

Раздел II

Когнитивные и психолингвистические основания анализа текста и дискур- са

**Н.И.Алмазова, В.Е. Чернявская
Санкт-Петербург**

Моделируемая ситуация делового общения на уроке иностранных языка как интердискурсивное событие

Данная работа представляет собой попытку осмыслиения основных понятий лингвистической теории дискурса применительно к проблемам лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Цель нашего анализа заключается в том, чтобы показать, как в дидактической практике возможно и необходимо учитывать разработки в общей теории текста и дискурса. Мы последовательно выскажем наше понимание того, что представляет собой феномен интердискурсивности, с одной стороны, и как взаимодействие различных типов дискурса проявляет себя в коммуникативной ситуации делового общения, моделируемой преподавателем на уровне иностранного языка, с другой.

Как известно, дискурс как еще один уровень лингвистической иерархии, следующий за уровнем текста, фокусирует исследовательские усилия на поиск прототипических закономерностей текстовой фиксации коммуникативных процессов.

Так, мы рассматриваем дискурс как коммуникативное событие, порождающее текст, соотносящееся, во-первых, с определенной ментальной сферой/определенными знаниями, и, во-вторых, с конкретными моделями – образцами, прототипами текстопорождения и восприятия. Тексты существуют в общем когнитивном пространстве, которое может быть сопоставлено с неким общим предтекстом, или интертекстом в духе идей Ю. Кристевой, Ж. Дерриды, М. Риффатера и др. С очевидностью имеет место взаимодействие на уровне ментальных процессов, подразумевающем использование в различных текстовых системах неких когнитивных и коммуникативно-речевых стратег-

гий, реализацию общих операциональных шагов, установок, детерминирующих в конечном итоге определенную общность текстовых структур и их формальных элементов внутри дискурса одного типа (например, научного, публицистического, дидактического и проч.). Такого рода отношения между текстами, возникающие при оперировании общими прототипическими правилами и коммуникативными стратегиями, обусловленные использованием одних общих смысловых систем, культурных кодов, предполагают не столько уровень текста – конкретной текстовой реализации, сколько уровень дискурса.

Об *интердискурсивности* мы говорим, характеризуя взаимодействие между различными типами дискурса, интеграцию, пересечение нескольких различных областей человеческого знания и практики. И отвечая далее на вопрос, какие языковые элементы являются интердискурсивными, считаем, что это все те средства, элементы языковой системы, текстовые структуры, коммуникативно-речевые стратегии, приемы, операциональные шаги речевого субъекта, закладываемые им в текстовой ткани, характеризующие одновременно многие дискурсы [ср.: Чернявская 2003].

Возможно говорить о естественной, спонтанной, то есть коммуникативно обусловленной интердискурсивности, и о так называемой инсценируемой смене дискурса. В первом случае можно указать на те ситуации, когда один специальный дискурс, например, дискурс генной инженерии, обнаруживает в себе языковые элементы (термины, коммуникативные стратегии содержательного развертывания и проч.) других специальных дискурсов, не только общенаучного, медицинского, но и общественно-политического, этического и т.д. Примеры могут быть многократно продолжены. Такая спонтанная интердискурсивность демонстрирует естественный процесс реинтеграции человеческих знаний, рассредоточенных в разных дискурсивных формациях.

Интердискурсивность проявляется себя как особая стратегия субъекта речи, осознанно и целенаправленно решающего задачу формулирования своего текста.

При этом интердискурсивность не тождественна феномену интертекстуальности, если понимать под интертекстуальностью

особый способ создания нового смысла через однозначно маркированный эксплицитный диалог «своего» и «чужого» текстов. Интердискурсивность запускает в действие иные механизмы тексто- и смыслообразования. Повторяя наше рабочее определение дискурса как предзаданного текстовым типом мышления, как системы наиболее общих когнитивных прототипов, правил речевого поведения, создающих – выстраивающих – особую системность и упорядоченность языковых единиц в текстовой ткани, согласимся с суждением немецкого исследователя К. Кесслер: «смена дискурса... происходит в голове реципиента» [ср.: Kessler 1998: 278]. Это означает, что воспринимающее сознание «переключается» в иное ментальное пространство и начинает «работать» с другими кодами, смыслами, системами знания при оценке и интерпретации данного содержания. А отправитель текста, намеренно выстраивающий свое сообщение как игру – пересечение, взаимоналожение, «монтаж» нескольких дискурсивных типов, решает особые коммуникативные задачи, стратегические и тактические.

