

Е.К.Черничкина (Волгоград)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

Данная статья посвящена одному из аспектов теории межкультурной коммуникации, а именно, проблеме значимости коммуникативного поведения для формирования межкультурной компетенции студентов в процессе овладения ими иностранным языком.

The article is devoted to one of the aspects of the theory of cross-cultural communication, namely, the problem of the importance of communicative behavior for the formation of students' cross-cultural competence in the process of second language acquisition.

If a man be gracious and courteous to strangers, it shows he is a citizen of the world.

Francis Bacon, «ESSAY»

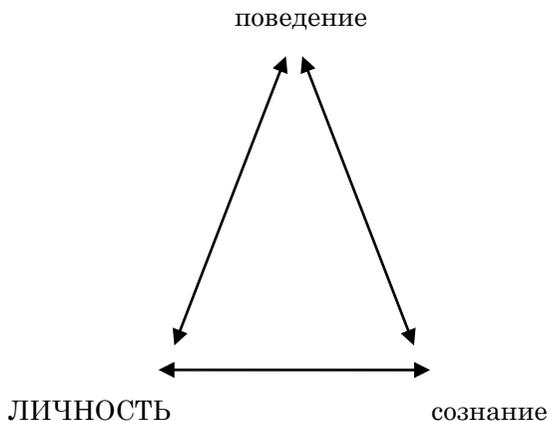
Теория межкультурной коммуникации имеет достаточно широкую палитру парадигм научных исследований, поскольку за каждой говорящей личностью, за каждым коммуникативным актом стоит культура как детерминирующий фактор самоидентификации личности, что эксплицируется, в основном, на уровне коммуникативного поведения. Сама коммуникация как социальный феномен представляет собой особую форму человеческого поведения, нацеленную на общение с другими человеческими существами и с миром в целом, являясь реализацией извечной человеческой потребности, имплицитно заложенной самой природой.

Главным субъектом коммуникации является, как известно, личность. Но поскольку коммуникация – это естественная среда существования личности, значит любая личность, в первую очередь – коммуникативна.

Анализируя современные научные подходы к описанию коммуникативных составляющих в структуре личности, можно констатировать единодушие ученых, выделяющих поведенческий аспект как одну из доминант. Так, В.Б. Кашкин (Кашкин 2000: 131) считает одним из определяющих параметров коммуникативной личности, наряду с мотивационным и когнитивным, функциональный, который подразумевает – прак-

тическое владение вербальными и невербальными средствами общения, умение варьировать коммуникативные средства; построение дискурса в соответствии с нормами кода и правилами этикета, что, в конечном итоге, характеризует проявления личности на уровне коммуникативного поведения. На этой же позиции стоит и В.И. Карасик, выделяя в понятии «языковая личность» (которая «в условиях общения может рассматриваться как коммуникативная личность») один из сущностных трёх составляющих её аспектов – поведенческий как «набор намеренных и помимовольных характеристик речи и паралингвистических средств общения» (Карасик 2004: 22).

Таким образом, можно утверждать, что коммуникативное поведение, наряду с коммуникативным сознанием (согласно методологическому положению, сформулированному С.Л. Рубинштейном, личность является носителем сознания) являются детерминирующими характеристиками личности. Интенции, ценности, когнитивная база личности представляют виртуальный пласт, в то время как коммуникативное поведение являет собой реальную зону их экспликации, ведь как известно, личность проявляется / реализуется в деятельности и оценивается по своим поступкам /поведению. Коммуникативное поведение, таким образом, можно рассматривать как видимую часть «айсберга» в триаде: личность – сознание – поведение.



Все элементы системы тесно взаимосвязаны, взаимодополняемы и взаимообусловлены, нарушение целостности, «западение» одного из элементов ведет к деформации личности. Становление коммуникативной личности идет одновременно с формированием коммуникативного сознания в процессе коммуникативной деятельности, когда, по словам Л.С. Выготского, внешнее воздействие интериоризируется, переходит во внутреннее состояние, превращаясь из интерпсихического (через взаимодействие с другим) в интрапсихическое (Выготский 1983). Таким образом, именно деятельность, в форме человеческого поведения, активно участвует в формировании личности и её сознания. В тоже время, чем более развито сознание, тем осознаннее поведение, сознательней выбор варианта, формы коммуникативной поддержки, речевых действий; конструирование успешных коммуникативных ситуаций. А также, чем более высокий уровень сформированности коммуникативной личности, тем богаче и изысканнее её поведенческий регистр.

Ж. Пиаже рассматривал поведение как «особый случай обмена (взаимодействия) между внешним миром и субъектом», а взаимодействие или интеракция и есть коммуникация, поэтому, если мы говорим, что жизнь – это коммуникация, то любое поведение человека можно, в конечном итоге, считать коммуникативным, т.е. видом социальной деятельности. Ж. Пиаже был одним из первых, кто указал на то, что в поведении есть рациональное и эмоциональное, когнитивное и аффективное. «Поведение, понимаемое в смысле функциональных обменов, в свою очередь, предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: аффективного и когнитивного» (Хрестоматия 2003: 232).

