

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное бюджетное учреждение
высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»



Научно-образовательный центр
«Межкультурной и профессиональной коммуникации»

Институт межкультурной коммуникации
/Ансбах – Берлин – Эрфурт – Йена/

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ДЕЛОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ

Монография

ТВЕРЬ 2012

УДК 81'37
ББК Ш107+Ш103.2
С30

Рецензент доктор пед. наук, профессор Е.В. Воевода

Под общей редакцией Н.А. Коминой

Авторский коллектив:

доктор филол. наук, профессор Н.А. Комина (Предисловие, Глава 1, раздел 1.1)
доктор филол. наук, профессор А.А. Богатырёв (Предисловие, Глава 3, раздел 3.3)
доктор, профессор Герхард Вацель (Глава 1, раздел 1.2, 1.2.1)
доктор Мартин Хан (Глава 1, раздел 1.3)
кандидат филол. наук С.В. Крестинский (Перевод с нем. языка: Глава 1, разделы 1.2, 1.3)
кандидат филол. наук С.В. Крестинский (Глава 3, раздел 3.1)
кандидат филол. наук И.С. Крестинский (Глава 2, раздел 2.1)
кандидат филол. наук О.П. Богатырёва (Глава 2, раздел 2.2; Глава 3, раздел 3.1)
кандидат филол. наук Е.А. Ничипорович (Глава 3, раздел 3.2)
аспирант А.В. Захарова (Глава 3, раздел 3.1)
аспирант А.В. Тихомирова (Глава 3, раздел 3.3)

С 30 Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография / под ред. Н.А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 112 с.

ISBN 978-5-7609-0745-25

В коллективной российско-германской монографии представлен опыт теоретической разработки, проектирования и первого этапа реализации интегративной дидактической модели комбинированного учебного курса немецкого языка как средства межкультурной деловой коммуникации. В монографии обсуждаются теоретические и прикладные вопросы изучения иностранного языка в коммуникативной парадигме с использованием интернет-технологий.

Предназначается для педагогов и лингвистов, преподавателей и аспирантов, а также для всех интересующихся интеграцией опыта европейской культуры, науки и дидактики в теорию и практику отечественной высшей школы, внедрением достижений инновационных образовательных технологий в современную образовательную среду.

УДК 81'37

ББК Ш107+Ш103.2

Монография подготовлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

Публикация осуществлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

© Коллектив авторов, 2012

© Тверской государственный университет, 2012

© Институт межкультурной коммуникации (ИМК e.V.), 2012

ISBN 978-5-7609-0745-25

Ministerium für Bildungswesen und Wissenschaft der Russischen Föderation

Die staatliche Bildungshaushaltseinrichtung der höheren Berufsausbildung

„Twerer staatliche Universität“



Das wissenschaftliche Bildungszentrum

„Interkulturelle Berufskommunikation“

Institut für Interkulturelle Kommunikation

Ansbach / Berlin / Erfurt / Jena

SEMANTIK UND PRAGMATIK
DER INTERKULTURELLEN
GESCHÄFTSKOMMUNIKATION
IM INNOVATIVEN BILDUNGSPARADIGMA

Monographie

TWER 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
Глава 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	9
1.1. Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения.....	9
1.2. Совместный проект Института межкультурной коммуникации и Тверского государственного университета /на немецком языке/.....	16
1.2.1. Совместный проект Института межкультурной коммуникации и Тверского государственного университета.....	31
1.3. Мультимедийная программа для обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.....	45
Глава 2. СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	53
2.1. Интегративно-рефлексивный подход к преподаванию иностранного языка для делового общения.....	53
2.2. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования.....	60
Глава 3. ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА: РОССИЯ-ГЕРМАНИЯ.....	70
3.1. Некоторые особенности немецкой бизнес-культуры и этикета: культуроведческий аспект.....	70
3.2. Параметр эксплицированности / имплицированности русского и немецкого дискурса в интеркультурной коммуникации и рефлексии актеров-наблюдателей.....	77
3.3. Латентные грани интеркультурного диалогического взаимодействия.....	96