В рамках настоящей статьи мы рассматриваем коммуникативную ситуацию, складывающуюся на учебном занятии иностранного языка – в нашем случае, английского языка делового общения. При этом особо выделяем дидактические аспекты адаптации обучаемых к особенностям чужой культуры средствами изучаемого языка. В таком случае доминирующей стратегической целью должно стать формирование иноязычной коммуникативной компетентности для достижения эффективной коммуникации. Коммуникативная компетентность означает здесь способность решать коммуникативные задачи в контексте иной бизнес-реальности и иной культуры. При формировании коммуникативной компетентности с помощью учебно-методических мероприятий должны учитываться в первую очередь такие частные компетентности как лингвистическая, предполагающая уровень владения системой языка, позволяющий активизировать в речи те или иные языковые единицы, структуры и проч.; коммуникативно-прагматическая компетентность, т.е. способность использовать язык с учетом коммуникативной ситуации и статусных ролей коммуникантов и социокультурно-ая компетентность, т.е. готовность и способность партнеров по

коммуникации к ведению “диалога культур” на основе знания собственной культуры и культуры стран изучаемого языка [подробнее: Алмазова 2003]. Следовательно, урок иностранного языка можно и нужно рассматривать как **дидактический** дискурс или, в строгом смысле, **интердискурс**, характеризующий коммуникативной событие особого рода, а именно, являющееся результатом взаимодействия и взаимопроникновения по меньшей мере 3-х типов дискурса: социального, культурологического, собственно лингвистического. Эти самостоятельные дискурсы отражают соответствующие ментальные сферы и систему связанных с ними когнитивно-речевых действий/операций. Урок как целостная система формируется под влиянием экстралингвистических факторов, обуславливающих в своей интегративной совокупности единство лингвистического материала и организованные особым образом учебно-дидактические мероприятия (дидактические шаги), ресурсное обеспечение, так называемый менеджмент времени и др.

Моделирование ситуаций делового общения на иностранном языке – это средство создания аналога иноязычного делового общения. Имитация реального процесса бизнес-коммуникации создает благоприятные условия для коммуникативного тренинга студентов, конечной целью которого является овладение коммуникативно-когнитивными стратегиями, определяющими правила речевого поведения при общении на иностранном языке.

Попытаемся ответить далее на вопрос, каким образом создается видимым интердискурсивное взаимодействие в той коммуникативной ситуации, которая моделируется намеренно и целесообразно преподавателем, выступающим в качестве менеджера педагогической ситуации на уроке иностранного языка.

Так, «включение» различных дискурсов (лингвистического, социального, культурологического) в систему дидактического интердискурса происходит через актуализацию соответствующих когнитивных стратегий, кодов, фреймов, охватываемых соответствующей компетентностью. Подчеркнем, что мы имеем в виду наиболее общие - надиндивидуальные – когнитивно-речевые и операциональные установки, надстраивающиеся под индивидуальными особенностями языковой личности.

Социолингвистическая компетентность предполагает способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией. Здесь важно знание социального контекста: кто ведет общение с кем, о чем, где, с какой целью. Социальный контекст определяет учет семантических особенностей слов, идиоматических выражений, возможность их употребления в зависимости от институционального и социального характера общения, того эффекта, который они могут оказывать на собеседника. Социолингвистическая компетентность есть готовность и желание взаимодействовать с другими, а также умение поставить себя на место другого и способность справляться с ситуациями, сложившимися в обществе. Она предполагает умение определять и оценивать социальный статус говорящего, сознательно использовать языковые нормы или распознавать их нарушение (формальный/неформальный стили, табу, жаргон, профессиональная лексика и т.д.), ориентироваться в межкультурных различиях поведенческих ритуалов. При этом следует целенаправленно и систематически формировать представления таких наиболее важных вопросов, касающихся различий между культурами, как:

