

ИНОЯЗЫЧНОЕ СЛОВО НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ГРАНИЦ МЕЖДУ «ЧУЖИМ», «ДРУГИМ» И «СВОИМ»

Н.О. Золотова

*Доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории языка и перевода
e-mail: saporovskaya@mail.ru*

Тверской государственной университет

Обосновывается возможность рассмотрения процесса овладения иностранным языком в терминах оппозиции «свой – чужой» с опорой на межкультурный характер научающей иноязычной коммуникации. Обсуждаются пути усвоения иноязычного слова как перемещения из пространства «чужого» в сферу «другого». Специальное внимание уделяется описанию условий приобретения словом статуса «своего».

***Ключевые слова:** оппозиция «свой – чужой», понятие «другости», жизненный мир личности, ментальный лексикон, иноязычное слово, трудности усвоения.*

Базовой координатой в становлении и развитии образа мира является оппозиция «свое – чужое», отражающая наиболее существенные, культурно и индивидуально своеобразные характеристики, представляющие собой фундаментальную опору существования в мире. В психологической плоскости означенная оппозиция обозначается как базовый смысловой конструкт, «посредством которого человек структурирует свой жизненный мир» [Кондратова 2011: 119]. Уточняется, что та часть жизненного мира, к которой человек чувствует непосредственную сопричастность, близость, может рассматриваться как «жизненное пространство личности». Объекты, входящие в это пространство, ощущаются человеком как значимые и «свои»: близкие, интересные, любимые, знакомые. С какой-то частью этих объектов человек идентифицируется, включая их в свое Я. Это происходит уже на втором году жизни ребенка, когда он выделяет области, представляющие для него интерес, доступные его собственному контролю и которые начинают ощущаться им как «свои», способствуя расширению через них своего Я [там же: 121].

Таким образом, уже тогда происходит разделение ребенком действительности предметного мира на «две принципиально неравновесные части: о-СВОЕ-нную (т.е. ставшую своей, личной, близкой, родной) и неосвоенную» [Лобок 1997: 447]. Этот «ранний детский опыт», по мнению Н.А. Кондратовой, и оказывается «некоторой эмоционально-образной основой, на которой и из которой развивается сложная

дифференцированная картина мира взрослого человека» [Кондратова 2011: 124].

Подобный «дуализм мышления» в культуре проявляется в виде устойчивых ментальных конструкторов типа «Свой/Чужой», создавая на онтологическом уровне свои структурные параллели: «Запад/Восток», «Традиция/Современность», «Мужское/Женское» и т.п. [Шапинская 2012: 9].

Традиционная бинарная оппозиция продолжает существовать и при описании современной мультикультурной ситуации, однако полярность этноцентрических принципов снимается за счет привлечения понятия «другости». Замена «чужого» «другим» является признанием того факта, что «феномены, принадлежащие разным культурам, могут быть поняты и осмыслены как отличные от своих собственных, но не вступающие с ними в противоречие» [Шапинская 2012: 9]. Категория «другой» наиболее адекватно описывает современную мультикультурную ситуацию, нацеленную на параллельное существование культур. «Другой – это не один из своих, он явно отличается от своих, принципиально иной, чем свои; но при этом другой не несет, в отличие от чужого, уже самим фактом своего существования угрозу существованию своих» [Дубоссарская 2008: 170].

Мысль о том, что «любая межкультурная коммуникация, в силу своего метахарактера, обладает научающим характером», так как в ней «имплицитно или эксплицитно присутствует элемент дидактичности» [Черничкина 2007: 210], чрезвычайно продуктивна для обоснования межкультурного подхода в теории и практике обучения иностранному языку.

Межкультурное взаимодействие через обучение иноязычному общению в искусственной среде возможно в так называемом «квазимежкультурном формате» в условиях, называемых Е.К. Черничкиной «научающей коммуникацией», которая представляет собой, по сути, «педагогически организованное межличностное общение» [там же: 46]. Характеризуя научающую коммуникацию как относительно самостоятельный вид коммуникации, автор предлагает рассматривать ее как «компрессионную модель реальной межкультурной коммуникации, помещенную в педагогический дискурс» [там же: 216].

