

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АНАЛИЗ, СОПОСТАВЛЕНИЕ, ПЕРЕВОД

Кросс-культурная компетенция как неотъемлемая часть межкультурной коммуникации: лингвокогнитивный и лингвометодический аспекты исследовательской парадигмы

Cross-Cultural Competence as an Integral Part of Intercultural Communication: Linguacognitive and Linguamethodical Aspects of the Research Paradigm

DOI: 10.12737/2587-9103-2025-14-6-20-24

Получено: 06 октября 2025 г. / Одобрено: 25 октября 2025 г. / Опубликовано: 26 декабря 2025 г.



А.С. Мамонтов

Д-р филол. наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Россия, 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6, e-mail: as-mamontov2@yandex.ru



Ле Ван Ань

Педагог кафедры русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Россия, 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6, e-mail: levananh1009@gmail.com

A.S. Mamontov

Dr. Sc. (Philology), professor of the Department of Russian and Intercultural communication, Pushkin State Russian Language Institute, 6, Acamedician Volgin St., Moscow, 117485, Russia, e-mail: as-mamontov2@yandex.ru

Le Van Anh

Teacher of the Department of Russian Language as a foreign language, Pushkin State Russian Language Institute, 6, Acamedician Volgin St., Moscow, 117485, Russia, e-mail: levananh1009@gmail.com

Аннотация

На сегодняшний день так называемое «национально ориентированное обучение» занимает важное место в системе подготовки зарубежных специалистов, в связи с чем в теории и практике обучения всё чаще вместо привычного «русский язык как иностранный» (РКИ) мы встречаем словосочетание «русский язык как средство межкультурной коммуникации». При этом межкультурное общение понимается как взаимодействие коммуникантов, выступающих представителями лингвокультур, отмеченных национальными особенностями самого разного толка. В данной статье рассматриваются роль и место лингвокогнитивного и лингвометодического аспектов преподавания русского языка инофонам с точки зрения формирования кросс-культурной компетенции. Как пример в работе использован опыт создания проекта РФФИ (РЦНИ) «Разработка концепции лингвострановедческого национально ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан».

Ключевые слова: кросс-культурная компетенция, прецедентные единицы, обучение языку как средству межкультурной коммуникации, адресат, русский, вьетнамский.

Abstract

Today, the so-called "nationally oriented training" occupies an important place in the system of training foreign specialists, in connection with which in the theory and practice of training we increasingly come across the phrase "Russian language as a means of intercultural communication" instead of the usual "Russian as a foreign language" (RFL). At the same time, intercultural communication is understood as the interaction of communicants who are representatives of linguacultures marked by national characteristics of the most diverse kinds. This article examines the role and place of the linguacognitive and linguamethodological aspects of teaching Russian to foreigners from the point of view of developing cross-cultural competence. As an example, the work uses the experience of creating the RFBR (RCNI) project "Development of the concept of a linguacultural nationally oriented educational dictionary of the Russian language for Vietnamese citizens".

Keywords: cross-cultural competence, precedent units, teaching language as a means of intercultural communication, addressee, Russian, Vietnamese.

Введение

Вызовы современности таковы, что в теории и практике обучения иностранному языку и в частности русскому языку инофонов вместо привычного словосочетания «русский язык как иностранный» (РКИ) специалисты в данной области всё чаще предпочтуют прибегать к использованию словосочетания «русский язык как средство межкультурной коммуникации», особенно, когда это касается так называемого «национально ориентированного обучения»,

под которым подразумевается обучение «с учётом национальной культуры адресата» [1]. Иными словами, во главу угла ставится построение адекватной модели обучения иностранному языку в условиях межкультурного общения. При этом межкультурное общение понимается как взаимодействие коммуникантов, выступающих представителями лингвокультур, отмеченных национальными особенностями самого разного толка [2]. Обращает на себя внимание, что подобная коммуникация зачастую носит называ-