- традиции, связанные с приемом пищи, поведением за столом, проведением вечеринок, приглашением гостей, вопрос о том, принято ли в данной культуре давать на чай и сколько и т.д.;
- национальные приоритеты и предрассудки;
- особенности приветствий, формул вежливости, принятых форм обращения к собеседнику и т.п. Национальной спецификой обладают и разного рода социальные отношения, а именно отношения между полами; отношение к детям; отношение к пожилым людям. Должна учитываться и степень релевантности социальной иерархии, которая проявляется в открытости выражения чувств и оценок; особенностях выражения позитивных и негативных эмоций; значениях мимики, жестов и т.п.

Коммуникативно-прагматическая компетентность, под которой мы понимаем способность идентифицировать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей, предполагает выбор лингвистических средств в

зависимости от типа высказывания. Коммуникативно-прагматическая компетентность включает такие умения, как: умение начать разговор, изменить тему дискуссии и направление диалога, войти в полилог, завершить диалог и т.д. Данная компетентность предполагает, в частности, и такие компенсаторные тактические умения как: избежать сложностей, длиннот, приспособить высказывание к уровню своей лингвистической компетенции; использовать парафраз в случае провалов в памяти (например, “the thing you open bottles with” (то, чем открывают бутылки) вместо “corkscrew” (штопор); использовать синонимы (например, “ship” (корабль, любое плавучее средство) вместо “sailing boat” (лодка (моторная, под парусом); обращаться за помощью в поисках слова к говорящему: «What's the word for..?» (Как называется ...?); “ What do you call it?” (Как вы это называете?); прибегать к просьбам о повторах, разъяснении в случае непонимания: «Pardon, would you please ...» (Извините, не могли бы вы повторить); обращаться к собеседнику с проверкой того, слушают ли вас, и правильно ли вас понимают: «Are you listening/following..?» (Вы слушаете? Вы следите?); “Is that clear?” (Вам понятно?); переформулировать то, что сказано вами или собеседником (“in other words” - другими словами).

Владение коммуникативно-прагматической компетентностью подразумевает умение выбрать приемлемый для данной коммуникативной ситуации коммуникативный стиль, формирующий *коммуникативный климат* на учебном занятии, определяющий эффективность коммуникации. Американский исследователь Джек Гиб выделяет несколько категорий поведения в межличностной коммуникации, которые обусловливают коммуникативные стили, определяемые либо как «*поддерживающие*», либо как «*наступательные*» [Robert J. Pietro 1994]. К «*поддерживающим*» моделям поведения относятся следующие:

- констатация события, его описание (участники интеракции лишь описывают какое-либо событие, не давая никаких личностных оценок и не выражая эмоций);
- манифестация равенства с партнером по коммуникации (общение с партнером как с равным, не унижая его достоинства). Так, использование в диалоге фразы "Can I help you?" (Могу я Вам помочь?) звучит нейтрально по сравнению с "Here, let me

do it for you" (Послушайте, я сделаю это вместо Вас), звучащей как оценка неспособности собеседника что-то сделать;

- ориентация в сути проблемы (понимание проблемы и намерение решить ее к взаимному удовлетворению);

- спонтанность реакции (честная реакция на ситуацию без предварительного манипулирования создает впечатление доверия и уважения);

- понимание точки зрения партнера на проблему. В американской литературе этот момент определяется как «empathy». В отличие от симпатии, выражающей эмоциональную поддержку, эмпатия демонстрирует концептуальное понимание проблемы;

- оценка эффективности всех аргументов и выбор наиболее эффективных. Данная поведенческая модель предусматривает возможность отказа от своих аргументов в пользу наиболее эффективных.