Обучая на уроке иностранного языка значениям, конституирующим образ мира новой культуры, преподаватель, в конечном счете, обучает культуре. Об этом более двадцати лет назад писал А.А. Леонтьев, акцентируя внимание на том факте, что при таком подходе овладение иностранным (или вторым) языком «превращается в весьма существенное звено социализации, а усвоение (или, лучше сказать, присвоение) иноязычной культуры из маргинальной части преподавания иностранного языка становится, по существу, ядром овладения им» [Леонтьев 2001: 337].

Перемещение понятия «чужого» в плоскость (психо)лингводидактики создает возможность заложить основы межкультурного подхода в обучении иностранному языку. Ученый уже тогда задавался вопросом о том, что значит – усвоить чужой язык. Значит ли это – научиться общаться на чужом языке или научиться общаться с «чужим»? Как отмечает А.А. Леонтьев, обычно ответ таков: «научиться общаться на чужом языке»; при этом «даже не обсуждается вопрос о том, должен ли этот язык в какой-то момент перестать быть “языком чужого”» [там же].

Одним из трех предлагаемых А.А. Леонтьевым принципов, образующих психологическую и дидактическую основу обучения иностранному языку, является личностный принцип, т.е. ориентация не только на партнера, но и на себя самого. Речь идет, как указывает автор, «о возможности для ученика в полной мере реализовать свою личность в речи на иностранном языке, как это происходит в речи на родном языке» [там же: 341]. Однако более или менее полная реализация личности учащегося в учебном процессе возможна только при определенных условиях, в частности, обращается внимание на само содержание общения: оно должно быть таким, «чтобы могло осуществляться *естественное* общение» [там же: 342].

Очевидно, такое качество общения обеспечивается предметом коммуникации, который должен быть значимым для учащихся, а также характеристикой партнера по общению: необходимо, чтобы он выступал «не как со-беседник, а как со-трудник, со-деятель, как человек, с которым я, говорящий, имею нечто общее, нас объединяющее, и с которым мы, общаясь, стремимся к единой цели» [там же].

Решение проблемы преодоления дистанции в общении с носителем изучаемого иностранного языка возможно лишь вместе со снятием проблемы «чужести»: «чужой» язык не должен быть для нас чужим. Для того чтобы иностранный язык стал для учащегося «нормальным средством самовыражения», «партнер общения не должен восприниматься нами как “чужой”, а его национальная культура должна переживаться нами как органическая часть общемировой культуры, а не как “чужая”, непонятная, чуждая русскому менталитету [Леонтьев 2001: 342–343].

Установка на сопричастность мировой культуре в педагогическом дискурсе способствует трансформации традиционной оппозиции «свой – чужой» в «свой – другой». «Другой» (язык и его носитель) должен перестать для нас быть «чужим» – призывает А.А. Леонтьев. Переход в категорию «дружести» обеспечивает благоприятные условия для усвоения неродного языка, т.к. «другой» вызывает у субъекта не столько отчуждение и агрессию, как в случае с «чужим», сколько «заинтересованное внимание» [Дубоссарская 2008: 170].

Как известно, типичная для искусственных условий изучения иностранного языка проблема заключается в дефиците слов для осуществления высказывания. То есть иноязычные слова, подлежащие усвоению, находятся в пространстве «неосвоенного», «чужого». Трудности перехода от слова «чужого», незнакомого к слову «другому», которое способно вызвать эмоционально отмеченную заинтересованность, а затем и получить статус «своего» в ментальном лексиконе учебного билингва, можно наблюдать на протяжении всего периода обучения иностранному языку.

