

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обосновывается необходимость включения явлений иноязычной культуры в систему методических мероприятий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Рассматривается возможность формирования у студентов-экономистов межкультурной компетентности, которая позволит выпускникам вуза эффективно общаться в профессиональном иноязычном формате. Предлагается подход, направленный на адаптацию обучаемого к особенностям чужой экстралингвистической действительности.

Повышение интереса к проблемам иноязычной коммуникации в современном мире очевидно. Оно связано с глобализацией, выражающейся не только в процессах бизнес-интеграции, но и в расширении инфопространства, в развитии новых информационных технологий, в расширении деловых и личных контактов. Адекватное речевое поведение в любом профессиональном формате требует освоения студентами не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, так как несовпадение деловых культур в процессе взаимодействия означает дисбаланс в работе механизмов принятия решений, самоорганизации, разрешения конфликтов. Это обуславливает необходимость новых подходов при обучении иностранному языку студентов (как лингвистических, так и нелингвистических вузов), для которых иностранный язык является инструментом будущей профессиональной деятельности.

Для зарубежных методистов, уже давно работающих в условиях взаимодействия разных культур, идея включения культурологического компонента в систему учебно-методических мероприятий при обучении иностранному языку является очевидной. Многие известные отечественные методисты также говорят о качественно новом подходе к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в условиях как языкового, так и неязыкового вуза².

Говоря о целях обучения иностранному языку, большинство методистов до недавнего времени пользовались термином «компетенция» (языковая или речевая)³. Однако в последнее время методическая литература разводит понятия «компетентность» и «компетенция», основываясь на толковании этих двух терминов в русскоязычных толковых словарях⁴. О «предметной и коммуникативной компетентности» пишет И. А. Зимняя⁵; термин «профессиональная компетентность» широко используется в современных методических работах, обоснованное «разведение» двух терминов находим в работах А. И. Сурыгина⁶. Нам представляется целесообразным разграничить «языковую компетенцию» и «коммуникативную компетентность». Языковую компетенцию следует рассматривать как ресурсное качество, которое выступает в роли основы для принятия эффективных решений и определяет уровень компетентности. Иначе говоря, языковая компетенция, достигая высокого уровня развития в результате обогащения знаниями, умениями, навыками, «превращается» в компетентность как интегративное качество личности.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов. *Профессиональную коммуникативную компетентность* можно определить как способность решать коммуникативные задачи в определенных рамках множества коммуникативных ситуаций.

В условиях бизнес-общения (в широком смысле) *профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность* — это способность решать бизнес-задачи для достижения определенного бизнес-результата в контексте другой бизнес-реальности и другой культуры. Культура в данном исследовании понимается «как совокупность моделей поведения людей, способов их деятельности и результатов этой деятельности, включая материальные и духовные ценности человечества, а также сложившиеся в обществе представления и суждения о мире»⁷. Нас интересует подход, который связан с *дидактическими* аспектами адаптации обучаемых к особенностям чужой культуры и возможностью обучаемых реализовать свои коммуникативные намерения в рамках повседневных и профессиональных задач с учетом социокультурного фактора.

Для методистов и лингводидактов, ориентированных на формирование коммуникативной компетентности на иностранном языке, важен факт отражения национальной культуры в языке (в его лексиконе, грамматиконе, прагматиконе), в речевой деятельности, в невербальной коммуникации. Очевидно, что и лексика, и грамматика, усвоенные в отрыве от речи вне конкретного контекста их возможного употребления, не решают задачу эффективной коммуникации. Необходимо сформировать у обучаемых способность осуществлять эффективную коммуникацию в соответствии с условиями общения, в рамках культурного контекста. Важно отобразить языковой и речевой материал в соответствии с потребностями и возможностями обучаемых, с реальными речевыми ситуациями их потенциально-го общения.

Процесс адаптации обучаемого к особенностям чужой экстралингвистической действительности через язык понимается многими методистами как процесс *аккультурации* обучаемого⁸ и превращение его в языковую личность, обладающую коммуникативной компетентностью и *межкультурной компе-*

тентностью (МКК), в личность, «...способную выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности»⁹.