ние «вторичной» [там же], что в отдельных случаях нам представляется не совсем корректным, например, на начальном этапе обучения языку, когда адресат-инофон оперирует преимущественно понятиями родной лингвокультуры. Полагаем, что не погрешим против истины, утверждая, что в современных условиях максимально адекватной может считаться лишь та модель обучения, которая ставит своей первоочередной задачей не только и не столько формирование лингвистической и коммуникативной компетенций, сколько компетенции «кросс-культурной» или «межкультурной», под которой принято понимать умение трактовать факты инолингвокультуры, опираясь на имеющую место в соответствующем объёме систему ценностей и оценок, присущих как своей, так и чужой культуре [3], в качестве своеобразных «мягких навыков» [4], в целях расположить, приблизить к себе собеседника, вызвать в нём то, что называется эмпатией.

Таким образом, проанализировав настоящую трактовку понятия «кросс-культурная компетенция», логично сделать вывод, о том, что феномен кросс-культурной компетенции проявляется в способности языковой личности инофона непосредственно взаимодействовать с представителями инолингвокультуры, обладающими иными стереотипами мышления и демонстрировать коммуникативное поведение в соответствии с нормами поведения иного языка, иной картины мира, отражающими специфику этнического сознания, с целью обеспечения оптимизации процесса общения. Необходимо подчеркнуть, что рассматриваемый нами феномен входит в исследовательское поле как лингвистики, так и методики преподавания иностранных языков.

Методы исследования

В качестве примера научного поиска и решения соответствующей лингвокультурологической и одновременно лингвометодической проблемы с интересующей нас точки зрения обосновано обратиться к относительно недавно реализованному совместному российско-вьетнамскому проекту РФФИ (РЦНИ) «Разработка концепции лингвострановедческого национально ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан». По согласованию с вьетнамской стороной данный словарь получил название «Россия — Вьетнам: Рукопожатие культур. Национально ориентированный лингвострановедческий учебный словарь для вьетнамских граждан, изучающих русский язык». В основу проведённого российскими и вьетнамскими учёными комплексного исследования легла так называемая «дифференциальная семантизация», чьей основной задачей является экспликация национально специ-

фического компонента значения номинативной единицы, и «дифференциальное толкование», предлагающее, по мнению специалистов, превращение результатов дифференциальной семантизации в словарную статью, обладающую необходимыми признаками словарной дефиниции.

Соответствующая исследовательская парадигма, исходя из поставленных целей и задач, опиралась на достаточно известные социо- и психолингвистические методы исследования в межкультурной коммуникации, среди которых метод:

- 1) семантического дифференциала (и его модификация психосемантический метод);
- 2) ассоциативного эксперимента;
- 3) опроса;
- 4) анкетирования;
- 5) включенного наблюдения;
- 6) компонентного анализа.

Полученные в ходе проведения экспериментальных процедур — в первую очередь непосредственно в Социалистической Республике Вьетнам — позволяют констатировать в силу дистантности двух контактирующих лингвокультур значительные расхождения в семантическом пространстве, в первую очередь в таких сферах, как сфера природы и природных явлений, растительного и животного мира, пищи, жилища, сфера и т.д. Так, например, культура приёма пищи во Вьетнаме значительно отличается от русской: на завтрак вьетнамцы обычно едят суп фо (суп на основе насыщенного бульона, обычно говяжьего, подаётся с рисовой лапшой и зеленью), в то время как в России на завтрак принято есть каши или яйца. Русские концепты «обед» и «ужин» как время приема пищи и вьетнамские въя труа и въя той не совпадают по ряду семантических признаков. Так, например, во вьетнамской культуре:

- 1) в обеде отсутствует очередность блюд — закуска, первое, второе, всё подаётся одновременно;
- 2) обед не делится на отдельные порции, а подаётся в общем блюде целиком;
- 3) жидкое блюдо подогревается рядом с остальными с использованием специальной горелки.

Таким образом, имеющие место расхождения, выявленные в ходе верификации с помощью экспериментальных процедур, предопределяют необходимость их учёта при обучении вьетнамских граждан русскому языку как средству межкультурной коммуникации в процессе формирования кросс-культурной компетенции.

