культуры невозможно, однако возможно вдумчивое переосмысление “чужого” артефакта и “встраивание” в парадигму “своей” культуры.

Вузовский преподаватель зарубежной литературы должен понимать эти непростые особенности нынешнего этапа развития зарубежной литературы, когда обмен между разными культурами может происходить только на паритетной основе.

Мнение М. К. Поповой относительно специфики диалога “преподаватель — студент” на сегодняшнем этапе поддержал кандидат социологических наук, доцент Московского института международных отношений **А. Л. Темницкий**. Обратив внимание на то, что отношения между преподавателями и студентами самым непосредственным образом сказываются на конечном результате — уровне подготовки специалистов, А. Л. Темницкий ознакомил коллег со своим опытом преодоления отчуждения в отношениях “преподаватель — студент”. Он отметил, что дистанцированность преподавателя от студента в учебном процессе имела место еще в советские времена, хотя тогда это отношение было адекватным господству административных институтов в обществе в целом. Сегодня, однако, обозначенная проблема по-прежнему актуальна, по-прежнему отличительной чертой российской модели образования в высшей школе остается монолизм, когда преподаватель сообщает знания на лекциях, а на экзаменах проверяет степень их усвоения студентами.

Росту отчуждения в отношениях между преподавателями и студентами способствуют новые объективные социально-экономические условия занятости первых и учебы вторых. Преподаватели все менее охотно исполняют просветительско-воспитательную роль и все более — утилитарно-рыночную роль продавца своих

знаний и умений. В условиях снижения зависимости преподавателя от своего вуза как кормильца растут приработки на стороне. В итоге вуз все менее притягателен для преподавателя как область приложения педагогических, гуманитарных усилий. Студенты все менее проявляют себя в роли “азартных учащихся” и демонстрируют еще больший утилитаризм в отношении к учебе и жизни, чем преподаватели. Изменился и социальный облик студента — он стал более однородным по социальному составу, чем когда-либо в предшествующие десятилетия.

В качестве форм снижения отчужденности от учебного процесса и его проводника — преподавателя — сами студенты чаще всего называют возможность неформальной дискуссии на занятиях, поощрение инициативы, свободную посещаемость, преобладание семинаров над лекциями по количеству отводимых часов. Оценивая качества, которыми должен обладать преподаватель, студенты на первое место ставят умение заинтересовать (80 %), а на второе — уважение к личности студента (61 %).

А. Л. Темницкий убежден, что можно предложить ряд форм, которые могут изменить характер отношения “преподаватель — студент”. Социологические исследования могут стать одной из наиболее эффективных форм повышения заинтересованности студентов в учебе, развитии партнерских отношений с преподавателем. Исследовательские социологические задания придадут учебным занятиям конкретность и увлекательность, способствуют формированию у студентов многих полезных навыков: общения с новыми людьми, систематизации и анализа данных и пр. А. Л. Темницкий имеет семилетний опыт разработки учебных исследований — от их инициирования до исполнения результатов в самых различных формах.

Учебное исследование — это, как правило, инициативный, групповой (2—3 студента) проект, направленный на теоретическую, методическую и полевую стадии разработки одной из выбранных тем по прикладной социологии. Основная задача такого исследования — отработка элементарного исследовательского цикла: постановка проблемы, определение объекта и предмета исследования, формулировка его цели и задач, выдвижение гипотез и проверка следствий на массиве самостоятельно собранных данных. Однако наряду с инструментальными задачами (получение зачета, устная сдача экзамена) участие в проекте позволяет наладить плодотворное сотрудничество студентов с преподавателем, а также способствовать формированию навыков работы в команде.

Основными этапами учебного исследования являются следующие:

— выбор темы. Ознакомившись с информацией об основных принципах осуществления исследовательских проектов, тематике ранее выполнявшихся проектов, студенты получают программу семинарских занятий, в которой поэтапно выделены все стадии работы над проектами. Главная задача этой стадии — выявление индивидуальных интересов и мотивации участия (неучастия) студента в исследованиях;

— организация исследовательских команд. Формирование команд строится на основе сочетания исследовательских пристрастий и психологической совместимости студентов. Эффективна команда из 2—3 человек, в ней распределяются роли, окончательно уточняется тема проекта;

— составление заявок на исследование как первая часть исследовательской работы (обоснование и формулировка проблемы, определение объекта и предмета исследования, целей и задач, выдвижение рабочих гипотез, составление календарного плана работ). Основная цель данного этапа — выработка навыков квалифицированного составления и оформления заявки исследования. Для облегчения работы студентов разработан макет проекта учебного исследования;

