



А. А. Полякова

## ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

В статье рассмотрена взаимосвязь языка, культуры и образования, показана роль иностранного языка в развитии духовной сферы личности студента вуза. В связи с особой остротой противостояния двух основных типов цивилизованного мироустройства – традиционного и техногенного общества, основным критерием подлинно демократической политики становится способность и готовность людей, различных социальных групп и правительств мыслить и действовать с учетом планетарного масштаба и многообразных интересов всего человечества.

Язык – это всегда орудие культуры. Он формирует его носителя, «навязывает» ему заложенные в языке помимо реальных условий жизни общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, мораль, образ жизни, систему ценностей, видение мира. Язык – это не только «хранилище народного духа, культуры, объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках» (В. Гумбольдт), но и система значений – как собственно языковых, так и предметных, существующих в виде идеальных образов. Поэтому язык всегда воплощает национальное своеобразие народа, национальное видение мира, а изучение языков мира – это также постижение «истории мыслей» и чувств человечества.

Развитие мыслительной способности индивида оказывается тесно, органически связанным с формами родного языка. Вместе с тем разные языки весьма различно «членят» действительность, накладывая на общечеловеческие процессы мышления и особенно вербального оформления мыслей свой специфический отпечаток (А. Д. Летова). Однако разные языки – это не разные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее. Язык – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое изображение.

Корреляцию языка и культуры рассматривают Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Толстых, Р. Ладо, А. Рахштайн, Э. Сепир, Д. Хаймс, Ч. Фриз. Взаимодействие языка и культуры может быть рассмотрено как взаимопорождение и взаимоопределение: язык является неотъемлемой частью традиционной и высокой культур, продуктом этих культур, условием их существования и развития. В качестве средства кодификации явлений язык вписывается в традиционную культуру, присущую всему национальному обществу, позволяет реализовать ее отличия от других. Язык как продукт определяется и обуславливается культурой, которая передается из поколения в поколение посредством языка.

На начальных этапах становления культуры такие ее компоненты, как мировоззрение, язык или искусство, развиваются в органичной взаимосогласованности, и поэтому, в частности, правомерно рассматривать пракультуру как один из компонентов пракультуры, что дает основания говорить о процессах дивергенции, конвергенции, стадийных перестроек, ареальных сближений и так далее не только как о языковых, но и как об общекультурных явлениях (Г. П. Мельников).

Исследование культуры П. А. Флоренский связывает с изучением познавательной деятельности человека. Познание, по П. Флоренскому, развивается по следующей схеме: объект познания – Бог-Истина, единственная возможная сфера познания – Культ (как граница между мирами «горними» и «дольными»), способ познания – творческое действие в Культе, а результат познания – Слово (или язык). Данная схема может считаться законченной и самодостаточной по следующим причинам:

1) специфику данной теории познания (и развивающейся на ее базе теории культуры) определяет объект познания – Бог-Истина, который является самодостаточным «основанием» и «центром» всякого познания;

2) условие для возможности познания (Культ) предоставляет сам объект познания – Бог;

3) человеческое познание определяется как творческое действие, как «соучастие» в творении мира. Примером такого соучастия является именование человеком животных (Бытие 1 – 2). Здесь же берет начало проблема имени и, более широко, *слова*;

4) *слово* – конечный результат познания, определение сущности познаваемого объекта. Однако слово – не только результат человеческой деятельности, но и результат «божественного соизволения». «Слово есть Бог», и словотворчество, особенно народное, рассматривается как «творчество в Боге». Таким образом, Бог-Слово, будучи началом познания, является и конечным результатом

познания, его завершением. В то же время это познание представляет собой бесконечный замкнутый процесс.

Итак, культура – это не только система идеальных феноменов, использующихся в процессе сознательной деятельности людей, но и «система создания, хранения, использования и передачи информации» (Ю. Лотман). Приобщаться к богатствам культуры, как классической, так и современной, мы можем лишь с помощью языка, потому что «из всех аспектов культуры язык, несомненно, первым достиг высоких форм развития» (Э. Сепир). Однако единство языка и культуры не исключает их определенную независимость (К. Леви-Стросс), поэтому при исследовании взаимосвязей между языком и культурой важно разграничивать, по мнению В. С. Виноградова, две сферы их взаимодействия: отражение культуры в речи и в языке. В речи почти все социально-культурные факторы находят свое опосредствованное отражение. Речь чутко реагирует на самые противоречивые явления культуры, оставляя их следы на века в самых разнообразных письменных памятниках и документах. Язык же включает в свою систему лишь часть речевых единиц, в которых отразились факты развития национальной культуры. По-разному взаимодействует с языком духовная и материальная культура народа. Воздействие материальной культуры на язык оказывается более прямолинейным, менее сложным и интенсивным, чем духовной. Общество воздействует на язык с помощью императивных импульсов (и языковых заказов).

Понятия «язык» и «культура» являются базовыми для лингвокультурологии. Вместе с тем лингвокультурологический аспект описания языка во взаимодействии с культурой по своей концептуальной сути выходит за рамки привычных лингвометодических подходов, так как, по нашему мнению, в нем сформулирована качественно новая парадигма языкового культурологического образования, в которой изучение иностранного языка является важнейшим педагогическим средством развития духовности личности обучаемых. В этом смысле с понятиями «язык» и «культура» тесно связаны такие понятия, как «языковая личность», «языковое сознание».