В каждой культуре, в том числе иноязычной, можно выделить следующие компоненты: культурная доминанта макросоциума (совокупность идеалов, ценностей, общественных стереотипов в национальных масштабах); культурные ценности микросоциумов (социальных групп); профессиональная культура; индивидуальная культура; внешнекультурные навыки. Эти подструктуры могут эксплицитно или имплицитно присутствовать на разных языковых уровнях и проявляться в речи. Учет этих составляющих и должен определять спектр интересов современной лингводидактики, ориентированной на формирование культурной грамотности языковой личности; основные направления развития стратегии и тактики учебно-методических мероприятий при обучении иноязычному общению; основные направления развития языковой политики, методологию обучения иноязычному общению. Одной из центральных задач при этом является создание методической концепции, ориентированной на формирование такой языковой личности. Подобная концепция разрабатывается нами для неязыкового вуза на основе когнитивно-деятельностного подхода.

Когнитивный подход к преподаванию иностранного языка разработан на основе когнитивной психологии — науки о познании, о природе человеческого интеллекта и о том, как он работает¹⁰. Смысл данного подхода в том, что изучение того или иного лингвистического явления опирается на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого процесса в речи. Основными принципами когнитивного подхода являются:

- не механическое заучивание, а активный процесс познания;
- учет индивидуальных интересов и особенностей обучаемых;

- социальная и профессиональная обусловленность процесса обучения;

- сознательная организация обучающимися своей учебной деятельности (самоменеджмент).

В процессе коммуникации мы пользуемся языком в качестве орудия для решения определенных проблем, выполнения задач и т. д. Для этих целей мы прибегаем к определенным коммуникативным стратегиям, учитываем правила дискурса, социальный компонент, функциональный аспект и т. п. Эти составляющие были подробно описаны Джо Шейлзом¹¹ и стали основой для многих программных документов и учебно-дидактических материалов. Признавая в целом данный подход, отметим некоторую некорректность в употреблении терминов «компетентность» и «компетенция» при переводе, а также отсутствие в классификации функциональной (или прагматической) составляющей. Попытаемся определить каждый компонент, указав, таким образом, на что следует обратить внимание методиста при формировании той или иной составляющей.

Социолингвистическая компетентность предполагает «способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией»¹². Здесь важно знание социального контекста: кто и с кем ведет общение, где, с какой целью. Социальный контекст определяет учет семантических особенностей слов, идиоматических выражений, возможность их употребления в зависимости от стиля и характера общения, от того эффекта, который они могут оказывать на собеседника. Хотя в структуре субкомпетенций Шейлз выделяет еще и социальную, представляется, что они очень близки, поскольку *социальная компетентность* есть готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справляться с ситуациями, сложившимися в обществе. Обе компетенции предполагают умение ориентироваться:

- во времени и пространстве;

- в социальном статусе говорящего;
- в использовании языковых норм (формальный/неформальный стили, табу, жаргон, профессиональная лексика и т. д.);
- в межкультурных различиях в поведенческих ритуалах.

При этом следует помнить о таких наиболее важных вопросах, 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, если принято, то сколько и т. д.;

- национальные приоритеты и предрассудки;

- особенности приветствий, формул вежливости, принятых форм обращения к собеседнику (фатика) 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; в особенностях выражения позитивных и негативных эмоций; в значении мимики, жестов и т. п.

Кроме правильного выбора речевых стратегий необходимо усвоить *поведенческие* (акциональные) стратегии. Речевые и акциональные стратегии в своей совокупности формируют модель поведения.

Дискурсивная и стратегическая компетентности. Под дискурсивной компетентностью понимают способность идентифицировать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связанные и логичные высказывания разных функциональных стилей, что предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания. Дискурсивная компетентность включает в себя:

- умение начать разговор;
- умение изменить тему дискуссии и направление диалога;

- умение вежливо «войти» в полилог;
- умение завершить диалог и т. д.

Такого рода компетентность предполагает, в частности, и такие компенсаторные тактические умения как:

– избегание сложностей, длиннот, способность высказываться в рамках своей лингвистической компетенции;

– использование парафраз в случае провалов в памяти (например, «the thing you open bottles with» (то, чем открывают бутылки) вместо «corkscrew» (штопор);

– использование синонимов (например, «ship» (корабль, любое плавучее средство) вместо «sailing boat» (лодка моторная, под парусом);

– использование «языка тела» (мимики, жестов и т. п.);

– обращение за помощью в поисках слова к говорящему: «What's the word for..?» (Как называется ...?); «What do you call it?» (Как вы это называете?);

– просьба о повторях, разъяснении в случае непонимания: «Pardon, would you please...» (Извините, не могли бы вы повторить...);

– обращение 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?);

– переформулирование того, что сказано вами или собеседником («in other words» — другими словами).