INHALT

VORWORT.....	6
Kapitel I. INNOVATIVE TECHNOLOGIEN IM BEREICH DER MODERNISIERUNG DES SYSTEMS DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG.....	9
1.1. Semantik und Pragmatik der Geschäftskommunikation im innovativen Bildungsparadigma.....	9
1.2. Das Kooperationsprojekt des IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. und mit der Staatlichen Universität Twer.....	16
1.3. Das multimediale Sprachübungs- und Informationsprogramm Deutsch/Finnisch zur Werbesprache im Kontext von Materialien zum Fremdsprachenlernen in Beruf und Praxis.....	45
Kapitel II. GEGENWÄRTIGE LINGUADIDAKTIK IM BEREICH DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG.....	53
2.1 Das integrativ-reflexive Herangehen zur Vermittlung der Fremdsprachen im Bereich der Geschäftskommunikation.....	53
2.2 Blended Learning als innovative Technologie und als Schlüssel zur Pädagogik der integrierten Ausbildung.....	60
Kapitel III. ZUR OPTIMIERUNG DES INTERKULTURELLEN DIALOGS: DEUTSCHLAND-RUSSLAND.....	70
3.1 Einige Besonderheiten der deutschen Geschäftskommunikation unter Berücksichtigung der Kulturen.....	70
3.2 Expliziertheit / Impliziertheit des russischen und deutschen Diskurses bei der interkulturellen Kommunikation und die Reflexionen von Beobachtern.....	77
3.3 Die latenten Facetten der interkulturellen Interaktivität.....	96

ПРЕДИСЛОВИЕ

Насущным требованием времени сегодня является интеграция образовательных учреждений России в мировую образовательную среду и переход на международные стандарты, в частности, в области языковой подготовки студентов вузов.

В предлагаемой совместной коллективной монографии обучение и научение межкультурному деловому общению рассматривается в рамках *комплексного* подхода, предполагающего учет множества факторов самого различного плана, определяющих успешность и неуспешность межличностного коммуникативного взаимодействия между представителями контрастных лингвокультурных общностей. В известном приближении представляется возможным утверждать о переносе дидактического акцента на изучение континуума «язык-культура» в коммуникации. В этой связи сегодня немислимо овладение рубежами правильности (грамматичности), скорости и насыщенности речи без учета факторов социокультурной уместности, корректности и коммуникативной эффективности.

Формы манифестации культуры в языке и языковом общении как актуализации значений и смыслов изучаемого языка многообразны. При этом их осознание и учет не во всех случаях успешно осуществляется представителем иной лингво-социо-культурной общности при отсутствии опыта специальной подготовки, которая должна осуществляться на базе аутентичных изучаемой языковой культуре материалов и с учетом критериев оценки корректности дискурсивных практик носителями изучаемого языка-культуры. В этой связи насущной задачей современной лингводидактики в области преподавания иностранных языков является обучение культуросообразной грамматике говорящего и тактикам успешного общения в типичных ситуациях и контекстах социального взаимодействия с представителями изучаемого языка-культуры.

Решение означенной задачи применительно к обучению немецкой культуре делового общения в Германии обусловило формирование рабочей группы из представителей научных и педагогических кадров России и Германии, предполагающего работу авторского коллектива одновременно в двух направлениях – прикладном и теоретическом. В рамках разработки прикладного аспекта новой лингводидактики участники рабочей группы пришли к заключению договора о сотрудничестве между Тверским

государственным университетом и Институтом межкультурной коммуникации 'e.V' (Германия).

Следует отметить, что принятое сторонами технологическое решение в разработке инновационного учебного курса немецкого языка в сфере межкультурной деловой коммуникации основывается на широком привлечении интернет-технологий и мультимедийных дидактических средств, с одной стороны способствующих формированию учебной деятельности, а с другой – формированию коммуникативной личности обучающихся. В этой связи встает задача разработки и оптимизации форм сотрудничества между обучающим и обучающимся, а также раскрытия эвристического и майевтического потенциала инновационных технологий (cf. Varab, Nay, Duffy 1998; Воевода 2009: 30). Таким образом, инновационная технологическая оболочка в обучении иностранному языку как ключу к решению профессиональных и жизнедеятельностных задач требует осмысления как организационная форма трансляции опыта. С другой стороны, отсюда также проистекает двустороннее понимание эффективности инновационного курса – в образовательной и педагогической перспективе, связанной не только с освоением *конкретных ключевых элементов и правил* успешного ведения и поддержания делового общения, но и с воспитанием *толерантного и диалогического* отношения к инокультурным моделям речевого поведения и интерпретации.