«Одной из самых оживленных тем постструктуралистической литературно-культурной критики, – пишет японский ученый Такаюки Экота-Мараками, – является деконструкция современной концепции личности. Она, видимо, тесно связана с открытиями новейших лингвистических теорий».

Вспомним, что одна из основных черт концепции субъекта в западных философиях после Р. Декарта – это идея способности субъекта управлять речью, то есть идея полного мастерства над словом, которое он сам производит. Декарт определил личность как мыслящую. Отсюда его известный тезис в «Рассуждении о методе...»: «Я мыслю, следовательно, я существую». Современная концепция языка исходит из указанного утверждения. В нем Р. Декарт выразил идею дуализма между мыслящим субъектом, принадлежащим внутренней и духовной сфере, и окружающим объективным миром, включающим его собственное тело, другие личности, природу и т. д., словом, все то, что находится «вне» его души. Многие философские позиции после Декарта в той или иной мере определялись такой моделью. В картезианских системах философии язык принадлежит к последней, то есть «внешней» сфере. Если мышление и есть «первенствующее» начало человека, то оно должно быть «независимо» от функции слова. Возникновение мысли опережает ее оформление в языке, а слово лишь «воплощает» и «передает» ее во внешний мир. В «Рассуждении...» Декарт подчеркивает, что два решительных различия между человеком и роботом состоят в том, что, во-первых, поведение человека «самосознательно», а во-вторых, человек умеет передать свои сознание, познания и мышление, «доставленные» в результате применения вышесказанного тезиса-метода, с помощью речи. Язык при этом представляет собой точное «зеркало» мышления.

В теории языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым, центральное место занимает представление о ее трехуровневом строении. Выделяя, соответственно: 1) вербально-семантический; 2) когнитивный и 3) мотивационно-прагматический уровни, Ю. Н. Караулов утверждает, что языковая личность «на каждом уровне своей организации соответственно имеет и вневременные и временные, изменчивые, развивающиеся образования... К вневременным образованиям... следует отнести общенациональный – общерусский – языковой тип и стандартную, устойчивую часть вербально-семантических ассоциаций... На следующем, лингво-когнитивном уровне это будет базовая, инвариантная часть картины мира, и на высшем, мотивационном уровне – устойчивый комплекс коммуникативных черт, определяющих национально-культурную мотивированность речевого поведения».

Высший, мотивационный уровень в структуре языковой личности и соответствующая ему ус-

тойчивая, инвариантная часть коммуникативных черт соотносимы с понятием национального характера и этнической принадлежности, национальной культуры.

Языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – это выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе (по Ю. Н. Караулову).

Поскольку язык представлен во всех структурах личности человека, он позволяет рассматривать человека как индивида с его характеристиками (нейродинамика, половая принадлежность, возраст), которые отражаются в языке и в речевой деятельности данного человека. Субъектные характеристики человека также не мыслятся без языка, являющегося орудием мышления. Человек становится личностью в процессе взаимодействия со средой, используя язык как средство общения. Индивидуальность человека характеризуется, соответственно, своеобразием, стилиевой окрашенностью его речи, особенностью мышления, деятельности и, конечно же, чувствами.

Исходя из того, что уровень владения языком (в контексте нашего исследования, иностранным языком) можно отождествлять с духовным развитием, с развитием мышления человека, вполне правомерным будет рассмотрение студента языкового вуза как языковой личности на разных уровнях ее структуры, так как язык – это важнейший инструмент, посредством которого формируется личность.

Языковой личностью можно называть совокупность способностей человека к созданию и восприятию речи или речевых текстов, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной направленностью. Структуру языковой личности в соответствии с исследованиями Ю. Н. Караулова и Т. М. Дридзе целесообразно рассматривать как складывающуюся из трех уровней: вербально-семантического, или лексикона (личности), понимаемого как языковые знания (лексические и грамматические); лингво-когнитивного, или тезауруса личности, содержащего систему знаний о мире; мотивационного, или прагматикона, содержащего систему целей, мотивов, установок.

Как показывает анализ педагогической теории и практики, в последние годы все большее внимание ученых привлекает интеркультурный аспект образования, предполагающий развитие индиви-

да в процессе освоения ценностей не одной, а двух (и более) культур.

В этой связи особый интерес представляет собой использование иностранного языка в образовательной системе «высшая школа», в формировании личности студента, его обучении, освоении им профессии как определенным образом структурируемых элементов культуры через язык, где уровень знания языка может также характеризовать уровень его учебной, а в дальнейшем профессиональной «успешности». Иностранный язык является «орудием» как становления, так и профессиональной деятельности интеллигента (Л. Г. Викторова). С помощью языка кодируется научная информация, представляющая собой содержание теоретического обучения. Если рассматривать язык как стержневую характеристику личности, то целью функционирования педагогической системы является духовное формирование языковой личности путем создания и обогащения (приращения) не только ее тезауруса (где объем воспринятой студентом информации должен быть равен объему информации, переданной преподавателем прямо или опосредованно через письменные тексты или другие носители языка), но и эмоционально-волевой, чувственной сфер.