— разработка и утверждение инструментария исследования. Предполагается возможность использования различных методов сбора данных: групповое анкетирование, контент-анализ, “case-study”. Главной задачей данной стадии является отработка методических вопросов социологического исследования, выходным результатом — профессионально составленный инструментарий;

— проведение полевого исследования. Поскольку репрезентативного исследования провести не представляется возможным, преобладает целевой отбор респондентов в соответствии с целью и объектом исследования как форма выборки. Как правило, количество респондентов не превышает 100 человек. На данном этапе развиваются навыки интервьюерской работы, определяется степень достижимости и лояльности различных социально-демографических групп респондентов;

— анализ данных, оформление отчета. Главное внимание уделяется разработке навыков по кодированию, первоначальному анализу, вводу и обработке данных с помощью статистической программы SPSS;

— защита выполненных работ в студенческой аудитории. Учебная работа рассматривается как экзаменационная по при-

кладной социологии. В команде заранее уточняются порядок выступления каждого из ее членов. Оценка проекту в целом и каждому из его участников дается на основе ответов по затронутым в исследовании вопросам, лекционному курсу в целом.

Важным импульсом участия студентов в проектах является желание исследовать свои собственные умозаключения и рассуждения о той или иной волнующей проблеме, проверить выдвинутые гипотезы. Как правило, темы, которые выбирают студенты, в большинстве своем охватывают молодежные проблемы: первый опыт участия в политических и трудовых отношениях, влияние включенности студентов во вторичную занятость на основную — учебу, рынок труда и образования, проведения свободного времени и пр.

Изучение проблем повседневной жизни студентов в целом позволяет глубже понять социальную общность, в которой происходит становление будущего специалиста, научить вырабатывать конкретные рекомендации по оптимизации учебного процесса, улучшению использования свободного времени. Эти и другие качества, получаемые студентами в процессе осуществления учебного исследования, являются жизненно необходимыми для будущих специалистов-международников, которым придется принимать ответственные решения, связанные с интересами страны в целом, работать в режиме постоянного диалога “своего” и “чужого”.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Воронежского университета **И. Ф. Бережная** присоединилась к мнению А. Л. Темницкого относительно высокой значимости диалога между поколениями в образовательном контексте. Напомнив наиболее характерные признаки современного состояния и нашего, “своего”, общества и иных, “чужих” для нас сообществ, она акцентировала внимание на мысли о том, что молодежь, как правило, усваивает, присваивает ценности взрослых. Однако сегодня эти ценности в нашем обществе подверглись решительному пересмотру. Причем происходит это в крайне нестабильной социальной, экономической, экологической, психологической обстановке, в ходе смены типов духовной культуры, в принципиально изменившейся нравственной атмосфере, когда не просто ниспровергнуты все идеалы и авторитеты, но и отсутствуют значимые общественные силы, способные утвердить новые нормы и принципы, вызывающие доверие людей, в том числе молодежи. Возник вакуум духовности, который заполняется национализмом, экстремизмом, религией или чисто утилитарной, прагматической идеологией.

Острота момента обусловила и задачи опроса, проведенного в мае 2002 г. И. Ф. Бережной среди студентов Воронежских вузов. При исследовании ценностных ориентаций молодежи было выявлено ярко выраженное стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального Я. Но этот процесс сам по себе не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов. Когда в массовой печати появляются данные о растущем эгоизме молодежи, потере социальных интересов, то нередко путается индивидуальное и индивидуалистическое, при этом некорректно смешиваются различные понятия. Развитие индивидуального необходимо, так же, как и социального. Забывается элементарная истина — растущий человек в той мере индивидуализируется в обществе, в какой он социализируется; и чем богаче индивидуальность, тем полезнее этот человек для общества.

Среди 412 респондентов 70 % составляли девушки; возрастной диапазон от 17 до 22 лет: 17 лет (10,6 %), 18 лет (15,4 %), 19 лет (22 %), 20 лет (28,3 %), 21 год (14 %), 22 года (3,3 %).