В исследованиях внутриязыковых трудностей усвоения слов иностранного языка фигурируют разнообразные факты, связанные с произношением, семантикой, морфологической сложностью и т.п., которые не просто систематизировать в силу противоречивых результатов наблюдений за поведением обучаемых. В работе [Медведева 1999] рассматриваются лишь некоторые из них, свидетельствующие о разнообразных причинах, вызывающих трудности усвоения иноязычного слова. Обзор зарубежных исследований, посвященных этой проблеме, приводится автором лишь в связи с необходимостью подчеркнуть отсутствие принципиальных отличий способов упорядоченности иноязычных слов в памяти индивида от организации ментального лексикона монолингва при безусловном наличии ряда специфических черт.

Выход за пределы попыток описать все возможные факторы, затрудняющие усвоение иноязычного слова, позволяет осуществить переход на другой уровень обсуждения проблемы, связанный с пониманием того, что имеется в виду, когда говорят о «знании слова». При обучении иностранному языку знание лексической единицы часто приравнивается к знанию факта, когда обучаемый готов переводить слово с одного языка на другой, воспроизводить дефиницию слова, приводить с ним примеры. Однако оно пока не стало средством доступа как к его индивидуальной базе знаний, переживаний, оценок, мнений и т.п., так и к коллективному знанию (в терминах А.А. Залевской) и шире – к культуре. Следовательно, еще рано говорить об усвоении, точнее о-свое-нии иноязычной единицы, о получения ею статуса достояния индивида, о «совпадении с родным словом его жизни» (М.М. Бахтин).

Основной причиной неполного, недостаточного владения словом является факт его получения из словаря. Такое слово – еще «мертвое» слово, лишенное той социальной своей природы, о которой писал М.М. Бахтин, препарированное и зафиксированное лексикографом, приготовленное с целью пассивного понимания, для которого характерно «отчетливое ощущение момента тождества языкового знака, т.е. вещно-сигнальное восприятие его и в соответствии с этим – преобладание момента узнания» [Бахтин 2010: 67]. Речь идет о таком понимании слова,

«активный ответ на которое заранее и принципиально исключен» [там же: 66].

О толковании слова в словаре как о «семантической пытке слова, из которого выпытать ничего нельзя», пишет М.Н. Эпштейн в критическом анализе «Толкового словаря» Г. Марка, представляющего собой опыт в «жанре однословия», однако такая образная характеристика вполне может быть применена к принципу словарного описания как таковому. Подобное описание, построенное на строгих логических основаниях, часто «не проясняет, а усиливает невнятность слова»: ... (слово) «умирает в своей дефиниции и не может умереть, как будто претерпевая ад бесконечного самоповтора, «отсрочку» означаемого как муку означивания» [Эпштейн 2004: 301]. Следы этой «муки» остаются в усваиваемом слове, что не способствует «активному ответу», т.е. пониманию как ориентации в контексте. Дело, в лучшем случае, ограничивается опознанием лексической единицы.

На ощущение «неловкости и тяжеловесности, производимое многими примерами толкования слов в лингвистических словарях», указывал С.Д. Кацнельсон, объясняя это тем, что «в естественном процессе обучения языку мы усваиваем такие слова путем “наглядного определения”». В нашем уме слова эти хранятся как элементарные единицы не требующие пояснений [Кацнельсон 1986: 22]. По мнению исследователя, «степень доступности вещи и способ ознакомления с ней» играет существенную роль при раскрытии содержания слова. Поэтому, рассматривая толкование *ели* в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова, автор отмечает, что оно несколько подавляет своей научностью: «крупное, вечнозеленое хвойное дерево конусообразной формы с длинными чешуйчатыми шишками», тогда как пояснение таких слов, как *бамбук* и *баобаб* не производит такого впечатления (ср. соответственно: «тропический древовидный злак с очень крепкой, внутри полый древесиной» и «гигантское тропическое дерево с очень толстым стволом») [там же].

Все дело в том, по мнению С.Д. Кацнельсона, что о ели мы узнаем очень рано, нередко ведя наше знакомство с ней от новогодней елки, тогда как о тропических растениях в наших широтах узнаем гораздо позже. Многие в определении ели (вечнозеленость, конусообразность формы, чешуйчатость шишек) представляется нам более сложным, чем сам по себе предмет. Но такие же элементы в определении бамбука (тропический, древовидный, полая древесина) нас не смущают и представляются нам вполне уместными. Вряд ли, однако, точно так же воспримет определение бамбука житель Сухуми, имевший возможность рано познакомиться с данным растением с помощью «наглядного определения» [там же: 22–23].