Лингвокогнитивный аспект

Касаясь феномена картины мира, отражающей особенности того или иного этнического сознания, мы затрагиваем проблемы, находящиеся в русле со-

поставительных исследований, где центральная роль, как известно, принадлежит своеобразному «мозгу» любого языка — семантике, рассматриваемой нами в лингвокогнитивном аспекте, с точки зрения методологии.

В данной связи представляется целесообразным сделать акцент на том, что методологическая база сопоставительных исследований в области языка и культуры восходит к философскому осмыслиению того, что существует определённая аналогия между материальной и духовной деятельностью человека, процессом производства материальных благ и процессом создания духовных ценностей при отражении человеком внешнего мира. Первый процесс, как известно, вбирает в себя три основополагающих компонента: во-первых, труд, во-вторых, средства, в-третьих, предмет труда. Полученный в результате производства общественный продукт определяется не только зависимостью от объекта и средств труда, но и от целенаправленной деятельности человека, от его субъективных качеств. Второй процесс — придумывание наименований, а также «создание» значений слов — представляет собой сложный мыслительный процесс, имеющий дробную структуру: а) детерминация объекта называния; б) ментальная программа называния; в) альтернатива вербальных средств реализации. Взаимодействие номинанта (называемого) — номинатора (называющего) эксплицируется в следующих признаках: любой предмет заключает в себе безграничное число свойств и отношений к другим предметам в системе мироздания, и, обозначая предмет средствами языка как некую целостную субстанцию, что определяет бытие языковых знаков как дискретных сущностей, номинатор учитывает эти свойства и отношения. Предметы и явления объективной действительности, проявляя массу разнообразных свойств, зависящих как от их природы (в качестве «вещи в себе»), так и от степени их освоения номинатором (в качестве «вещи для нас»), как бы «поворачиваются» к нему разными сторонами. При этом, как показывают результаты многочисленных исследований в области взаимодействия языка и культуры, «видение» человеком тех или иных сторон (признаков) находится в определённой зависимости от его принадлежности к той или иной лингвокультуре. В процессе овладения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации человек вступает в своеобразный диалог, так называемый «диалог культур», который представляет собой в конечном счёте диалог опыта и сознаний его носителей. По мнению исследователей, данный диалог как обязательный факт подразумевает анализ взаимодействия этнических сознаний участников межкультурного общения [5; 6].

В конкретном исследовательском случае речь идёт об изучении и описании культурной семантики языковых знаков (номинативного инвентаря и текстов) в их живом, синхронно действующем употреблении, отображающем национально-культурную ментальность носителей языка. С развитием вышеупомянутого процесса преподавания русского языка как средства межкультурной коммуникации появилась необходимость «культурно-адресной семантизации», что, в свою очередь, повлияло на обращение к национально ориентированному обучению, которое велось ещё в советское время (см., например, работы В.Н. Вагнер и др. [7]), но которое строилось в первую очередь исключительно на учёте особенностей родного языка инофонов, как правило, без учёта специфики связанной с ним культуры, находящей отражение в их родном языке, т.е. того, о чём говорилось выше. В то же время процесс формирования кросс-культурной компетенции, как показывают результаты исследований, напрямую зависит от навыков и умений адекватно использовать знания культурного компонента семантики в актах повседневного речевого общения с носителями языка.

Лингвометодический аспект

Одним из путей формирования кросс-культурной компетенции в лингвометодическом аспекте является работа с текстом, в первую очередь — с художественным, поскольку именно художественный текст, направленный на воссоздание определённой картины бытия и представляющий собой своего рода сложную систему, наиболее тесно связанную с соответствующей культурой, отражающую в частности этноспецифические поведенческие традиции, ценностные ориентации и т.п. и отличающейся такими своими характерными чертами как информативность, образность, выразительность, занимательность, отвечает тем целям и задачам, которые решаются в процессе её формирования. Вместе с тем, являясь востребованными в практике обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, художественные тексты не всегда в состоянии реализовать свой лингвометодический потенциал, поскольку результат понимания текста имеет не абсолютный, а относительный характер, так как тесно связан со знаниями потенциального реципиента, в конкретном случае — инофона об объективной, окружающей его с рождения действительности, что позволяет говорить уже о национально-культурной специфике данного процесса.