В свете сказанного нельзя не признать актуальности исследований из области таких наук будущего как «этническая конфликтология и контактология», «в рамках которых развернутся исследования языкового (речевого) и семиолектного сознания и поведения в интраэтнических и интерэтнических средах (описание структуры языковых и семиолектных – семиотических – личностей, создание языковых (речевых) портретов и автопортретов, портретов и автопортретов сознания, а также эгоязыковых и эгосемиолектных лексиконов и тезаурусов». (Сорокин 2009: 6). В этой связи учет отечественным учащимся интракультурных параметров рефлексии речевого поведения инофонных партнеров и интракультурных параметров рефлексии типичного речевого поведения соотечественников должен вестись на базе специально разработанного лингвистами метаязыка-посредника, пусть даже и скрытого, опредмеченного в том или ином комплексе учебных упражнений и заданий. Однако нельзя не признать, что сам означенный язык-посредник сегодня находится в стадии разработки. Чрезвычайно значим вклад в его становление со стороны

представителей такого научного направления как «Прагматика и семантика языкового общения». Как отмечает основатель Тверской научной школы прагматики языкового общения И.П. Сусов, прагматическое направление в науке с самого момента своего появления утверждало «необходимость решения жизненно важных проблем не на основе отвлечённых спекулятивных размышлений, а с активных позиций в процессе целенаправленной практической деятельности в непрерывно меняющемся мире» (Сусов 2006:7).

Проблема метаязыка – одна из насущных. В терминологическом плане сегодня она в целом решается инертно, преимущественно путем внедрения варваризмов, путем использования гибридизации, транслитерации или без-переводного метода: IT-технологии, валоризация учебного материала, “Instructional Design”, “Blended Learning” etc. Одновременно встречаются нетождественные переводы одного и того же понятия в научной и методической литературе, что не способствует требованиям стабильности и прозрачности терминологического аппарата для обратного перевода.

Из всех видов возможных *образовательных и педагогических* моделей настоящий пилотный проект следует стезе *интеркультурного* обучения как обучения *интеракции* (cf. Fries 2003); но в некотором приближении он также достаточно последовательно следует принципу *мультикультурного образования* в том философском понимании оно, которое сохраняет идею приоритета нации-государства как культуuroобразующего элемента (Кирабаев 2010: 1283). В рамках совместного проекта немецкий язык рассматривается в первую очередь как средство межкультурного межличностного делового общения россиян с немцами, представляющими культуру Германии и Европейского Союза. Решение проблемы оптимизации представлений о правилах межкультурного / интеркультурного общения и путях обучения успешному деловому общению с инокультурными инофонами в монографии осуществляется в лингводидактическом, лингвометодическом, культуроведческом, технологическом и педагогическом ракурсах рассмотрения.

Глава 1

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1. СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ДЕЛОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ

Наталья Анатольевна Комина

Тверской государственный университет, Российская Федерация

Формирование специалиста «нового типа», способного к оперативной и эффективной реализации профессиональных целей, становится трудной задачей, если не учитываются потребности общества в людях, умеющих эффективно сотрудничать. Особую значимость в обеспечении социальной и профессиональной успешности бакалавра / специалиста / магистра приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности. В связи с актуальными требованиями современности к базовым профессиональным навыкам выпускников в системе высшего профессионального образования необходимо своевременно реагировать на потребность общества в практической применимости и отработке теоретических основ «коммуникативно-ориентированных курсов» и это не только курсы «Риторика», «Культура речи», «Речевой этикет» но также существенный вклад в развитие коммуникативной компетенции сегодня вносит такая дисциплина как «иностранный язык». При этом она обогащает и усложняет означенные задачи тем, что ставит своей целью сформировать не только общую коммуникативную компетенцию, но и *межкультурную коммуникативную компетенцию (МКК)* в сфере деловой коммуникации.

Результаты НИР в области МКК свидетельствуют о чрезвычайной сложности данного объекта, расположенного на стыке культурологических и коммуникативных наук, что придает исследованиям его организации междисциплинарный характер.