«Наступательный» коммуникативный стиль основан на таких поведенческих и речевых стратегиях как:

- намеренная оценка того, что делается. Любая оценка - прямая или косвенная, положительная или отрицательная - затрагивает личную оценку партнера, его амбиций и может вызвать негативную реакцию;

- манифестация превосходства (так, предложение "Let me show you how that is supposed to be done" (Давайте я покажу, как это надо делать) выражает идею превосходства говорящего над собеседником, если даже эта идея не явно выражена в контексте);

- реализация идеи контроля. Начиная с фразы "What you should do is..." (Вам необходимо сделать следующее), "You'd better (not)..." (Лучше бы Вам (не...)), "What you need is..." (Что Вам действительно нужно, так это...) etc., собеседник неизбежно провоцирует наступательный характер общения, ибо любые предупреждения, угрозы, команды, рекомендации воспринимаются как негативные послания;

- манипулирование различными коммуникативными приемами (вовлеченность в какую-либо коммуникативную «игру» может дать быстрый результат, но предопределит потерю доверия в перспективе);

- выражение незаинтересованности: фразы, типа "I really don't care, one way or the other" (Мне все равно, так или иначе...) создают ощущение незаинтересованности в достижении общего результата;

- демонстрация авторитарности: категоричность фразы "I am all against it" (Я абсолютно против этого) или "It's not my fault" (Это не моя вина) и т.п. демонстрирует невозможность собеседника согласиться с мнением партнеров и признать свои ошибки.

Для адаптации к новому культурному контексту необходимы знания культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, равно как и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Все это определяет **культурно-лингвистическую компетентность**. Формирование данного компонента предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальной культур. Реалии новой культуры находят отражение на всех уровнях языка, и прежде всего в лексике [ср.: Попова, Стергиг 2002]. Для формирования культурно-лингвистической компетентности важно определить универсалии и оппозиции на разных языковых и концептуальных уровнях. Так, например, русскому студенту, изучающему английский язык, необходимо знать о неоднозначности кажущейся эквивалентной лексики: "house" и "дом". Русское слово шире по значению, чем английское, оно включает в свою семантику любое здание, где живет и работает человек. У англичан дом, где вы работаете, а не живете - это *building*. Если сравнить такие простые слова как "утро", "вечер", "день", "ночь" с их кажущимися эквивалентами "morning", "evening", "day", "night", то очевидна разница в представлении о частях суток у разных народов "last night" - это "вчера вечером, а не вчера ночью", так как ночь у англичан начинается с 8 часов вечера; "two o'clock in the morning" - это 2 часа ночи, а не 2 часа утра; "добрый день"- это "good afternoon", а не "good day, которое "звучит грубо и может быть переведено как "разговор окончен" [ср.: Тер-Минасова 2002]. Подобные несоответствия наблюдаются и в словах "grandmother" и "бабушка". Образ русской бабушки в платочке даже вошел в английский язык в форме заимствованного слова

«babushka» вследствие явного несоответствия английского об-раза, стоящего за словом *grandmother*, образу русской бабушки.

Очевидно, что одни и те же слова по-разному воспринимаются представителями разных культур, так как обладают определенными *ассоциативными различиями* при кажущемся однозначном денотате. Так, для англичанина за словосочетанием “5-o’clock tea» (чаепитие в 5 часов дня) стоит традиция, культурные ритуалы, уклад жизни. Для русскоязычного обучаемого ассоциации, связанные с чаепитием, гораздо скромнее. Для итальянца же при употреблении слова «чай» возникают ассоциации, связанные с болезнью, недомоганием, поскольку в Италии этот напиток используется в лечебных целях. Русскому студенту трудно представить, что стоит за словосочетанием «Sunday papers», так как традиция читать толстые воскресные газеты - это не просто знакомство с новостями, это - дом, уют, комфорт, определенный стиль жизни, это «старая добрая Англия». Большой интерес в этом плане представляет пласт фразеологизмов, идиом, пословиц и поговорок, раскрывающих особенности национального характера. Среди лексических единиц наибольшую сложность в плане культурных различий представляют метафоры, которые концептуально отражают мир, и без которых, как отмечают исследователи, “человеческая коммуникация была бы существенно ограничена, если не остановлена полностью”. Есть интересные исследования о том, что среднестатистический англичанин употребляет приблизительно три тысячи метафор в неделю [Pollio etc.: 1977]. Метафоры связаны с формированием так называемой "концептуальной беглости" (conceptual fluency). Для специалистов, вероятность общения которых с иностранным партнером очень велика, важно знать не только терминологию, лексическая прозрачность которой очевидна, но и метафоры, идиомы, устойчивые словосочетания, встречающиеся в бизнесе достаточно часто (ср.: "all in"-все включено; "comfortably off"- богатый человек; "fiddle"- надувать (о деньгах или счете); "go by the book"- строго следовать букве закона; "high and dry" - в безопасности и т.п.) Как считает М. Данези, студенты часто достигают высокого уровня разговорной компетентности, но продолжают думать в терминах концептуальной системы родного языка [Danesi 1993]. Подобные концептуальные несоответст-