Владение **стратегической компетентностью** подразумевает умение выбрать приемлемый для данной коммуникативной ситуации коммуникативный стиль, формирующий *коммуникативный климат* интеракции, определяющий эффективность коммуникации. Коммуникативный климат — совокупность тех факторов, которые формируют позитивную или негативную тональность высказывания. Американский исследователь Джек Гиб выделяет несколько категорий поведения в межличностной коммуникации, которые обуславливают коммуникативные стили, определяемые либо как «*поддерживающие*», либо как «*наступательные*»¹³.

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, без унижения 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 амбиции 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 предопределяет потерю доверия в перспективе);

– выражение незаинтересованности (фразы, такие как «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).

Знакомство с такими стратегиями может помочь формированию дискурсивной и стратегической компетентностей студентов не только на иностранном, но и на родном языке. В целом дискурсивная и стратегическая компетентности предполагают способность к связному и логическому изложению своей позиции, готовность обучаемого вести диалог или дискуссию, вызвать ответную реплику собеседника, вовлечь его в процесс общения, решать сложные и неожиданные речевые задачи.

Функциональная компетентность включает в себя:

– умение выразить собственное мнение;

– умение выразить согласие/несогласие;

– умение выразить интерес, симпатию, удивление и другие эмоции;

– умение выразить (прямо или косвенно) свое намерение;

– умение воздействовать на собеседника.

Для адаптации к новому культурному контексту необходимы знания культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Все это определяет **социокультурную 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 лексике¹⁴.

Для формирования социокультурной 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 восьми часов вечера; «two o'clock in the morning» — это два часа ночи, а не два часа утра; «добрый день» — это «good afternoon», а не «good day, которое «звучит грубо и может быть переведено как «разговор окончен»)¹⁵. 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 образа, 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 «five o'clock tea» (чаепитие в пять часов дня) стоит традиция, культурные ритуалы, уклад жизни. Для русскоязычного обучающегося 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»¹⁶ и без которых, как отмечают исследователи, «человеческая коммуникация была бы существенно ограничена, если не остановлена полностью»¹⁷. Есть интересные исследования о том, что среднестатистический англичанин употребляет приблизительно три тысячи метафор в неделю¹⁸. Метафоры связаны с формированием так называемой «концептуальной беглости» (conceptual fluency). Для будущих специалистов-экономистов, 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 Данези, студенты часто достигают высокого уровня разговорной компетентности, но продолжают думать в терминах концептуальной системы родного языка¹⁹.

Подобные концептуальные несоответствия, которые в основном касаются кросс-культурных различий, могут стать причиной достаточно серьезных коммуникативных неудач в будущей профессиональной деятельности. Известный эксперт в области межкультурной коммуникации Ричард Д. Льюис приводит пример со словом «контракт», которое 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, но японец 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 условиях²⁰. Анализ любого аутентичного материала позволяет выявить значительное количество подобных примеров, ценных как в практическом, так и в образовательном плане.

Эффективность коммуникации напрямую зависит от учета специфики национального поведения, являющегося проявлением *национального менталитета* (совокупность принципов осуществления суждений и оценок) и *национального характера* (сложившихся эмоционально-психологических норм поведения человека в обществе)²¹, которые проявляются в коммуникации прежде всего.

Как отмечают З. Д. Попова и И. С. Стернин, языковой образ мира, формирую-

щий языковую личность, создается номинативными средствами языка, функциональными средствами языка, образными средствами языка, фоносемантикой языка, дискурсивными средствами языка, стратегиями оценки и интерпретации языковых высказываний, дискурсов, текстов разных жанров²².

Изучение языковой картины мира, отражающей национальные особенности, может оставаться в рамках описательной системной лингвистики или межкультурной лингвистики текста²³, но для формирования языковой личности, способной активно взаимодействовать в новых социокультурных условиях, необходим новый формат взаимодействия обучающего и обучаемого, комплексный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности на базе контрастивной и интерактивной межкультурной прагматики. Такой подход к формированию МКК предполагает отказ от устаревшей системы однообразных упражнений, нацеленных на автоматизацию и закрепление жестко регламентированных структур, и перехода от усвоения материала на базовом, перцептивном, уровне к высшему, концептуальному, уровню схем, фреймов и прототипов с учетом их качественных отличий в разных культурах.

Так, при обучении иностранному языку представляется целесообразным не заставлять обучающихся заучивать определенный вокабуляр (набор лексических единиц), а формировать у них фреймы изучаемых ими понятий, ситуаций и т. п., при этом указывая им на соответствия и культурологические различия, существующие между аналоговыми фреймами в родном и иностранном языке.