Обстоятельное рассмотрение понятия МКК, предпринятое зарубежными исследователями (Byram and Fleming 1998: 5–6)

было успешно уточнено и развито в работе К.М. Ирисхановой, которая предлагает представить понятие МКК через следующую «систему знаний, способностей, умений и психологических характеристик индивида:

- знания условий и усилий, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного общения, что подразумевает знание изучаемого языка в системе культуры, осознание общего и различного между родным и изучаемым языками и культурами с точки зрения дискурсивных практик;
- умения осуществлять межкультурное взаимодействие на изучаемом языке с учетом различий в восприятии и описании мира, умение приобретать и оперировать знаниями, существенными для изучаемой культуры, Умения интерпретировать события, факты, убеждения, поведение с точки зрения не только собственной, но и изучаемой культуры, умения проявлять толерантность и эмпатию;
- эмоциональное отношение, т.е. желание или нежелание достичь понимания в межкультурном общении и признания ценностных ориентаций собственной культуры как одной из возможных точек зрения» (Ирисханова 2007: 27–28).

Межличностную зону профессиональной коммуникации принято называть «деловым общением» (Кужевская 2005: 62–64). *Деловое общение*, т.е. межличностная зона профессионального взаимодействия, чрезвычайно важна в таких ситуациях, как установление личных контактов с иностранными коллегами (деловое знакомство), написание деловых писем, ведение телефонных разговоров, выступление с презентацией, участие в совещаниях, переговорах. И именно через иностранный язык как средство межкультурной коммуникации происходит приобщение к ценностям иноязычной культуры, к богатству инокультурного опыта, а также (по контрасту) осмысление ценностей своей национальной культуры, что само по себе является фактором высокой гуманитарной значимости.

Лингвистами, психологами, социологами и культурологами единодушно признаются такие универсальные функции коммуникации как *фатическая* (контактоустанавливающая), *информационная* (обмен информацией) и *воздействующая*

(оказание влияния). Эти функции особенно значимы для делового общения и в сочетании с трехуровневой системой, предложенной В.П. Фурмановой, образуют функционально-коммуникативную структуру МКК в которой на каждом уровне прослеживаются одни и те же функции, выступающие в разном сочетании и последовательности в зависимости от их значимости для каждого уровня. На коммуникативном / транзакционном уровне – *информационная* и *воздействующая*; на интерактивном уровне – *фатическая* и *воздействующая* функции (Кужевская 2005: 62–64).

Возьмем в качестве примера традиционную европейскую культуру официально-делового общения, от соблюдения которой в значительной степени зависит эффективность контактов россиян с представителями академических и деловых кругов. Для плодотворного диалога с коллегами из-за рубежа очень важным представляется учет значимых особенностей их характера, обусловленных происхождением, историей страны, системой образования, моральными устоями, бытом, политикой в отношении языка / языков. Следует также отметить отдельно высокий уровень требовательности западных фирм к оформлению деловой коммуникации, к соблюдению стандартов ведения деловых переговоров и т.д.

Межкультурная компетенция в сфере межличностного делового общения предполагает наличие у коммуниканта определенных знаний и умения оперировать следующими фактами родной культуры и *культуры изучаемого языка*: географическими, историческими, социальными, языковыми. Таким образом, в центре внимания исследователей оказывается *дискурс делового общения* как разновидность институциональной коммуникативной деятельности в межкультурном пространстве. **Межкультурная коммуникативная компетенция** (МКК) образует стержень межкультурного общения, выступает источником контролирующего и регулятивного начала в межличностном деловом общении россиян с представителями иных языков и культур, в том числе с иностранными деловыми партнерами.

Семантический, или содержательный аспект делового общения задан профессиональной потребностью коммуниканта решить конкретную задачу, которая лежит в сфере его

профессиональной компетенции: провести совещание, подготовить аналитический отчет, сформулировать предложения по развитию управленческой структуры и т.д. Функциональные обязанности сотрудника требуют от него освоить определенный содержательный пласт для успешного профессионального становления и роста.

Фоновые знания, прежде всего профессиональные, а также знания, касающиеся правил коммуникативного поведения / межличностного общения, принятого в «своей» и «чужой» культуре являются важной составляющей частью межкультурной деловой коммуникации. Такие знания служат основой системы пресуппозиций, необходимых для успешного функционирования коммуникативно-речевых актов и дискурсивных практик.