Связь между языком и личностью можно увидеть в том, что каждый «естественный» язык является носителем языкового сознания данной языковой общности и в этом смысле также представляет собой языковое сознание, которое складывается из языковых сознаний его категорий – это с одной стороны, с другой – каждая языковая личность в определенной мере также является носителем языкового сознания. Языковое сознание каждой лексической и особенно грамматической категории, по П. Я. Гальперину, представляет собой совокупное значение всех ее форм, число которых всегда ограничено, в четком соотношении с условиями их применения.

В свою очередь, известны две сферы сознания: когнитивное и языковое, «ответственные» за существование двух картин мира. Речь здесь идет об «общей» картине мира как некоторой системной совокупности знаний человека о мире и о себе и языковой, выражающей действительность знаковым способом. «Билингв, – утверждает Т. К. Цветкова, – являясь посредником между двумя языковыми культурами, должен не только уметь правильно оформлять свои высказывания в коде любого из двух языков, но и понимать и принимать обе эти культуры. Обучение иностранному языку нельзя свести к обучению только иноязычному коду, игнорируя сферу сознания».

Говоря о языковом сознании, необходимо иметь в виду, что речь идет одновременно и о форме общественного сознания, и об индивидуальном языковом сознании, основу которого составляет отражение системы языка в сознании отдельного человека. Индивидуальное языковое сознание есть призма, через которую человек воспринимает окружающий мир, включая и изучаемый им иностранный язык. В языковом сознании индивида стандартные, устойчивые к «вариациям» во времени единицы, отражающие определенные черты языкового строя, мировидения и оценочно-мотивационных речевых поступков, названы Ю. Н. Карауловым психоглоссами. В соответствии с тремя уровнями языковой личности целесообразно рассматривать три вида психоглосс – грамматические, когнитивные, мотивационные (по Ю. Н. Караулову).

В связи с вышеизложенным вполне правомерно, применительно к образовательному процессу, считать иностранный язык тождественным родному, особенно на начальных этапах обучения. «Изучая иностранный язык, – указывает А. Д. Летова, – человек вынужден реорганизовать свой способ видеть мир вещей, событий, фактов и, соответственно, воспринимать, овладевать нужными для этого звуками, формами, словами. При изучении иностранного языка возникает либо ощущение избыточности, либо недостаточности. Многое кажется «странным», ненужным, неприемлемым, а неприятие, как известно, тормозит усвоение. Опыт показывает, что перестроить свое национальное мышление значительно труднее, нежели выучить формы». Поэтому изучение языка с опорой на культуру может быть показательным при определении некоторых особенностей национального мировоззрения. В этом смысле принципиальное значение имеет методический принцип увязки преподавания языка с постижением культуры страны его носителей.

Итак, любой язык представляет собой одну из форм опосредованного восприятия и осознания мира человеком, поскольку язык – это система, отражающая и сохраняющая коллективный опыт определенного языкового сообщества (Т. Н. Мальяр). Х. Эрнандес Арреги отмечал, что вся человеческая культура конденсируется в языке, который объединяет логические структуры и эмоциональное содержание коллективного сознания; в языках есть эквивалент слов, но не может быть идентичности мироощущения.

Из вышесказанного следует сделать вывод, что языковое сознание вбирает в себя историчес-

кий и духовный опыт народа, его национальные традиции. В нем заключена культурно-национальная специфика того или иного языкового коллектива. Важнейшим средством реализации культурно-национальной спецификации является образное содержание, внутренний образ, а способом его выявления становится культурно-национальная интерпретация.

Культурно-национальное своеобразие лексических составов разных языков, как родственных, так и неродственных, выявляется в результате сопоставительно-контрастивного описания, для исследования культурно-национального аспекта большое значение имеет сравнительно молодая наука лингвокультурология, стоящая на пересечении двух фундаментальных наук – языкознания и культурологии. Именно лингвокультурология оперирует таким понятием, как культурно-национальная коннотация, под которой понимается образная система, реализованная и закрепленная во фразеологическом составе языка, выражающая мировидение и мироощущение народа – носителя языка, связанное с его материальной, социальной и духовной жизнью, его культурно-национальным опытом.

Анализ языкового материала фразеологических единиц с национально-культурной семантикой различных европейских языков позволяет сделать некоторые выводы относительно дифференциации фразеологических единиц по их коммуникативной значимости. Наибольшей ценностью, по мнению Л. П. Бирюзовой, «обладают фразеологизмы, содержащие, например, топонимы и антропонимы; фразеологизмы, восходящие к определенным историческим событиям, отражающие старинные обычаи, поверья и приметы; единицы литературного происхождения. Фразеологические единицы названных тематических групп не имеют аналогов в русском языке, так как в основе их прототипов лежат факты, события и явления, не имеющие места в жизни другого народа».

Значение такого рода фразеологизмов передается или путем калькирования, или описательно с соответствующим комментарием относительно их возникновения и ситуации их употребления.

«Сопоставление языковых картин и мировосприятий позволяет, – пишет Л. В. Анисимова, – предвидеть и своевременно устранить возможные лингвистические ошибки, а системный анализ и объяснение причин возникновения ошибок позволяет как бы со стороны взглянуть на изучаемый язык. Все это способствует наиболее рациональному выбору стратегий в развитии языковой ком-

петенции». При решении проблемы формирования и развития языковой компетенции основное внимание, очевидно, следует обращать не на усвоение системы грамматических правил, позволяющих строить корректные фразы, а на создание новой целостной языковой картины мира, которая неизбежно накладывает свой отпечаток на уже сформированное или еще формирующееся видение мира.