При «*фреймовом подходе*» в каждом случае, чтобы понять смысл одного слова, входящего в группу слов, необходимо до некоторой степени понять, что означают они все. Такие группы слов удерживает вместе то, что они мотивируются, определяются и взаимно структурируются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными схема-

тизациями опыта, для которых Ч. Филлмор использует общий термин «фрейм»²⁴. Под фреймом также может пониматься один из способов представления стереотипной ситуации, например, посещение вечеринок и т. п. При этом с каждым фреймом связана информация разных видов: одна — относящаяся к использованию данного фрейма, другая — предупреждающая о том, что может произойти дальше, третья — предписывающая, что следует предпринять, если эти ожидания не подтвердятся, и т. д. Каждой микроситуации соответствует свой набор тематически связанных лингвистических средств, предписаны модели поведения в соответствии со статусными ролями коммуникантов, предложены определенные стратегии регулятивного воздействия на адресата, учтены культурные различия.

Обучение студентов таким фреймам представляется нам более целесообразным, чем преподавание определенного набора лексических и грамматических единиц в отрыве от конкретных когнитивных схем и сценариев. Создавая в процессе обучения соответствующие когнитивные фреймы, следует учитывать социокультурные особенности, присущие жителям той или иной страны. Овладение такими «пакетами знаний» (фреймами) позволит языковой личности выйти за пределы собственной культуры и продуктивно осуществлять межкультурное общение с учетом его лингвистических и психологических особенностей, что даст возможность определить такую личность в качестве обладающей МКК. Поскольку формирование фреймов происходит не столько на дескриптивном (информационном) уровне, сколько на операционном (при непосредственном участии студентов в разработке нового фрейма, с использованием определенной системы упражнений, включающих творческие и исследовательские задания), можно говорить не просто о когнитивном подходе, а о когнитивно-деятельностном.

Процесс сопоставления универсалий и оппозиций должен охватывать все уров-

ни иноязычной подготовки, начиная с сопоставления грамматических явлений в культурологической парадигме. В качестве основного приема при формировании грамматикона с учетом МКК предлагается подход, основанный на формировании концептуальных грамматических фреймов (в частности, формирование концепта времени) и их усвоение в системе коммуникативных упражнений. Обращается внимание на разницу между русской и английской системой времен. Первая в большей степени опирается на вид, в ней в меньшей степени отражена идея линейности, а в большей — цикличности. Владея такой информацией, студенты способны к автокоррекции потенциальных высказываний на изучаемом языке, что уменьшает вероятность свершения ошибок. В целях формирования МКК важно показать, например, каким образом видовременная система в английском языке коррелирует с деловым этикетом. Так, студенты должны знать, что подчиненный не может закончить письмо к вышестоящему лицу словами *I'm looking forward to your answer*, поскольку в такой фразе агентивный аспект преобладает над процессуальным, это предложение эксплицирует значение активного деятеля, вынуждающего адресата скорее ответить. При обращении к начальнику это является не только речевой ошибкой, но и тактической. Подчиненному следует написать *I look forward to your answer*, что просто репродуцировало бы стереотипную ситуацию.

Предъявление и активизация грамматического материала должны осуществляться с учетом кросс-культурной парадигмы, при этом грамматические явления должны быть включены в учебную ситуацию с возможностью развития данной ситуации в реальный сценарий, соотносимый с реальным бытовым или бизнес-контекстом. Система упражнений, направленных на закрепление частотного грамматического явления, носит исключительно коммуникативный характер как на уровне предъявления материала, так и на уровне его отработки. Алгоритмом

предъявления и активизации грамматического материала является следующий: *контекст-образец* (Illustrative Situation/ Problem Situation) — *упражнения на замещение* (Substitution Drills) — *упражнения на творческое переосмысление* (Inventive Exercises) — *автоматизация* данного явления в коммуникативном контексте (Practice Exercises). При *предъявлении* грамматического явления используются упражнения-описания (расскажите..., опишите..., выделите и т. п.). При анализе грамматического явления используются упражнения-объяснения (объясните, почему..., докажите, что..., обсудите с партнером..., проанализируйте причину и т. п.). Уровень концептуализации у студентов на этом этапе позволяет включать механизмы анализа и сопоставления (переведите на русский и прокомментируйте использование...).