Позволим себе привести один из примеров, иллюстрирующий вышеназванную сентенцию. Речь пойдёт о непредусмотренном преподавателем неадекватном понимании смыслового содержания тек-

ста рассказа Ю. Нагибина «Старая черепаха» [8], который был предложен одним из авторов данной статьи в качестве учебного материала по развитию речи студентам-филологам 5-го курса Ханойского института иностранных языков (уровень В2-С1). В данном рассказе речь идёт о мальчике лет восьми-девяти, который поступил предательски по отношению к старой черепахе, живущей в его доме и считающейся его другом, однако в итоге нашёл в себе силы исправить свою роковую ошибку.

Как известно, при восприятии текста реципиент в значительной степени опирается на так называемые «ключевые» слова или «смысловые вехи» [9], при этом обычный перевод ключевых слов настоящего текста, предложенный преподавателем — «черепаха», «зоомагазин», «друг», «домик из тёплого одеяла», «подвиг» и др. — мало что дает реципиенту-инофону, представителю во многом такой дистантной лингвокультуры, какой является вьетнамская, поэтому студенты в полной мере не поняли отношения мальчика к черепахе и сути подвига. Проблема состоит в том, что предметность восприятия и понимания текста, в первую очередь художественного, является величиной постоянной и одновременно динамичной, поскольку мы имеем дело со стоящим за текстом реальным миром и данный предметный мир мы можем воспринимать как целое лишь при условии, что в нём есть опорные элементы в виде образов «нишшего» порядка, имеющие название «эталоны». Как продуцент, в конкретном случае — автор текста, так и реципиент обладают определённым опытом, знаниями, которые можно определить как некий набор эталонов, существующий в этническом сознании индивида как члена определённой лингвокультуры, а отражение действительности происходит путём сравнения предметов и явлений действительности с имеющимися эталонами. Понимание текста реципиентом-инофоном, изучающим русский язык как иностранный, осуществляется через во многом иную систему эталонов, которые в семантической компетенции индивида присутствуют в виде номинативных единиц, часть которых в содержательном, семном плане, обладает так называемым «культурным компонентом» [9].

Принимая во внимание всё это, преподаватель, по нашему мнению, должен заранее подготовить к планируемому занятию национально ориентированный лингвострановедческий комментарий к тексту всех тех, в первую очередь ключевых, слов, где имеет место их национально-культурная маркированность, вызывающая помехи в текстокоммуникации, причём комментарий должен строиться на сопоставительной основе.

Ещё одним релевантным учебным материалом, способным обеспечить формирование кросс-куль-

турной компетенции в аудитории инофонов, овладевающих русским языком как средством межкультурного общения, следует считать такой вид прецедентных единиц, каким являются пословицы, поговорки и крылатые выражения [10]. Данные единицы, участвуя в реализации парольной функции языка, являются носителями глубинного смысла речевой интенции, обеспечивающей осуществление и поддержание контакта участников коммуникативного акта на адекватном уровне, иными словами — с речеведческими тактиками, как бы «цементируя» процесс общения, в том числе представителей разных лингвокультур. При этом, как показывает практика преподавания, в том числе во вьетнамской аудитории, а также проведённые экспериментальные исследования, наибольшую трудность для овладения представляют собой прецедентные единицы с культурным компонентом, так называемые «лингвокультуремы»: «Волков бояться — в лес неходить; «Кашу маслом не испортишь»; «Готовь сани летом, а телегу зимой»; «Медвежья услуга» и др. Имея соответствующие национальные смысловые эквиваленты, они, будучи национально-культурно маркированными, тем не менее нуждаются в семантизации, затрагивающей, как отмечалось выше, природно-климатические явления, растительный и животный мир, бытовую культуру и т.д. и т.п. страны изучаемого, в данном случае русского языка. Активизация данного материала в целях формирования умственных действий, отражающих уровень кросс-культурной компетенции, проводится с использованием такого вида речевых упражнений, каким являются лингвострановедческие упражнения типа: «Ваш российский коллега решил отложить своё выполнение профессиональной задачи на более поздний, неопределённый срок. Какую русскую пословицу Вы используете в целях совета предусмотреть заранее — возможную будущую неудачу подобного решения?»