Культурная компетенция в языковом вузе формируется благодаря приобретению студентами умений в области иноязычной культуры, посредством изучения ее памятников, в том числе воплощенных и в слове. При изучении материала по диалогу культур России и любой другой иноязычной культуры у студентов языковых вузов осуществляется формирование межкультурной компетенции. Само понятие «межкультурная компетенция» (работы В. М. Шаклеина, И. А. Уваровой, Л. Н. Талановой и др.) вбирает в себя не только совокупность навыков, но и определенное отношение к чужой культуре, понимание ее базовых аксиологических приоритетов, овладение языком другой нации, принятие другой культуры, использование ее богатств. Это становится возможным благодаря тому, что в структуре каждой культуры и каждого языка скрыты тайны не только национальной индивидуальности, но и творческий потенциал индивида. В комплексе такой синтез обеспечивает эффективное взаимодействие с миром, преодолеваются существенные качественные различия в культуре, религии, расовой принадлежности, образовании.

Сегодня одной из целей углубленного изучения иностранных языков также провозглашается подготовка коммуникантов, способных участвовать в диалоге культур, и даже выдвигается идея формирования «второй языковой личности».

Как отмечалось, язык и культура взаимосвязаны в коммуникативных процессах. Эта связь проявляется не только в семантике и дифференциации языка по разным параметрам, но и в том, что культура обуславливает национальную специфику коммуникативного поведения человека. Коммуникативное поведение имеет национально-специфический характер и делится на три типа: общекультурные (национально специфичны и стабильны), ситуативные (национальны и изменчивы) и индивидуальные (индивидуальное преломление общекультурных и коммуникативных норм).

Таким образом, лингвокультурологическое описание взаимодействия языка, культуры и коммуникации, во-первых, дает возможность интегрированного обучения языку и культуре народа и, во-

вторых, способствует межкультурному пониманию, диалогу культур.

Понятие «межкультурная коммуникация» и его интерпретация рассматриваются в работах В. Г. Костомарова, Н. М. Фирсовой, В. Н. Денисенко, Н. Ф. Михеевой, Е. В. Жуковой, Т. И. Капитоновой, К. В. Маеровой, Е. В. Мартыненко, О. Д. Митрофановой, Ю. Е. Прохорова, Ю. С. Сорокина, Л. И. Харченковой, Ю. А. Шашкова и др.

Как указывает К. В. Маерова, под межкультурной коммуникацией следует понимать взаимодействие родной и изучаемой культур, в результате которого возникают проблемы лингвокультурной прагматики, включающей различные компоненты межкультурной коммуникации. Лингвокультурные особенности пронизывают все функциональные разновидности языка, становясь содержанием межкультурной коммуникации, проблемы которой до недавнего времени рассматривались на материале художественного текста (средства эмоционально-образной выразительности, субъективная фразеология и т. п.), обладающего повышенной коннотацией и национальным своеобразием.

Интерес к проблемам межкультурной коммуникации в науке и образовании обусловлен, на наш взгляд, следующими причинами:

- 1) расширением сферы межкультурного общения представителей разных лингвокультурных общностей, что вызывает необходимость совершенствования компетенции межкультурного общения;
- 2) повышением социального статуса иностранного языка, и, как следствие, это предполагает возрастание интереса к изучению иностранных языков.

Обратим внимание на то, что межкультурное общение индивидов во многом определяется социальным контекстом, идеологическим и экономическим состоянием государств, логичностью их политического управления и осуществляется в результате социальных контактов носителей различных культур, стремящихся к взаимопониманию.

Различие культур, с позиций основоположников европейского языкознания, отражается в своеобразии запросов на средства речевого общения в типичных условиях коммуникации, в типичных приемах языкового представления социального опыта, подлежащего обмену, обобщенных понятием внутренней формы языка (Л. В. Анисимова, М. В. Зарудная).

По мнению И. В. Липатовой, «в каждом языке, а значит, и в культуре, существует установка на определенный вид коммуникации, а именно: либо максимальное взаимопонимание, а следовательно,

сближение, солидаризация, либо отстраненность, замкнутость, отчужденность, т. е. индивидуализация. Через понимание таких важных языковых и культурных установок можно рассматривать пути и направления развития межкультурной языковой коммуникации».

В таких условиях для успешного понимания иноязычного собеседника индивиду необходимо познать многообразие национальных ценностей, языковых и неязыковых кодов, норм лингвистического поведения и т. д. При этом особенно важным в понимании «чужой» культуры является осознание своей национальной культуры. Следовательно, обучать межкультурному общению означает «контрастно» представлять объекты иностранной культуры в сопоставлении с предметами и явлениями культуры своего народа, а эффективность обучения языку существенно возрастает, если учащиеся явно осознают отличие внутренней формы иностранного языка от внутренней формы родного.