Данный индуктивный подход позволяет осмыслить грамматическое явление и самостоятельно сформулировать заключение о возможном использовании данного явления в пределах идентичных коммуникативных ситуаций. На этом этапе у студентов формируются грамматические коммуникативные умения сообщения или запроса информации. При *активизации* грамматического явления используются упражнения-объяснения, упражнения-описания, в качестве основного принципа актуализации материала используется принцип расширения когнитивного пространства, т. е. предъявление данного грамматического явления во множестве профессионально- и культурологически-ориентированных учебных ситуаций. Чем больше ситуаций, тем богаче отраженный в сознании фрагмент языковой картины мира. Для формирования осознанного отношения к употреблению тех или иных структур учащимся предлагается выполнить ряд упражнений, направленных на поиск и исправление ошибок.

При формировании лексических и ситуационных (отражающих знания мира неязыкового, событийного характера) концептов система упражнений направ-

лена на формирование адекватного представления о соответствующем фрагменте картины мира в русском и английском языках в целях минимизации возможного возникновения культурной неадекватности поведения при иноязычном общении. Влияние культуры на язык особенно видно в лексике, в состав которой входят, главным образом, обозначения локальной культуры. Основные упражнения здесь направлены на анализ словарных дефиниций в русских и английских толковых словарях, нахождение тождеств и различий, выявление коннотаций и стилистической окрашенности данных лексических единиц, определение *лексического фона*, «...который, в отличие от значения слова, обусловлен не связью слова с понятием и обозначением им определенного предмета, а с некоторым ореолом возможных сведений, которые складываются вокруг слова»²⁵. Именно лексический фон определяет национальное своеобразие лексической единицы.

Чтобы проанализировать значение того или иного слова в когнитивном аспекте, необходимо установить когнитивный контекст, или область знания, которая лежит в основе значения данного слова, и определенным образом ее структурировать, т. е. смоделировать фрейм, определяющий данное значение. Формирование МКК при обучении лексике базируется на концептуальном анализе. Задачами анализа являются диагностика типа фрейма, соответствующего английской лексической единице, выявление его составляющих, сравнение с соответствующим концептом в русском языке, использование наряду с традиционной системой упражнений, направленных на актуализацию понятия, упражнений, основанных на принципе компаративности, детерминирующего последующий рефрейминг (сравните..., обсудите разницу..., выделите главное и второстепенное, исключите из списка, и т. п.).

При обучении деловому общению вся система упражнений строится на формировании фреймов текстов и дискурсов,

которые реализуются в определенных коммуникативных ситуациях. Предмет коммуникации тесно связан с речевым поведением субъектов и обуславливает функциональный выбор языковых средств в контексте деятельности субъектов (участников) коммуникативного акта. Поэтому в качестве предмета коммуникации в широком смысле можно рассматривать предметно-лингвистический контекст ситуации.

Говоря о деловой коммуникации и выделяя в качестве цели культурной адаптации усвоение определенных бизнес-реалий, имеет смысл определить эти реалии, обращая особое внимание на этнографические и общественно-политические. Этнографические, или географические, реалии связаны с реалиями быта, транспорта, работы. Общественно-политические — связаны с административным делением, с особенностями политического, государственного, экономического устройства государства, со степенью влияния государства на экономические факторы и т. п. Для языковой личности, собирающейся взаимодействовать с партнерами другой бизнес-культуры, важным является знание о реальных компаниях, известных фирмах, известных личностях, общественно-значимых мероприятиях в маркетинговых стратегиях, знания определенных корпоративных культур и т. п. Именно эти реалии заложены в фреймы-ситуации, моделирующие реальное общение, формирующие навыки стратегий общения, поведенческие модели и ритуалы, лингвистическую адекватность. В результате появляется некий продукт (в виде новых информационных блоков), формирующий на базе операционных упражнений совокупный речевой продукт. В ситуации, моделируемой на занятии с использованием информационных блоков, акцент делается не только на предмет ситуации, но и на постановку определенных коммуникативных задач, связанных с формированием конверсационных стратегий, функционально-прагматических умений и навыков, дискурсивной компетентности. Предлагае-

мые нами типичные микро- и макроситуации учитывают отношения между субъектами взаимодействия; предмет общения, определяющий предметно-лингвистический контекст ситуации; индивидуальные и коллективные цели-задачи и цели-результаты; социально-ситуативный контекст; формы и типы взаимодействия; экстралингвистические условия взаимодействия.