Макроединицей содержательного членения профессиональной межличностной коммуникации принято считать ситуацию или шире – дискурсивную практику, слепок реального события. В качестве *микроединицы* организации речевого общения может рассматриваться высказывание / коммуникативный шаг в транзакциональном приближении либо репликовое (например, вопросно-ответное) единство в интеракциональном приближении.

Дискурсивная практика интерактивна по своей природе и реализуется в виде смежных пар высказываний среди которых для сферы деловой коммуникации особенно актуальны:

(а) приглашение – согласие / принятие, (b) предложение – согласие / принятие, (с) приглашение – отказ, (d) предложение – отказ, (е) высказывание собственного мнения – выражение согласия /несогласия etc. Именно данные дискурсивные практики, в которых проявляются наиболее ярко межкультурные особенности и становятся предметом обучения в курсе *межкультурной деловой коммуникации*. Исследование семантической составляющей делового общения в ракурсе межкультурного взаимодействия выявляют существование «безопасной» зоны общения и зоны «табу», например, вопрос о заработной плате в европейском деловом дискурсе (e.g. Sharma, Barrett 2007).

Важным моментом культуры делового общения является понятие национального характера как набора *стереотипов*, ассоциирующихся с данным народом в глазах его представителей и представителей иных культур, связанных с оным узлами совместной деятельности и общения. В этой связи в задачу лингвистов входит выявление *разъединяющих и объединяющих* факторов как манифестаций одноименных функций языка в процессе межкультурной коммуникации (cf. Tomalin, Nicks 2007).

Подводя промежуточный итог сказанному, мы хотели бы еще раз подчеркнуть значимость обучения МДК. Чему учить и как учить – это вопрос сложный, системный и наша скромная монография не претендует на то, чтобы дать на него полный и исчерпывающий ответ. В то же время мы смеем надеяться, что освещение представленных в ней тем отвечает актуальным задачам современности.

На вопрос чему учить мы кратко ответили: дискурсивным практикам, отвечающим потребностям делового общения, учитывающим особенности национального характера делового партнера, оформлению деловой документации, переписки, ведению деловых переговоров, общению по телефону и т.д.

Теперь обратимся к тому, *как учить*. Это зависит от условий реализации основных образовательных программ (ООП), компетенций, прописанных в ФГОСах, бюджета времени дисциплины, форм контроля качества подготовки по дисциплине в системах i-exam, fgos-exam и многих других факторов. Анализ означенных факторов позволяет нам отметить следующие тенденции:

(1) значительное возрастание потребности владения иностранным языком именно в сфере профессиональной деловой коммуникации и (2a) катастрофическое сокращения *аудиторной* формы занятий при (2b) ужесточении контроля качества подготовки и (2c) усилении значимости самостоятельной работы обучающихся, связанным с решением задачи по внедрению *студентоцентрических* технологий обучения.

Именно в этих условиях и на этом фоне как некоторое «волшебное спасительное средство» появляется инновационная технология blended learning (BL) / «блендед лёрнинг» (Б-Л) – модель

комбинированного курса, сочетающего в себе элементы аудиторного и самостоятельного обучения в различных пропорциях.

Модель ВЛ/Б-Л зародилась и долгое время используется в бизнес-сфере – в системе повышения квалификации без отрыва от производства, когда курс обучения построен на веб- платформе, что позволяет обучаемому самостоятельно, по индивидуальному графику освоить программу и отчитаться за нее выполнив ряд проверочных тестов. А работодатель может регулировать содержание курса, обновлять и изменять его и организовывать обучение с помощью системы ‘learning management’.

Термин ВЛ/Б-Л имеет множество определений, но, как показывает знакомство с обширной литературой по данному вопросу, по сути *все* они содержат понятие *комбинация*, которое трактуется различно в зависимости от акцента на том или ином плане соединения, сочетания, комбинирования. В этой связи нам представляется правомерным *интерпретировать* данную модель в целом как включающую в себя в качестве обязательного компонента *комбинирование* аудиторной формы занятий в сочетании с дистантными формами, компьютерно-опосредованными формами обучения и с веб-технологиями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации: монография. – Волгоград: Волгогр. гос. ун-т, 1997. – 108 с.