В образовательных системах язык обеспечивает коммуникацию между общающимися. В вузе такое отношение можно представить следующим образом: преподаватель – студент и студент – студент. Это взаимодействие становится реальным потому, что иностранный язык понимает как тот, кто сообщает информацию на иностранном языке, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, то есть расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение. Преподаватель, владеющий более высоким лингво-когнитивным и мотивационным, а иногда и ординарно-семантическим уровнями и не осознающий этого, заранее ставит студента в ситуации учебного неуспеха, который не понимает причин своего неумения усвоить необходимую информацию. Нам представляется, что именно в этом кроется одна из причин неуспешной деятельности студентов (по Л. Г. Викторовой). В ходе становления человека как специалиста (гностическая функция) преподаватель передает, а студент усваивает определенную систему терминов, ибо с точки зрения формирования языковой личности освоение профессии в языковом вузе есть освоение системы терминов, отражающих систему знаний в данной профессиональной области.

В высшей школе происходит дальнейшая социализация личности как социального существа, продолжается осознание принадлежности к определенным ценностно-установочным критериям общества на более высоком мировоззренческом уровне (аксиологическая функция).

В свою очередь, различаются такие уровни владения иностранным языком и культурой: ординарно-семантический, лингво-когнитивный, потребностно-мотивационный, аксиолого-эмотивный, креативно-ценностный.

**Первый уровень – ординарно-семантический** – можно определить как бессодержательный, поскольку это бытовой уровень общения на иностранном языке, где функционирует «стандартная» часть вербально-семантических ассоциаций, а в качестве языковых единиц используются обычные клише.

**Второй уровень – лингво-когнитивный** – содержит языковую картину мира личности, отражает ее тезаурус во всем многообразии социально-лингвистических характеристик языковой общности, которая определяет «субординативно-иерархические» отношения основных понятий картины мира. На данном уровне личность оперирует общими понятиями, идеями.

**Третий уровень – потребностно-мотивационный** – отображает принадлежность личности к определенному речевому коллективу. Здесь проявляются коммуникативно-деятельностные потребности личности, выражающиеся в различных ситуациях и ролях.

**Четвертый уровень – аксиолого-эмотивный** – раскрывает «иерархию» смыслов и ценностей языковой модели мира, информирующих о «внутренних» мотивах, установках и целях личности. На этом уровне формируется отношение личности к определенным ценностно-установочным критериям.

**Пятый уровень – креативно-ценностный.** На данном уровне происходит осознание и усвоение личностью содержания аксиологического лингвокультурологического материала, что способствует развитию творческих способностей личности в сфере изучаемого материала.

Изучая лингвокультурологический материал, студент усваивает систему понятий соответствующих отраслей науки, где понятие имеет систему связей: наглядно-действенных и системно-логических. Вместе с тем изучение указанного материала в языковом вузе предполагает:

– актуализацию лингвострановедческих знаний студентов (где принципом отбора информативных учебных элементов служит фокусирование внимания студентов на тех сферах жизнедеятельности и, главным образом, общения и поведения, которые максимально отличаются от подобных в родной языковой культуре и которые могут породить недоразумения в процессе общения с носителями языка);

– аксиологизацию коммуникативного аспекта в изучении иностранного языка (раскрывающуюся посредством целенаправленного формирования группы коммуникативных умений – ориентировочных, информационно-аналитических, речевых, креативных, рефлексивных);

– интенсификацию процесса усвоения иностранного языка (целью которой является создание интенсивно развивающей среды).

Изучение иностранного языка раскрывает широкий спектр возможностей для обучаемых, включающий не только лингвокультурологическую компетенцию, коммуникативные умения. Но самое главное, на наш взгляд, – это возможность духовного развития и самосовершенствования личности обучаемых посредством постижения лучших образцов духовной и материальной культуры другого народа, а значит, и формирование принципиально нового видения, восприятия родной культуры, содержательно обогащенного знаниями о достижениях своего народа.

По нашему мнению, иностранный язык, являясь одним из важнейших элементов культуры, непререваемым условием сохранности, развития и трансляции культуры из поколения в поколение (что распространяется на любой иностранный язык и на любую культуру), является одним из основных педагогических средств духовного развития личности студента языкового вуза.

В этой связи в процессе обучения иностранным языкам наиболее очевидна необходимость осуществления такой ценности, как кросскультурный баланс и диалог культур (В. С. Библер, Ю. Ю. Дешериева, С. Ю. Курганов, С. Г. Тер-Минасова, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова и др. ). Изучение материала по диалогу культур как диалоговому взаимодействию контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивает адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей и требует поиска новых технологий обучения иностранным языкам как педагогическому средству формирования межкультурной коммуникации и духовного развития личности студента языкового вуза.

Культура представляет собой область смыслов в широком понимании, в том числе языковых и речевых (С. Б. Боброва). Конкретный путь генезиса смыслов, их конкретные, уже сформировавшиеся структуры могут быть разными в тех или иных культурах, в зависимости от объективных возможностей получения познавательного опыта, или же они могут быть представлены в одном языке с точ-

ки зрения иной смысловой перспективы по сравнению с другим языком («языковая картина мира»). Однако любое человеческое сообщество проходит универсальный путь от становления первых контактов сознания с предметами окружающего мира до формирования их смысловых эквивалентов в сознании.

Феноменология как интерпретативная концепция сознания проводит философский анализ смыслообразования на основе глубоко продуманных понятий и методов. Кроме того, к анализу привлекаются многие лингвистические понятия, поскольку анализ смысла (феноменов сознания) начинается с поверхностного уровня – высказываний и текстов. Анализ основывается на одной из аксиом феноменологии: выражать смыслы с помощью языковых знаков тождественно невербальному акту смыслообразования.