Опросник состоял из двух блоков вопросов; в первом содержались проблемы, значимость которых следовало оценить каждому для себя лично по десятибалльной шкале. Содержательно все вопросы можно было разбить по определенным темам: образование, будущая профессия, культура, здоровье и здоровый образ жизни, физкультура и спорт, политика, экологические проблемы, молодежные общественные организации, религия. Во втором блоке вопросов предлагались варианты ответов; они дополняли первый блок вопросов и давали возможность выявить не только количественные, но и некоторые качественные характеристики.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие обобщения. Главное для современной молодежи — это независимость и материальная обеспеченность, но при этом ценными являются и любовь, семья, дети. Для более чем половины опрошенных главное — возможность стать высококвалифицированным специалистом. Удивило то, что нашлись идеалисты, которые самым ценным для себя признали служение идеалам добра, красоты и справедливости — это почти каждый десятый студент. Огорчило то, что к творческому самовыражению стремятся лишь около 18 % молодых людей.

Поводя итоги проведенного исследования, можно нарисовать портрет современного молодого человека — студента вуза 1—3 курсов. Это девушка или юноша 17—22 лет с разносторонни-

ми интересами и увлечениями, это личность, ориентирующаяся на получение высшего образования, на то, чтобы стать высококвалифицированным специалистом, мечтающая о карьере и о достижении независимости и материального благополучия, о том, чтобы встретить свою любовь и создать хорошую семью. Это социально активная, но в то же время не знающая, где реализовать свою энергию, личность. Это вполне уверенный в себе человек, но в то же время рассчитывающий в основном на помощь родителей и друзей, иногда сомневающийся в своих силах, иногда переживающий за то, удастся ли ему найти свое место в жизни. Современный студент критически настроен по отношению и к себе, и к обществу, в то же время у него присутствует определенная доля оптимизма относительно своего будущего.

И если мы сравним, используя полученные данные, идеалы современной молодежи и людей более старшего поколения, то обнаружится, что нас объединяет очень многое и что общего гораздо больше, чем того, что нас разъединяет. Главная роль в процессе социализации молодежи, формирования позитивной активности, приобщения к миру социальных отношений, социальных ориентаций, по убеждению И. Ф. Бережной, принадлежит преподавателям; именно они должны стать тем мостиком, который соединит различные поколения на основе гуманистического мировоззрения, принятия молодежи такими, какие они есть, всестороннего понимания волнующих их проблем и помощи, искренней и доброжелательной, в которой они нуждаются.

Поддержав организаторов круглого стола в их стремлении акцентировать методический и педагогический аспекты обсуждаемой проблематики, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии факультета РГФ **Л. Г. Кузьмина** проиллюстрировала свои соображения относительно способов формирования умений различного порядка в речемыслительной деятельности на иностранном языке, учитывая социокультурные различия в русской и английской письменной речи.

Л. Г. Кузьмина напомнила собравшимся вывод о том, что при контрастно-сопоставительном изучении культур целесообразно учитывать различные сферы и формы проявления культуры, с одной стороны, и разнообразные параметры — с другой. Среди последних особое внимание стоит уделить когнитивным моделям, моделям восприятия, моделям поведения, ценностным ориентациям, социальным характеристикам. В результате подобного анализа в фокусе исследователя оказываются многие отличительные особенности одной культуры, которые актуализируют

ся при ее “столкновении” с другой культурой. В совокупности данные специфические национально-культурные проявления обычно относят к категории социокультурного фона.

Л. Г. Кузьмина сообщила участникам дискуссии собственные наблюдения над процессом письма на иностранном языке. Характеризуя национальные стереотипы в отношении письма, во-первых, следует помнить, что западная цивилизация, по крайней мере ее англоязычная часть, выросла как письменная культура, в отличие от России, которая во многом представляет собой устную культуру. Так, например, в западной культуре деловых отношений принято *написание* меморандумов как типа документа, содержащего предложения об улучшении или усовершенствовании чего-либо, в то время как для российского бизнеса характерно лишь *устное* обсуждение подобных вопросов.

Социокультурные различия в отношении к письму и владении им можно проследить и на другом примере: интеграция России в мировое сообщество, что является характерной чертой современной действительности, подразумевает в том числе выход отечественных специалистов на международных рынок труда. Однако для молодых людей даже простая процедура подачи документов на конкурс порой оказывается почти непреодолимым препятствием. Заявления и автобиографии в фирмы, занимающиеся подбором кадров для зарубежных и совместных предприятий, нередко приходят на вырванных из тетрадки листочках, текст бывает написан с ошибками и помарками, “неудобочитаемым” почерком. Много нелестных слов зарубежные корреспонденты говорят о необязательности отечественных партнеров в ведении переписки, несвоевременности написания писем и документов, о несоблюдении студентами сроков сдачи письменных работ.