Воевода Е.В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. – М.:МГУП, 2009. – 146 с.

Воевода Е.В. Основные направления профессионально-ориентированной языковой подготовки специалиста-международника. – М.:МГОУ, 2009. – 141 с.

Ирисханова К.М. Компетентностная модель владения и овладения иностранным языком // Вестник МГЛУ, серия Лингводидактика, вып. 546. – С.5–18.

Кирабаев Н.С. Философия и современные парадигмы образования // Философия в диалоге культур: материалы Всемирного дня философии. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 1278–1290.

Кужевская Е.Б. Межкультурная деловая коммуникация и проблемы формирования имиджа современного российского предпринимателя: дис. канд. филос. ... наук. – Москва, 2005. – 155 с.

Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. – М.: Гнозис, 2011. – 224 с.

Сорокин Ю.А. Психоллингвистика в третьем тысячелетии (попытка прогноза) // Сорокин Ю.А. Неканоническая русистика: статьи, заметки и реплики. – Москва: Изд-во Института проблем риска, Информационно-издательский центр «Бон Анца», 2009. – С. 5–7.

Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – М.: «Восток – Запад», 2006. – 200 с.

Bennett, Milton J., Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc., 1998.

Fries, Susan. Cultural, Multicultural, Cross-cultural, Intercultural: A Moderator's Proposal // 2003 TESOL France Journal, vol 10. – Режим доступа: <http://tesol-france.org/articles/fries.pdf/>. – Дата обращения: 25.05.2012. – Загл. с экрана.

Sharma, Peter. Barrett B., Blended Learning. – Macmillan Publishers Limited, 2007. – 160 p.

Tomalin, Barry. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.

1.2. СОВМЕСТНЫЙ ПРОЕКТ ИНСТИТУТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ И ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Dr. Dr. Prof. Gerhard Wazel, Direktor für Forschung, Aus- und
Fortbildung am Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.
(Bayern, Thüringen, Berlin)

ИК

FITKOMM-DRU

**Kooperationsprojekt des IK Institut für Interkulturelle
Kommunikation e.V.**

mit der

**Staatlichen Universität Twer/Russische Föderation von 2011 bis
2013**

Mit Förderung des Ministeriums für Bildungswesen und
Wissenschaften der Russischen Föderation begann im November 2011
das Kooperationsprojekt FITKOMM „**Förderung internationaler
Integrationsprozesse durch Nutzung innovativer Technologien in
der interkulturellen Geschäftskommunikation zwischen der
Russischen Föderation und der Bundesrepublik Deutschland**“ als
Teil des Föderalen Zielprogramms „**Wissenschaftliche und
wissenschaftlich-pädagogische Kräfte des innovativen Russlands
2011 – 2013**“.

Zielstellung

In dem von der Universität Twer und dem Institut für Interkulturelle
Kommunikation e.V. Berlin/Jena/Erfurt/Ansbach zu realisierenden
Projekt geht es um die Durchführung wissenschaftlicher
Untersuchungen durch wissenschaftliche Gruppen unter Betreuung
von Doktoren der Wissenschaften im Bereich der funktionalen
Pragmatik der interkulturellen Geschäftskommunikation unter
Teilnahme wissenschaftlicher Forschungs- und Bildungseinrichtungen
Deutschlands sowie um die Erstellung wissenschaftlicher
(Publikationen) und sprachpraktischer Produkte (Blended-Learning-
Kurs zur interkulturellen Geschäftskommunikation Deutsch für
russischsprachige Lerner).

Ergebnisformen

- Linguistische, fremdsprachendidaktische und interkulturelle Publikationen (Sammelband und Monografie zur interkulturellen Geschäftskommunikation)
- Projektinformationen in den verschiedensten Medien: Zeitschriften, Internet, Newsletters, Zeitung, Rundfunk, Fernsehen
- Projektwebseite, die über das Anliegen des Projekts informiert und sukzessive Materialien zur Unterstützung der geschäftssprachlichen Kommunikation anbietet
- Am Ende des Projekts interaktive, tutorielle interaktive Webseite mit Handbuch zum Blended-Learning-Kurs, Materialien, Übungen, Videos und Audioaufnahmen, Anleitungen, multilinguaem Glossar, Hörbuch, Thesaurus zur geschäftssprachlichen Kommunikation
- ECL-Test-Materialien zur geschäftssprachlichen Kommunikation
- Einsatz des Kurses im Lernprozess der Studenten der Universität Twer sowie bei der individuellen Fortbildung von Managern, Marketingexperten und Mitarbeitern im Service.