Важной для нашего исследования является позиция Д. Б. Зильбермана, согласно которой «значения, приписываемые чувственным впечатлениям, определяются символическим опытом и обучением человека, т. е. составляют часть процесса культурной традиции».

Символы, обладающие традиционно признанными в данном обществе значениями, образуют прагматическую структуру языка этого общества. Значения символов устанавливаются по социальной договоренности, т. е. они не имманентны. Это означает, что символ никогда не бывает объектом восприятия, но лишь предметом знания. Вычленение из символов их значений, предметное обособление их знаковой и значащей природы составляет субъективное содержание познавательной деятельности. Язык, понимается, включает грамматические правила, предписывающие, как конструировать предложения и строить аргументацию. Именно это «прагматико-деонтическое» свойство языка делает возможным общение. Уже вторичным образом благодаря языку люди могут обмениваться знаками, накапливая опыт взаимообучения.

Следовательно, с понятием языковой личности тесно связано понятие текстовой деятельности. Процесс обучения базируется на изучении, интерпретации, порождении и усвоении текстов.

Под текстом понимается языковое выражение, способное выполнять знаковую и коммуникационную функции (Н. Л. Мухелишвили, Ю. А. Шрейдер). Знаковая функция текста предполагает возможность использовать текст в качестве знака некой внеязыковой сущности, которая в определенной знаковой ситуации является денотатом, или значением этого текста. Коммуникативная функ-

ция соответственно подразумевает соотнесение адресатом определенного текста с «денотатом» и получение о нем необходимой информации. Речь идет о том, чтобы ввести понятие осмысленности текста, то есть его потенциальной интерпретируемости как описания некоторого объекта, ситуации или процесса, «модус» существования которого может быть самым разным: от предмета, существующего в пространстве и времени, до произвольно воображаемых сущностей.

В логической семантике в контексте «смысла» и «значения» рассматриваются *тексты-имена* и *тексты-утверждения*. В работе Г. Фреге «Смысл и денотат», оказавшей влияние на все дальнейшее развитие логической семантики, значение имени определяется как реальный объект, обозначаемый этим именем. Слово «значение» в отечественной литературе принято заменять термином «денотат», в то время как в немецких источниках употребляется слово «Bedeutung» (значение). Таким образом, значением текста, который служит именем некоторого объекта, оказывается некий одушевленный или неодушевленный предмет, принадлежащий реальному миру. Если же такой предмет не существует или существует лишь в воображении, то соответствующий *текст-имя* значения (или денотата) не имеет. Данная точка зрения отчетливо выражена при обсуждении вопроса о том, имеет ли денотат имя «Одиссей» в контексте произведений Гомера. В связи с этим Г. Фреге предлагает для знаков, обозначающих воображаемые предметы использовать особое название, например, «изображения», но он также и рассматривает в качестве имени без денотата следующую концепцию значения, опирающуюся на тесную связь автора с денотатом, являющимся содержанием его сознания.

Обычно текст описывает некую реальную ситуацию или ход событий. В этом случае возникает соблазн считать это реально имеющее место в жизни положение дел значением текста, а смыслом текста считать его отношение к значению как к некой описываемой им реалии. Но тексты также часто выражают предметы и ситуации, не обладающие реальным существованием в буквальном смысле этого слова. Текст может описывать предположительную или будущую реальность, может выражать отношение автора к этой реальности. Наконец, текст может описывать то, что существует лишь в воображении автора как некий образ, лишь частично воплощенный в словах и даже не вполне осознанный. Такой текст не имеет значения по Г. Фреге, хотя такие тексты мы воспринимаем как осмысленные, то есть обладающие вполне опре-

деленной семантикой. «Принципиальный вопрос, – как утверждает Ю. А. Шрейдер, – состоит в том, обладает ли внеязыковая сущность, являющаяся значением данного текста, независимым от этого текста существованием?». Наиболее ярким примером того, что сам текст создает ранее (т. е. до появления текста) не бывшие значения, служат так называемые перформативы. Существует общее понятие текста, порождающего семантику (ТПС), которое подчеркивает важность рассмотрения онтологического статуса значения. Очевидно, что значением текста может быть не только «реальная ситуация» или ход событий в реальном пространстве – времени, но и «воображаемый сценарий», у которого, соответственно, есть автор.

Аббревиатуру ТПС в последующем правильнее расшифровывать как *текст, порождающий смысл* (Н. Л. Мухелишвили, Ю. А. Шрейдер), поскольку значение текста как важный компонент его семантики подразумевается заранее существующим в сознании автора как образ или представление, порождаемое внешними впечатлениями при активной работе воображения. Этот образ-значение, в свою очередь, вызывает продуцирование текста, в котором создается смысл, доступный потенциальным адресатам и, возможно, не существовавший до возникновения данного текста. Тем самым исходное значение трансформируется – оно становится потенциально доступным целому кругу адресатов, изменяя этим состояние мира. Перформативы создают не новое значение (образ), но новую реальность, где этот образ реализуется в ранее не бывшей ситуации, т. е. словесное выражение образа приобретает новый смысл. Примером такого рода перформатива является закон, который начинает существовать после появления соответствующего текста: ветхозаветные десять заповедей возникли как представление в сознании Моисея на горе Синай (источник их инспирации здесь обсуждать не место), а после их записи на скрижалях они стали действующим Законом, существенно изменившим положение дел в Мире. Закон не только создает новый смысл, но и, в ряде случаев, возможно, создает новое значение: мир, в котором закон служит ориентиром человеческих действий.