Во-вторых, в вышеназванной характеристике англоязычной культуры как культуры письменной, как в зеркале, отразилась западная система образования, которая построена на написании большого количества письменных работ разного рода. Однако, как показывает опыт, практика перенесения в отечественную систему образования, например, традиционных для английских и американских вузов способов проверки полученных знаний с помощью творческих письменных работ, так называемых эссе, дает плачевные результаты.

Если попытаться сравнить доминирующие формы работы, принятые в современном отечественном и зарубежном образовании, то бытовавшее еще несколько лет назад представление о Западе как об обществе индивидуалистов и о России как обще-

стве коллективистов следует поменять на полностью противоположное. Российская образовательная система, по мнению М. Р. Шиверских, в настоящее время в основном концентрируется на ценностях индивидуализма: при обучении письменной речи преобладают индивидуальные формы работы. Групповые ее виды, например парная работа при написании писем и ответов на них или взаимопроверка письменных сочинений, постепенно входят в отечественный образовательный контекст; практика же совместно выполненного письменного проекта по-прежнему остается малознакомой. В то время как в США, например, основной упор делается на групповую работы, в которой все участники получают один и тот же балл, являющийся отражением успешного выполнения группового задания.

Л. Г. Кузьмина отметила, что если речь идет о достижении цели эффективного иноязычного общения и обучении ему, то обучаемому необходимо иметь четкое представление не только о том, каковы стереотипы западного письма и отношения к нему, но и каковы отечественные нормы и правила письменной речи и в какой взаимосвязи находятся те и другие при их “столкновении”. При этом, как подчеркнула автор, речь идет не о потере национальной самобытности в вопросах письма и обучении ему, а об обогащении отечественной устной культуры мировым опытом эффективной письменной коммуникации.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии, декан факультета РГФ ВГУ **Н. А. Фененко** обратила внимание присутствующих еще на один аспект обсуждаемой проблемы — учет оппозиции “свой — чужой” при обучении переводу, которая, по ее мнению, особенно ярко проявляется именно в данном виде образовательной деятельности преподавателей и студентов. Главная задача перевода как особого вида межкультурной коммуникации — освоение с помощью средств родного (“своего”) языка “чужой” действительности.

Сложность такой задачи очевидна и связана, прежде всего, с возможностями передачи самого культурного феномена, который по своей природе труднее всего поддается операции перевода: известно, что реальность одной культуры фактически не репрезентируема реальностью другой. Чем больше дистанция, отделяющая друг от друга разные культуры, тем сложнее процесс “трансплантации” факта из одной культуры в другую. Эта закономерность проявляется при сопоставлении не только “далеких” друг от друга языков и культур, но и более близких, и даже культур с одним языком общения. Специалисты, в частности,

отмечают, что опубликованные в США произведения английских писателей нередко адаптируются и претерпевают определенные модификации именно в силу особенностей социокультурных, а не иных, например художественно-эстетических. Адаптация прослеживается как в заголовках (“*And Then There Were None*” вместо “*Ten Little Niggers*”), так и в замене лексических и фразеологических единиц (*an American Indian profile* вместо *a man with negroid lips, deep* вместо *deply*) оригинала и даже в трансформации отдельных частей текста, что ведет, как говорит М.-Ф. Кашен, к нарушению его аутентичности.

Подобные примеры, которые далеко не всегда можно признать оправданными с точки зрения перевода, лишний раз подтверждают мысль о том, что передача чужой действительности всегда осуществляется с учетом системы ценностей и оценок переводящей культуры, стереотипных представлений, которые сложились в переводящей культуре относительно культуры оригинала. Иными словами, это подтверждение своего мнения относительно чужого образа. Именно так объясняют некоторые исследователи приоритеты выбора текстов для перевода. Например, в Канаде с французского языка на английский переведены многие произведения не самого высокого качества, в то время как признанные классическими произведения франкоязычной квебекской литературы до сих пор остаются неперевоенными (Ж. Кустас).

Безусловно, стереотипные представления относительно культуры-оригинала вряд ли можно считать единственным и ведущим фактором выбора книги для перевода. Здесь важную роль играют и социальные, и экономические, и политические факторы, а также субъективные пристрастия переводчика или издателя. И все-таки стереотипы как отражение сущности восприятия “чужого” через “свое” имеют существенное значение. Они могут проявляться в имплицитной или эксплицитной форме как в самом тексте перевода, так и вне его — в подстрочных примечаниях, послетекстовых комментариях, замечаниях ассоциативного характера, связывающего факт чужой культуры со своей. Выбор какого-либо конкретного из перечисленных способов обусловлен стремлением переводчика определить “порог ожидания” получателя информации.