Заключение

Как показывают результаты исследования, сущность кросс-культурной компетенции — этого как лингвокультурологического, так и лингвометодического феномена, заключается в способности индивида-инофона адекватно участвовать в коммуникативных актах с партнёрами, представителями иных лингвокультур и иных стереотипов этнического сознания и демонстрировать умения реализовывать речевые интенции в соответствии с нормативной базой культуры изучаемого иностранного языка в целях обеспечения наиболее благоприятного психологического климата во взаимоотношениях между участниками коммуникативного акта, что способствует, в свою очередь, оптимизации любого вида делового сотрудничества.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования кросс-культурной компетенции со всеми присущими ей умениями при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, пред-

ставляет собой одну из первостепенных задач. Помимо этого, следует учитывать факт необходимости обращения в соответствующей аудитории к сопоставлению семантики единиц изучаемого и родного языка и культуры обучающихся в ходе преподавания.

Литература

1. Богуславская В.В. Основы теории и практики обучения языку как средству межкультурной коммуникации с учётом национальной культуры адресата [Текст] / В.В. Богуславская, Е.А. Будник, А.Р. Голубь [и др.]. — М., 2023. — 230 с.
2. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики [Текст] / П.Н. Донец. — Харьков: Штрих, 2001. — 386 с.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукина. — М., 2009. — 448 с.
4. Martínez A.R., Sánchez V.S., Linares C.F., Cosculluela C.L. Key soft skills in the orientation process and level of employability // Sustainability. 2021, vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3390/su13063554>
5. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д.Б. Гудков. — М.: Гnosis, 2003. — 288 с.
6. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология [Текст]: курс лекций / В.В. Красных. — М.: Гnosis, 2002. — 284 с.
7. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь [Текст] / В.Н. Вагнер. — М., 2001. — 384 с.
8. Соколова Г.В. Книга для чтения для студентов-иностранных [Текст] / Г.В. Соколова. — М.: Русский язык, 1976. — 200 с.
9. Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук / А.С. Мамонтов. — М., 2000. — 326 с.
10. Фелицына В.П. Русские пословицы, поговорки, крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь [Текст] / В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров; под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. — М.: Русский язык, 1979. — 240 с.

References

1. Boguslavskaya V.V., Budnik E.A., Golub A.R. et al. Fundamentals of the theory and practice of teaching language as a means of intercultural communication taking into account the national culture of the addressee. M., 2023. 230 p.
2. Donetsk P.N. Fundamentals of the general theory of intercultural communication: scientific status, conceptual apparatus, linguistic and non-linguistic aspects, issues of ethics and didactics. Kharkov: Shtrikh, 2001. 386 p.
3. Azimov E.G., Shchukina A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages. Moscow, 2009. 448 p.
4. Martinez A.R., Sánchez V.S., Linares C.F., Cosculluela C.L. Key soft skills in the orientation process and level of employability // Sustainability. 2021, vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3390/su13063554>
5. Gudkov D.B. Theory and practice of intercultural communication. Moscow: Gnosis, 2003. 288 p.
6. Krasnykh V.V. Ethnopsycholinguistics and linguacultural studies: course of lectures. Moscow: Gnosis, 2002. 284 p.
7. Wagner V.N. Methods of teaching Russian to English-speaking and French-speaking speakers: Phonetics. Graphics. Oral speech. M., 2001. 384 p.
8. Sokolova G.V. Reading book for foreign students. M.: Russian language, 1976. 200 p.
9. Mamontov A.S. Language and culture: foundations of comparative linguistic and regional studies: dis. ... doc. Philol. Sci. M., 2000. 326 p.
10. Felitsyna V.P., Prokhorov Yu.E. Russian proverbs, sayings, popular expressions. Linguistic and regional dictionary / ed. E.M. Vereshchagina, V.G. Kostomarova. M.: Russian language, 1979. 240 p.