При обучении письменной речи в деловом общении с учетом культурологической составляющей обращается внимание на правильное оформление лингвистического фрейма, который создается на основе концептуального анализа, включающего макроструктуры текста, определение тематических констант содержания, лингвистический анализ на микротекстовом уровне, выделение константных элементов слотов (пробелов). В структуре заданий можно выделить упражнения, направленные на формирование стратегических фреймов, где доминантой является прагматический фрейм. Так, анализируя текст контрактов, преподаватель должен обратить внимание на прагматическое назначение контрактов; выделение социокоммуникативных сфер, обслуживаемых данным документом; социальных отношений, регулируемых

документом (производственные, имущественные, семейные); отношений сторон (позиционно равные/социально асимметричные). Обсуждение этих моментов идет в интерактивном режиме с привлечением профессиональных знаний студентов. Анализ содержательной стороны позволяет определить лексико-грамматическую структуру текста и стилистическую маркированность (исключается возможность повелительного наклонения, жестких форм прескрипции, наличия стилистически окрашенных лексических единиц и т. п.). Такому же анализу подвергается русский текст контрактов и определяются расхождения, детерминированные национальными особенностями.

На базе контрастивного анализа соответствующих концептов в русском и английском языках можно выстроить целую обучающую стратегию, которая будет включать формирование знаний, умений и навыков, но при этом в качестве основного методического приема будет поставлен *рефрейминг* — изменение фрейма (стереотипной информации, представленной в сознании в виде динамической и статической ментальных моделей), а в качестве основной единицы обучения — моделируемая (учебная) ситуация делового общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Paulston C. Linguistic and communicative competence in the ESOL classroom. TESOL. Quarterly, 8(3), 1975. P. 347–362; Canale M. and Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics, 1(1). 1980. P. 1–47; Thomas J. Cross-cultural discourse as «unequal encounter»: Toward a pragmatic analysis. Applied Linguistics, 5(2). 1983. P. 226–235; Bardovi-Harlig K., Hartford B., Mahan-Taylor R. Moorage M., Reynolds D. Developing pragmatic awareness: closing the conversation. ELT Journal 45(1). 1991. P. 4–15.

² Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2001; Сафонова В. В. Культуроведение и социальное в языковой парадигме. Воронеж, 1992; Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. С. 31; Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993; Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М., 1993; Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

³ Бим И. Л., Миролобов А. А. и др. Учебные стандарты школ России. Иностранные языки, 1998; Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. М., 1999. С. 384; Программа по иностранным языкам для неязыковых вузов. М., 1995.

⁴ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1986. С. 248.

⁵ Зимняя И. А. Цитир. изд. С. 45.

⁶ Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000. С. 170.

⁷ Клоков В. Т. Французский язык в Африке. Саратов, 2000.

-
- ⁸ *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999.
- ⁹ *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2001. С. 53.
- ¹⁰ *Андерсон Д. Р.* Когнитивная психология. М., 2002.
- ¹¹ *Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет Европы Пресс, 1995.
- ¹² Ibid.
- ¹³ *Pietro R. J.* Helping people do things with English. In: Teacher development (ed. By Thomas Kral). Washington, 1994. P. 141–148.
- ¹⁴ *Попова З. Д., Стернин И. А.* Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002. С. 7.
- ¹⁵ *Тер-Минасова С. Г.* Там же. С. 58.
- ¹⁶ *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. P. 489–500.
- ¹⁷ *Winner E.* Invented Words: The psychology of the arts. Cambridge, 1982.
- ¹⁸ *Pollio H., Barlow J, Fine H, Pollio M.* The poetics of growth: Figurative Language in psychology, psychoterapy and education. Hillsdale, NY, 1977.
- ¹⁹ *Danesi M.* P. 490.
- ²⁰ *Льюис Р. Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. М., 2001.
- ²¹ *Попова З. Д., Стернин И. А.* Цитир. изд. С. 10–11.
- ²² Там же.
- ²³ *Чернявская В. Е.* Межкультурная коммуникация — направления исследования // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Вып. 5. 2000. С. 29–34.
- ²⁴ *Филлмор Ч.* Основные проблемы лексической семантики. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. М., 1983. С. 74–122.
- ²⁵ *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999. С. 57.

N. Almazova

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ECONOMIC HIGHER SCHOOL

The article focuses on developing cross-cultural awareness that the students of non-linguistic higher schools should possess in order to effectively communicate with foreign partners. This awareness can be developed by means of particular didactic organization of foreign language teaching process. Some methods and exercises aimed at students' adopting the peculiarities of foreign non-linguistic reality are discussed.