И, наконец, не менее важной и не менее сложной задачей перевода можно считать процедуру перекодирования, т.е. передачу чужого языка через свой. Несмотря на известную вторичность этой задачи (приоритетным при переводе остается, без-

условно, передача смысла высказывания), языковая форма — образные выражения, реалии, игра слов, авторская неология, фольклорные формулы и т.д. — во многих случаях приобретает большое значение. При этом “муки переводческие” связаны с поиском в родном языке таких единиц, которые способны выразить еще не выраженное. Переводчик должен найти или создать, используя возможности родного языка, художественные средства, эквивалентные по силе своего воздействия на читателя оригинала.

Перечисленные моменты необходимо учитывать при обучении переводу как виду межкультурной коммуникации. В основе концепции обучения должна, по мнению Н. А. Фененко, лежать мысль о том, что проблема передачи чужой культуры решается не путем простого, скрупулезного воспроизведения “иного” предметного вида (что, конечно, также немаловажно), а путем проникновения в специфику иного мировоззрения, в глубины иной национальной культуры. В связи с этим задача подготовки специалиста, изучающего иностранный язык в тесной и неразрывной связи с культурой народа-носителя этого языка, приобретает особую актуальность.

Одобрив позицию Н. А. Фененко относительно обсуждаемых на круглом столе вопросов, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории перевода и межкультурной коммуникации **В. Б. Кашкин** обратил внимание присутствующих на системность культуры как феномена, на знаковый характер культурного кода. Он напомнил про гумбольдтианский круг. При пересечении гумбольдтианского круга, который описывает вокруг народа его язык, создается ситуация языкового контраста. Пользователь языка непременно стремится оценить качество своего и чужого языка, известных и малоизвестных ему языков. Результатом подобной бытовой аксиологии является так называемый “языковой имидж”: стереотип того или иного языка в массовом сознании.

Метаязыковая деятельность, связанная с *мифологемами языковой границы*, или семиотической границы, по Лотману, соотнесена с концептами иных наций. Многие мифологемы имеют интертекстуальную опору (*великий и могучий русский язык*, *No hay más dulce que el habla castellana* и т.п.) и постоянно воспроизводятся в дискурсивной деятельности. Практически все мифы о чужих языках соотносятся со степенью сформированности толерантного сознания, но некоторые имеют непосредственную связь и с автодидактическим поведением наивного пользователя. При

этом последние выступают как *взаимодополнительные представления*, лежащие в основе поведенческих стереотипов, а общие представления о родном и чужом языке — как *мифы тоталитарного действия*, разделяемые большинством респондентов.

Так, для русскоговорящих, по результатам опроса, самый красивый язык — французский (50,0 %), а самый некрасивый — немецкий (37,5 %). Есть мифы о самом трудном (китайский), самом правильном (русский) и т.п. языках. Фигурировавшие в ответах на пилотный опросник языки были включены во второй опросник открытого типа и использованы при интервьюировании. Вот некоторые результаты второго этапа. Немецкий язык считается *грубым, жестким, варварским*; украинский — *смешным, глупым* и т.п. Немецкий язык *пригоден для войны, для военных действий, для угрозы, для разговора о спорте*; украинский — *для того, чтобы смешить людей*; французский — *для объяснения в любви, для комплиментов, для стихов о любви, для того, чтобы говорить красиво*; итальянский — *для объяснения в любви, для скандалов, для наименования блюд, для пения*.

В целом, можно отметить, что мифология языковой границы приписывает положительные качества родному языку (самый красивый, правильный, точный и т.п.), чужие же языки позиционируются в рамках картины мира в зависимости от территориальной и исторической близости либо удаленности. Наивные пользователи языка часто высказывают “странные” мнения: *Украинский — это такой язык, который был специально придуман, чтобы смешить людей*; и наоборот: в постсоветской Украине националисты считают русский язык вульгарным и грубым, запрещающая исполнение песен на русском языке.