Как отмечалось выше, восприятие текста свидетельствуется в способности адресата воспроизвести текст с аналогичным значением. При этом значение (денотат) «существует в акте обозначения как часть сознания автора текста, как нечто существующее с этим автором в более интимном отношении, чем просто название... Задача понимающего (адресата) – восстановить через получен-



ный текст столь же тесную «бытийственную» связь с автором и тем, что он обозначил в тексте». Смысл текста соотносится с денотатом через явную или подразумеваемую связку «есть», что выражается в «онтологическом треугольнике».

В треугольнике Фреге смысл выступает как более глубокий компонент семантики, чем денотат, который в ряде важных случаев вообще может отсутствовать. В концепции Мухелишвили-Шрейдера значение приобретает более глубокую когнитивную роль, а смысл – это лишь «неизбежно упрощенная» характеристика образа-значения (денотата), выступающего в роли «ростка», или «организатора», порождаемого текста.

Согласно данной концепции значения есть психический феномен – образ, возникающий в сознании под воздействием каких-то впечатлений внешней или внутренней жизни, в том числе получаемых в актах коммуникации через воспринимаемые тексты. Сам по себе этот образ не вербален, но синтезируется из звуковых, зрительных, моторных, ритмических, эмоциональных и т. п. впечатлений с помощью воображения как некая целостная сущность, являющаяся предметом интуитивного умозрения и рациональной рефлексии.

Первоначальный «образ-росток», или «образ-организатор», бессловесен. Более того, он в определенном смысле может быть «бестелесен», то есть может не составлять сумму чувственных или даже словесных впечатлений, которые предстают в нашем сознании как конкретные и красочные чувственные образы. Образ, который здесь имеется в виду, относится к особой сфере, которую Я. Э. Голосовкер называет *имагинацией*, которая есть «как бы высший орган разума, его высшая деятельность – одновременно *творческая* и *познавательная*». И далее там же: «имагинация как деятельность высшего инстинкта *создает* и одновременно *познает* мир идей».

Когда текст создается как описание чувственно воспринимаемой реалии, то в качестве образа-ростка может выступать конкретный чувственный образ, возникающий под впечатлением воспринимаемой реалии. Этот чувственный образ и есть значение текста, порождаемого как описание этой реалии на основе ее видимых и представленных в чувственном образе признаков.

Обратим внимание на то, что анализ значения относится к области психологии имагинативной сферы и ее взаимодействия с механизмами порождения речи. В этой связи целесообразно упомянуть исследования Н.И. Жинкина, связанные с предметно-образными корреляциями языка и речи.

Предлагаемая концепция показывает, что феномен порождения текстов очень важен для психолингвистики, поскольку это порождение рассматривается как многоуровневый процесс формирования текста на основе первичных вербальных фрагментов, индуцируемых образом-ростком. Грамматические характеристики порождаемого текста, по Д. Л. Спиваку, связаны с особенностями состояния сознания, в котором находится автор этого текста.

Вышесказанное имеет большое значение для нашего диссертационного исследования, так как напрямую связано с духовностью личности, а точнее говоря, языковой личности. Духовная практика направлена на созерцание «бестелесного» образа, а не на воплощение его в чувственных или словесных образах. Описание духовной практики есть «описание пути», а не «достижимого» в созерцании образа. Можно сказать, что это описание порождается образом проходимого пути, но не образом, который достигается или ожидается в результате его прохождения. Созерцание и представление о пути к созерцанию (допускающее дальнейшую рефлексивную и вербализацию) подразумевают разные состояния сознания. Нас здесь интересует не образ в созерцании, но образ как организатор порождаемого текста. Требуется понимание того, что этот образ может быть «бестелесным» или, как пишет Я. Э. Голосовкер, «реющим, едва проступающим, чуть осязаемым», быть «едва уловимой ритмомелодикой, вибрацией ритма». Созерцание такого образа Я. Э. Голосовкер связывает с психологическими состояниями «волевого напора, внимания, *сосредоточения* себя в точке». Это состояние он называет «внутренним зрением», когда «мы не замечаем внешнего мира», а также не ощущаем собственных «органических функций», нет никакого восприятия внутреннего телесного мира – его физиологических функций. Я. Э. Голосовкер здесь говорит о воображении (имагинации) как о высшей познавательной активности, высшего творческого напряжения, что связано с духовной сферой жизнедеятельности человека, поскольку творчество каждого отдельного субъекта, по П. А. Флоренскому, имеет смысл только в рамках божественного и всечеловеческого делания. Основная цель развития каждой личности – познание мира в процессе творчества, без отрыва от Бога и «всечеловеческого делания».

Итак, в сознании субъекта образ-росток существует как ядро, окруженное облаком вербальных фрагментов, которые субъект по своей воле

может поставить под «луч рефлексии», позволяющей на основе этих фрагментов выстроить связный текст, опирающийся уже на логику (грамматику и семантику) естественного языка. Эта логика позволяет сознательно выделить и развить нужные смысловые ассоциации в исходных вербальных фрагментах. Логика языка не предопределяет порождение текста, но указывает возможности для свободного выбора выражения того значения, которым служит для текста исходный образ. Этот текст выражает образ в понятийной структуре, которую естественно считать смыслом текста. Таким образом, смысл текста лежит в сфере логики, в то время как значение оказывается психологической сущностью.