Вполне закономерно поэтому рассматривать коммуникативное поведение как форму экспликации эмоционально-когнитивного содержания коммуникации (Валеева 2003: 140).

Современная лингвистика рассматривает коммуникативное поведение как совокупность норм и традиций общения, имеющих лингвистический и экстралингвистический характер (Лемякина, Стернин 2000: 3).

Структура коммуникативного поведения включает нормы, традиции, стереотипы поведения, коммуникативные стратегии, символы, жесты.

Не требует доказательств положение, что коммуникативное поведение, будучи одним из сущностных, стержневых компонентов культуры является наиболее национально-культурно маркированным из указанной выше триады: личность—сознание—поведение (являясь внешним, реальным проявлением «айсберга»), отражая те поведенческие нормы и стереотипы, которые присуще данной лингвокультуре. Однако, в структуре коммуникативного поведения наряду с национально-маркированным компонентом имеется и некоторый универсальный инвариант, отражающий типично-универсальное в коммуникативном поведении представителей различных лингвоэтносов (например, обязательность коммуникативной реакции в форме коммуникативного одобрения/неодобрения, принятия/ непринятия коммуникативного сообщения; значимость коммуникативной поддержки; коммуникативный настрой на партнера; проявление коммуникативной инициативы, креативности как факторы успешности общения). Третьим элементом данной структуры будет компонент, отражающий личностные характеристики коммуниканта, его индивидуальное своеобразие и неповторимость, что проявляется в стиле общения, тональности коммуникации.

В процессе межкультурной коммуникации человек входит в совершенно иной дискурс, диктующий адекватное этой культуре коммуникативное поведение, реализуя иные поведенческие паттерны. Естественно, что переключая лингвокультурный код, коммуниканты переносят в новое коммуникативное пространство универсальные правила поведения, а также сохраняют свою индивидуальность, проявляющуюся в стиле поведения, следовательно, трансформации будет подвержен только второй этнический компонент. В связи с этим закономерно возникает вопрос: не отражаются ли изменения, связанные с реализацией поведенческих моделей иной лингвокультуры на коммуникативном поведении как личностной характеристике коммуниканта, когда он общается на родном языке? Мы считаем, что одним из продуктов межкультурного общения является расширение коммуникативно-поведенческих горизонтов личности в целом, увеличение возможного репертуара поведенческих реакций, обогащение эмоционального багажа. Но это происходит, когда билингв владеет достаточно сформированной межкультурной коммуникативной компетенцией,

что подразумевает высокий уровень адекватности коммуникативного поведения в рамках иноязычной лингвокультуры. На начальных же стадиях искусственного билингвизма доминирующее влияние оказывает родная лингвокультура. Вопрос: оказывают ли коммуникативные навыки общения на родном языке интерферирующее или генерализирующее влияние на коммуникативное поведение на иностранном языке связан с механизмом усвоения поведенческих норм и стадией билингвизма. В процессе научающей межкультурной коммуникации (в учебном билингвизме) данный процесс носит, в основном, интерферирующий характер, что имеет своё научное объяснение.

Согласно Т.М. Дридзе «поведение» следует рассматривать, как «проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности <...> либо в результате подражания общеизвестным или чужим образцам и стереотипам действий (Дридзе 1980: 25). Для естественного билингвизма вопрос обучения нормам коммуникативного поведения не является актуальным, поскольку данный процесс имплицитно осуществляется в ходе социализации и аккультурации, через непосредственное «погружение» в естественную среду общения и неосознанное наблюдение, т.е. на интуитивно-бессознательном уровне. Становление коммуникативного поведения происходит через подражание другим или в ходе реальной коммуникативной деятельности, в процессе приобретения собственного поведенческого опыта методом «проб и ошибок». Совершенно другая ситуация наблюдается с феноменом искусственного билингвизма.

Мы должны оговориться, что рассматриваем процесс становления искусственного билингва (динамический процесс искусственного билингвизма, а не его конечный продукт – сформированную личность искусственного билингва, готового участвовать в межкультурной коммуникации), т.е. предметом нашего исследования является научающая коммуникация, как учебная площадка формирования коммуникативной личности. Научающая коммуникация носит квази-коммуникативный характер, искусственность процесса задается условиями становления коммуникативной личности и её базовых характеристик.