Главный вопрос в проблеме “свой — чужой”, по мнению В. Б. Кашкина, — это вопрос о границах и их реальности или воображаемости. В наивных взглядах, приписывающих оценки той или иной культуре, знакам той или иной культуры, нарушается принцип **системной когруэнтности** (соответствия, совместимости): люди пытаются интерпретировать знаки, принадлежащие другой системе, другому коду, другому языку, посредством своей собственной системы, собственного языка, своей культуры. Нельзя быть грамотным или неграмотным, культурным или некультурным вообще, можно вести себя правильно или неправильно только с точки зрения определенного культурного кода, языка, семиотической системы, т.е. системы *условностей*. Если человек, скажем, кладет ноги на стол или улыбается в официальной обстановке, то, может быть, вовсе не от отсутствия вос-

питания, а потому что он американец? Если мы видим свастику на мавзолее Эль-Регистан в Самарканде, то из этого вовсе не следует, что древний народ, построивший этот памятник архитектуры, был последователем Адольфа Гитлера.

Символы сами по себе, без знаковой и культурной среды, без сообщества, использующего их по условленным негласным законам, ничего не значат. Подобную мысль высказывал о языке и культуре В. фон Гумбольдт: “Каждая нация имеет свое понятие о естестве” и “Язык описывает вокруг человека круг, выйти из которого можно, если только вступаешь в другой такой же круг”.

Культурный и языковой круг вокруг человека и сообщества людей, подчеркнул В. Б. Кашкин, является посредником между ними и (враждебной или нет) окружающей средой. Консервативная функция коммуникативных систем, охраняющая нормы внутри круга, фактически способствует их выживанию. Вопрос о границах, таким образом, — это также вопрос семиотический: в природе нет государственных границ.

Итоги обсуждения оппозиции “свой — чужой” в контексте педагогических и дидактических проблем в гуманитарных науках подвел руководитель круглого стола профессор, доктор философских наук **А. С. Кравец**.

Оппозиция “свой — чужой” как антропологическая константа требует к себе внимательного отношения со стороны всех специалистов-гуманитариев как в теоретическом, так и в практическом отношениях.

Отправной точкой при теоретических построениях и интерпретациях фактов и артефактов “своей” и “чужой” культуры служит осознание системности, наличия некоторой структуры соответствующих элементов культуры, совокупного, целостного характера всякой культуры.

Методологической основой для анализа обсуждаемой проблематики может стать то, что узко аксиологические подходы к фактам “своего” и “чужого” не могут быть признаны продуктивными и перспективными ни в каком отношении. Адекватным объекту является интерпретация, согласно которой оппозиция “свой — чужой” может быть трансформирована в оппозицию “свой — другой”; при этом подходе факты и артефакты, лица и события, ценности и культурная реальность “другой” культуры воспринимаются как альтернатива “своей” культуре, равноценная ей. Такое положение дел свойственно коммуникативно и когнитивно гибкой и развитой толерантной личности, могущей

адекватно и, по возможности, успешно общаться с представителями иных культур.

Учебный материал для формирования подобной личности должен быть разнообразным, аутентичным, следовательно, он может быть не только комплиментарным для “своей” культуры.

Чтобы адекватно оценить методы и приемы работы с материалом, который помогает раскрывать оппозицию “свой — чужой”, следовало бы иметь в виду сложность взаимодействия факторов “универсальное — идиокультурное”, “общее — частное”, “субъективное — объективное”, “психологическое — социальное”, “явление — сущность”, “маркер — суть”, “факт — его интерпретация”, “знак — обозначаемое им явление” и др.

А. С. Кравец высказал пожелание, чтобы первое направление МИОН, учитывая актуальность тематики и активность участников круглого стола при обсуждении заявленной к дискуссии проблематики, организовало в ближайшее время еще один круглый стол, на котором можно было бы более конкретно обсудить внедрение в учебный процесс по гуманитарным наукам результатов теоретических изысканий по проблеме “свой и чужой”. Он сообщил собравшимся, что Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой сдано в печать учебное пособие “Введение в теорию межкультурной коммуникации”, подготовленное ими в рамках исследования по первому направлению ВМИОН и содержащее представления авторов, в том числе и по обсуждавшейся проблематике. А. С. Кравец, будучи рецензентом этого пособия, упомянул, что в нем имеются задания, нацеленные на формирование умений и навыков, необходимых для межкультурно сенситивной личности. Следовательно, это пособие также вписывается в общий контекст рассуждения о дидактическом и педагогическом прикладном потенциале оппозиции “свой — чужой”.

Л. И. Гришаева, М. К. Попова