Blended-Learning-Kurs interkulturelle Geschäftskommunikation für Lerner mit russischer Basissprache

Inhalt und Struktur des Kurses

In unserem Projekt bedeutet **Blended Learning/bEducation** ein maßgeschneidertes, d.h. zielgruppenspezifisches, allgemein leicht zugängliches, hybrides, modular aufgebautes, handlungsorientiertes Lernarrangement mit task based learning, das die Vorteile des Selbstlernens (mit individueller Arbeit am PC sowie mit traditionellen Lehrmaterialien, interaktivem Live-Unterricht, individuellem Online-

Tutor und anderen Kursteilnehmern via E-Mail, Chat, Skype, Web. 2-Aktivitäten, Wikis am Arbeitsplatz oder im Homebereich) einerseits und Präsenzphasen mit face-to-face-Kommunikation in regionalen Lernzentren andererseits integriert. In FITKOMM-DRU geht es in erster Linie um die kommunikative berufs- und fachbezogene Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenz mehrsprachige interkulturelle Geschäftskommunikation und deren Zertifizierung, womit vornehmlich ein Beitrag zur lebenslangen Erwachsenenbildung sowie zur beruflichen Bildung zwecks Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit sowie zur europäischen Integration geleistet werden soll.

Die Bedürfnisse der Zielgruppen, sprich Weiterentwicklung ihrer fachsprachlichen Kompetenz, bedingen auch die in vier **Modulen** zu behandelnden **Inhalte, Sprachkenntnisse, Sprachfertigkeiten und Arbeitstechniken**, die Rüschoff (98) im Blick hat, wenn er schreibt:

„Fachsprachliche Kompetenz setzt sich zusammen aus komplexen Teilkompetenzen und Teilfertigkeiten, die zum Teil zwar auch der allgemeinen Sprachkompetenz zukommen, zu einem größeren Teil aber so spezifisch sind, dass sie besonders gefördert werden müssen. Konkret geht es um eine berufsbezogene Sprach- und Handlungskompetenz, die nicht allein auf grammatischer und lexikalischer Kompetenz aufbaut; sie schließt pragmatische Kompetenz ein, die auch als allgemeine Handlungskompetenz bezeichnet wird.

Von besonderer Bedeutung sind Text- und Wortschließungsstrategien, die sowohl beim Lesen wie auch beim Hörverstehen eine ganz wichtige Rolle spielen, und diese müssen gezielt als Arbeitstechniken vermittelt werden. Gerade bei fachsprachlichen Texten, in denen häufig Internationalismen und fachspezifische Termini bzw. Wörter mit kontextspezifischen Konnotationen auftreten, ist ein Strategieninventar zur Wortschließung von besonderer Bedeutung. Ähnlich wichtig ist die Förderung von Fertigkeiten, die der Erschließung der Grobstrukturen eines Textes oder der Herausarbeitung der zentralen Gedanken einer

Aussage dienen. Insgesamt erscheint die Notwendigkeit, den Fremdsprachenlerner gerade im beruflichen Bereich so autonom wie möglich zu machen, von besonderer Wichtigkeit zu sein.“

Inhalte

In den vier Modulen finden sich aus unserer Sicht Texte und Situationen, die für die Tätigkeit der Kursteilnehmer relevant sein können. Am Anfang stehen stets zur obligatorischen Abarbeitung gedachte geschriebene bzw. gesprochene Texte und Aufgaben zu den Grundlagen des jeweiligen Tätigkeitsbereichs. Anschließend Quiz sollen den Teilnehmern ebenfalls Aufschluss darüber geben, wie gut ihre fachlichen und sprachlichen Kenntnisse in dem jeweiligen Bereich sind. Danach können sie nach dem Modularitätsprinzip entscheiden, wie sie weiter vorgehen, d.h. welche Einheiten bzw. Themen sie bearbeiten wollen.