Понимание текста строится в определенной последовательности: слова, фразы, текст, смысл. Языковая семантика отражает и смысловое содержание, которое формируется по общечеловеческим законам мышления, и особенности его восприятия и интерпретации, свойственные определенному человеческому сообществу. Эти особенности проявляются в процессе номинации и определяют тот элемент языковой семантики, который А. А. Потебня назвал «внутренней формой слова».

Таким образом, текст представляет собой реализацию коммуникативного смысла в коммуникативной деятельности, являясь письменным или устным фрагментом языка, в котором отображается некоторая ситуация как относительно законченная единица содержания, способная адекватно выражать коммуникативный замысел. Текст может рассматриваться как система коммуникативных элементов, объединенных в единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией или замыслом (Ю. Э. Леви). Под коммуникативными элементами здесь понимаются не только вербальные, но и любые элементы коммуникации, участвующие в формировании текста. Достаточно культурный человек владеет словом на всех уровнях: на уровне референтного значения, как основным элементом языка, так и на уровне социально-коммуникативного значения, то есть смысла, являющегося основной единицей коммуникации (Л. Г. Викторова).

Современная лингвокультурная ситуация возлагает большую ответственность по подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка на высшую школу.

На наш взгляд, при обучении иностранному языку в языковом вузе следует учитывать такие факторы, как соответствие целей и содержания обучения социальной потребности в профессиона-

лах, владеющих языком как средством межкультурной коммуникации, с одной стороны, с другой – в интеллигентах, людях высокой культуры, за которыми стоит будущее в глобальных масштабах.

В таких условиях реализация целей обучения должна идти в направлении углубленной подготовки в области лингвистической прагматики. Цели обучения должны включать умение будущих специалистов понимать когнитивные концепты носителей изучаемого языка. Следовательно, одной из основных целей при изучении иностранного языка является овладение студентами коммуникативной компетенцией, уровень которой на отдельных этапах подготовки позволяет использовать иностранный язык как на практике, в устной и письменной коммуникации, так и для самообразования. Под коммуникативной компетенцией при этом должно пониматься умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения.

Правила использования иностранного языка как такового, по мнению В. В. Воробьева, оказываются недостаточными в тех случаях, когда они должны дополняться сведениями только культурологического порядка. В таких случаях необходима внеязыковая (когнитивная) познавательная ориентация, взаимосвязанная с такими фундаментальными понятиями, как компетенция и употребление. Компетенция должна рассматриваться как синтез, «согласование» множества употреблений, принадлежащих определенному культурно-языковому социуму, может быть представлена как действующая функциональная модель, лингвокультурологическая компетенция – система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке и детерминированная миром культуры.

В отечественной высшей школе сегодня главной целью преподавания иностранного является обеспечение знаний грамматической системы и – в конечном итоге – свободное владение языком как средством общения. При создании программ и учебных пособий учитываются общие принципы построения языковых систем, общность психологических процессов, связанных с усвоением иностранного языка, общий дидактический опыт, но зачастую упускается из вида тот факт, что язык не только отражает, но и интерпретирует внеязыковую действительность. Имеет место взаимное воздействие: язык формирует общее видение окружающей действительности, которая, в свою очередь, влияет на формирование языка. Поэтому при разработке общих методических принципов организации учебного материала акт коммуникации необходимо рас-

сма­тривать как двусторонний логико-лингвистический процесс передачи или декодирования смыслов, во многом определяемый собственной интерпретацией действительности обучае­мым, в восприятии которого эта действительность оказы­вается как бы «пропущенной» сквозь «призму националь­ного языкового менталитета» с учетом специфики родной культуры (Л. В. Анисимова).

Обратим внимание на то, что в процессе изучения иностранного языка студент, выстраивая из уже знакомых ему в данном языке языковых средств какое-то высказывание, чаще всего переносит на него как формально-грамматические показатели своего родного языка, так и культурно-психологические особенности своего менталитета, коллективного образа мышления. Поэтому существует определенная зависимость между степенью сближения языковых явлений в структурах родного и изучаемого языков и степенью интерференции их интерпретаций, что непосредственно связано с совпадением ассоциативных связей, возникающих в результате восприятия или воспроизведения иностранного языка.

Умозаключение по аналогии – это одна из ведущих форм функционирования человеческого мышления. Ассоциативные связи, возникающие на любой стадии овладения иностранным языком, приносят как положительные, облегчающие изучение языка, так и отрицательные, приводящие к ошибкам, результаты. Заметим, что З. Фрейд придал большое значение речевым ошибкам. По Фрейду, они представляют собой бессознательное желание, значит, некоторая часть «Я» произносит слово, за которое остальная часть «Я» не может ответить. Расширяя такую концепцию, Фрейд разработал терапевтическую технику «свободной ассоциации». Этой техникой пациента наводят на произнесение слов, которые он не узнает как истекающие из своего собственного «Я». Таким образом, господство мыслящего субъекта над словом оказывается под угрозой. Если психоанализ с самого начала не полностью согласовывался с понятием субъекта современной западноевропейской философии, вполне естественно, что ученики Фрейда создали теории, в которых язык, а не субъект, играл центральную роль.