К сожалению, до сих пор дидактический процесс по иностранному языку нацелен на передачу языковых знаний и формирование коммуникативных умений в отрыве от необходимой трансформации на уровне коммуникативного поведения, столь необходимой при переключении лингвокультурных кодов. Несмотря на доминирование в учебном процессе по иностранному языку коммуникативного подхода, при конструировании и реконструировании коммуникативных ситуаций на учебном занятии, в большинстве случаев, студенты реализуют привычные им поведенческие паттерны, характерные для родной лингвокультуры. Причина этому в том, что «обучение» коммуникативному поведению осуществляется, в основном на информативно-знаниевом уровне, нарушая тем самым, закономерности естественного процесса, механизма его становления, указанные выше (подражание или через приобретение собственного опыта). Студентов, в лучшем случае, (чаще этот аспект игнорируется вообще) пытаются учить коммуникативным образцам поведения через их толкование, описание, формируя о явных коммуникативных национально-культурных отличиях прагматического характера, которые могут послужить причиной коммуникативного сбоя или даже провала. Естественно, что добиться адекватной или хотя бы приближенной модели поведения таким образом на вербальном уровне невозможно, необходимо подражание (а это возможно только через учебный просмотр видеофильмов или акцентуацию данного фактора в процессе художественной коммуникации), а также целенаправленно организуя обучение, конструируя ситуации, стимулирующие проявление коммуникативных паттернов, характерных для данной лингвокультуры. При обучении «естественной» межкультурной коммуникации следует учитывать прагматическую адекватность коммуникативного поведения, которая будет включать и кинемы – навыки оперирования отображенным минимумом, коммуникативно стереотипизированные телодвижения и мимику, речевой этикет (Лапидус 1986: 18-20), типичные интонационные модели, а также употребление определённых речевых шаблонов и клише, выполняющих роль фреймов. Мы разделяем мнение Л.В. Цуриковой, что фреймы, схемы коммуникативного поведения могут быть одинаковыми в разных лингвокультурах, поскольку существуют общечеловеческие ценности, но

скрипты, сценарии абсолютно различны. Однако, осознавая, что межкультурная компетенция не может быть совершенно аутентичной, важным является добиться аппроксимации коммуникативного поведения студентов к естественности, что означает учить не норме, а нормальности. Задача педагога – в условиях квази-коммуникации, конструируя педагогически-коммуникативный дискурс приближаться к его естественности, что обозначает «его адекватность, уместность и приемлемость с точки зрения соответствия составляющих его коммуникативных действий «норме ожидания» субъекта оценки» (Цурикова 2002: 14). Отбор и включение в содержание обучения определённых шаблонов поведения, что проявляется в особенностях развертывания коммуникации, приобретает особую значимость для формирования коммуникативной личности искусственного билингва.

Конечно, постановка цели – добиться идентичного с носителями языка коммуникативного поведения на учебной площадке – задача нереальная и в принципе недостижимая даже на продвинутых этапах. Специфика квази-билингва – его ущербность. Как её сократить, добиться аппроксимации к модели коммуникативного поведения носителя языка или, хотя бы, естественного билингва – одна из главных задач лингводидактики.

Обучение иноязычной культуре обязательно должно иметь как одну из целей – обучение коммуникативному поведению, что обязательно входит составным компонентом в межкультурную коммуникативную компетенцию. Содержание обучения иностранному языку должно обязательно включать 1) материал, знакомящий студентов с иноязычным коммуникативным поведением: традициями, стереотипами, нормами, символами через художественные тексты, видеofilьмы; 2) набор скриптов основных коммуникативных ситуаций с соответствующими поведенческими клише; 3) коммуникативное пространство, требующее от студентов адекватного выбора материала и формы (вербально/невербальной) его организации.

Учитывая диалектически-поступательное движение – от бессознательного к осознанному и от него к автоматизмам (а значит, опять в какой-то степени бессознательному, интуитивному), необходимым является включение студентов в разнообразные дрилловые дидактические ситуации, отражающие

наиболее частотные модели коммуникативного поведения, характерные для изучаемой лингвокультуры, а затем от тренировки переходить к ситуациям осознанного выбора. Замедленность реакций студентов как квази-коммуникативных партнеров на данном этапе будет естественным процессом, указывая на сознательность выбора и реконструирования данной модели поведения. Но затем скорость выполняемых операций будет возрастать, а доля участия сознания в этом процессе соответственно уменьшаться. Таким образом, можно заключить, что скорость переключения кода будет обратно пропорциональна степени осознанности этих действий.

Целенаправленная работа по обучению коммуникативному поведению не может не отразиться в целом на общей коммуникативной компетенции обучаемых. Поскольку искусственный билингв существует и самореализуется в двух коммуникативных пространствах, то, согласно нашей гипотезе, дидактический процесс, направленный на формирование и последующее повышение коммуникативной адекватности его поведения в иноязычной лингвокультуре, будет соответственно отражаться на уровне коммуникативной успешности в родной коммуникативной среде, в частности, расширяя возможный репертуар поведенческих реакций, обогащая эмоционально-когнитивное пространство искусственного билингва.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеева А.Ф. Концептуально-теоретические подходы к анализу языкового поведения // Вопросы филологии. №2 (14). 2003. – С. 137-147.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений в 6 тт. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. –328 с.
3. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высш.школа, 1980. – 224 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб.пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. –175 с.
6. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высш. школа, 1986.
7. Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. – Воронеж, 2000. – 195 с.

8. Хрестоматия. Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений /Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др. Под общ ред.В.К. Радзиховской. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
9. Цурикова Л.В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2002.

Получено 25.09.2006 Волгоградский государственный педагогический университет

Черничкина, Елена Константиновна – доцент, зав. кафедрой романо-германской филологии, докторант кафедры языкознания Волгоградского государственного педагогического университета; ekch@mail.ru.