вия, которые в основном касаются кросс-культурных различий, могут стать причиной достаточно серьезных коммуникативных неудач в будущей профессиональной деятельности. Так, известный эксперт в области межкультурной коммуникации Ричард Д.Льюис приводит пример со словом “контракт”, который без труда переводится с одного языка на другой, но на практике по-разному воспринимается бизнесменами разных стран. Для жителей Швейцарии, Германии, Скандинавских стран, США или Великобритании это некий документ, который подписан сторонами для того, чтобы затем соблюдать его условия. Подписи сторон придают ему смысл окончательного и бесповоротного решения. Японец же смотрит на контракт как на предварительный документ, который может быть изменен или написан заново в зависимости от изменившихся обстоятельств. Американцы называют японцев нечестными партнерами, если те разрывают контракт, японцы обвиняют в нечестности американскую сторону, настаивающую на соблюдении договора в изменившихся условиях [Льюис 2001]. Анализ любого аутентичного материала позволяет выявить значительное количество подобных примеров, ценных как в практическом, так и образовательном плане.

Рассмотренные нами составляющие общей коммуникативной компетентности не представляют собой закрытого перечня частных компетентностей. Напротив, этот ряд может быть продолжен; мы делаем акцент на те составляющие, которые особенно значимы при формировании иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых иностранному языку в рамках дидактического дискурса. При этом следует учитывать возрастающую роль, так называемого текста типологической компетентности, выделяемой в последние годы в отечественных и зарубежных исследованиях [подробнее: Чернявская 2004]. Очевидно, что каждый носитель языка обладает способностью идентифицировать тексты одной типологической (жанровой) принадлежности, различать тексты разных типов и узнавать нарушения текстообразовательной нормы. Например, распознавать неверно написанное заявление о приеме на работу, объявление о продаже и т.п. Текстотипологическая компетентность подразумевает также у лиц, принадлежащих к одному коммуникативно-языковому сообществу, способность не только распо-

знавать, но и создавать тексты в соответствии с коммуникативными нормами, т.е. корректных в языковом отношении и адекватных ситуативно. Иными словами, продуктивное обращение с текстами не исчерпывается эмпирическим уровнем познаний, интуицией или имитацией, но должно систематически развиваться и формироваться через усвоение теоретических знаний, систему специально организованных упражнений для лиц, изучающих иностранный язык.

Литература

Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. АДД. - СПб, 2003.

Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. - М., 2001.

Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М., 2000.

Чернявская В.Е. Интертекстуальность и интердискурсивность // Текст – Дискурс – Стиль. - СПб, 2003.

Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. -СПб., 2004.

Danesi, M. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The Neglected Dimensions. In: J.A. Alatis (Ed.) Language, Communication and Social Meaning, 1993, Washington, DC: Georgetown University Press. - pp. 489-500.

Kessler K. Diskurswechsel als persuasive Textstrategy // Beiträge zur Persuasionsforschung.. Peter Lang, 1998, s.273-293.

Pollio, H; Barlow, J; Fine, H; Pollio, M.(1977). The poetics of growth: Figurative Language in psychology, psychotherapy and education. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum, 1977.

Robert J. Pietro. Helping people do things with English. In: Teacher development (ed. By Thomas Kral). - Washington, 1994, pp. 141-148.

© Алмазова Н.И., 2004

© Чернявская В.Е., 2004