Приведенный пример иллюстрирует результаты работы лингвиста с мертвым словом (языком), которое остается чужим как для говорящего на родном языке, так и для изучающего иностранный язык.

«*Мертвый-письменный-чужой язык*» – так характеризует М.М. Бахтин язык лингвистического мышления, служащий не только исследовательской, но и преподавательской цели [Бахтин 2010: 67]. Педагогическая задача лингвистики, в отличие от исследовательской (эвристической), по мнению автора, состоит уже не в «разгадывании языка», а в «научении разгаданному языку» [там же].

Современный психолингвистический подход к изучению слова, своего ли, чужого (иноязычного), во многом перекликается с идеями М.М. Бахтина по поводу разграничения «языка как системы нормативно тождественных форм», как «себетождественной формы» и языка, «неотделимого от своего идеологического и жизненного наполнения в процессе своего практического осуществления». К этой мысли М.М. Бахтина восходит и специфика психолингвистического подхода к языковым феноменам. Близка современной психолингводидактике и трактовка «здоровых методов обучения живому иностранному языку», сущность которых сводится, в частности, к тому, «чтобы знакомить обучающихся с каждой языковой формой лишь в конкретном контексте и в конкретной ситуации». Говоря иначе, «форма должна усвоиться не в абстрактной системе языка как себетождественная форма, а в конкретной структуре высказывания как изменчивый и гибкий знак» [Бахтин 2010: 63–64].

Важным представляется также учет аффективного и эстетического опыта в успешном освоении слова. О роли такого опыта в обретении знания писали Л.С. Выготский и М.М. Бахтин, которые рассматривали язык как постоянно развивающуюся сущность, имеющую значение только в процессе диалога. Основываясь на анализе рефлексивных высказываний англоязычных канадских школьников по поводу качества владения ими изучаемого французского языка, Э. Йомен приходит к заключению, что «аутентичный диалог на чужом языке возможен только тогда, когда значение слова *проникнуто эмоциями и связано с опытом*» [Yeoman 1996: 604]. Названные характеристики значений являются признаками «живого» слова, которое не ощущается «как слово, чреватое всеми теми категориями, какие оно порождает в лингвистическом мышлении» [Бахтин 2010: 68].

Отпечатки разнообразных высказываний, следы текстов, которые несет в себе живое иноязычное слово стимулируют заинтересованность и связанное с ним эмоциональное впечатление, что влияет на личностное самоощущение обучаемого. Это же, в свою очередь, обеспечивает переход словом границы между сферами «чужого» и «другого», а также создает условия для приобретения статуса «своего» – усвоенного иноязычного

слова, способного функционировать в ментальном лексиконе наравне с родным.

Библиографический список

Бахтин М.М. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке // Антропологистика: Избранные труды (Серия «Психоллингвистика»). М.: Лабиринт, 2010. С. 143.

Дубоссарская М.Л. Свой-чужой-другой: к постановке проблемы // Вестник Ставропольского государственного университета. 2008. № 54. С. 167–174.

Кацнельсон С.Д. Отношение лексического значения к понятиям формальным и содержательным // Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Ленинград: Изд-во «Наука» Ленингр. отделение, 1986. С. 20–25.

Кондратова Н.А. Смысловой конструкт «свое – чужое» в контексте понятия «жизненное пространство личности» // Психология субъективной семантики: истоки и развитие. М.: Смысл, 2011. С. 119–133.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.

Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 688 с.

Медведева И.Л. Психоллингвистические аспекты функционирования иноязычного слова: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. 111 с.

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2007. 346 с.

Шапинская Е.Н. Образ другого в текстах культуры. М.: Красанд, 2012. 216 с.

Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.

Yeoman E. The Meaning of Meaning: Affective engagement and dialogue in a second language // The Canadian Modern Language Review. 1996. Vol. 52, № 4. Pp. 596–610.