Modul 1: Management

Im Modul Management werden vornehmlich folgende Themen behandelt:

Einheit 1: Grundlagen des Managements

Grundlagen des Managements; Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland; Wichtige Unternehmensformen in der Bundesrepublik Deutschland; Existenzgründungen; Businessplan; Rechnungswesen.

Einheit 2: Firmendarstellungen

Unternehmenspräsentationen; Powerpoint-Präsentationen gestalten; Wirkungsvoll präsentieren und visualisieren; Corporate Identity und Corporate Design; Interviews mit Geschäftsführern.

Einheit 3: Unternehmensstrategie

Werbestrategien; Neue Medien und Marketing; Nachhaltigkeit; Wettbewerbsstrategien; Alternative und hybride Wettbewerbsstrategie; Kosten im Griff behalten; Krisenvorbeugung und Krisenmanagement; Umwelt und Entwicklung.

Einheit 4: Unternehmensmanagement und Unternehmenskommunikation

Sprache im Management; Manager und moderne Kommunikationstechnologien; Vorbereitung und Ablauf von geschäftlichen Besprechungen und Verhandlungen; Konfliktmanagement; Gesprächssorten.

Einheit 5: Personalwesen/Arbeitsrecht

Personalentwicklungsinstrumente; Unterschiede zwischen Moderation und Führung; Gesprächsteuerung; Expatriates; Arbeitsrecht: Kündigung.

Hörbuch zum Management: Die Rolle der deutschen Sprache in der mittelständischen Wirtschaft.

Modul 2: Marketing

Einheit 1: Grundlagen des Marketings

Grundlagen; Marketing heute; Stufen des Marketings; Marketinginstrumente; Marketing-Umfragen; Marketingpläne; Marketing-Mix; internationales Marketing; Marketing im Tourismus; Konsumgütermarketing.

Einheit 2: Formen des effektiven Marketings

Werbemittel; Kennzeichen des Marketings; Virales Marketing; Videos im Web; Kundenbewertungen und Marketing; Artikelmarketing.

Einheit 3: Produktpräsentationen

Planung von Präsentationen; Grundlagen des Überzeugens; Imagefilme; Webseiten; Entscheidungsmotive und Argumentationsarten; Stolpersteine beim Argumentieren; Checklisten.

Einheit 4: Sprache des Marketings

Sprache im Marketing; Sprache der Werber und der Werbung; Sprachen auf Unternehmenswebseiten; Körpersprache bei Verhandlungen; Einflussnahme.

Hörbuch zum Marketing: Modernes Marketing für KMU

Modul 3: Service

Einheit 1: Grundlagen Service/Dienstleistungen

Bedeutung des Dienstleistungssektors; Service und Dienstleistungen in der BRD; Guter Service von Unternehmen bzw. aus der Sicht der Kunden; Servicequalität; Q-Initiative; Preisverhandlungen; Von der Serviceleistung zur Servicekette; Preiskalkulationen.

Einheit 2: Kundendienst/Kundenbetreuung/Kundenbindung

Kundenorientierung; Schlechter Kundendienst; Service im IT-Bereich; Service im Tourismus; CMR; Kundenbindung; Datenschutz; Konfliktgespräche mit Kunden.

Einheit 3: Bürokommunikation

Büroarbeit effektiv gestalten; Mündliche und schriftliche Bürokommunikation; Tipps für eine gute Büroarbeit; Professionell telefonieren; Erfolgreiches Mailing; Kaufleute für Bürokommunikation.

Einheit 4: Beraten- Bedienen – Verkaufen

Kundenbedarfsanalysen; Befriedigung von Kundenbedürfnissen; Darstellung von Produkten, Prozessen und Begriffen; Kaufmotive und ihre Bedienung; Kundenorientierte Gesprächsführung; Fragestellungen; Ausspracheregeln.

Hörbuch zum Service: Dienstleistungen in der Bundesrepublik Deutschland

Modul 4: Interkulturelle Kommunikation/Landeskunde

Interkulturelle Aspekte der Geschäftskommunikation wurden, wo es sich anbot, an konkreten Beispielen bereits in den Modulen Management, Marketing und Service demonstriert bzw. behandelt. In Modul 4 geht es um eine systematische Behandlung des Themas einschließlich theoretischer Fragen interkultureller Kompetenz.

Einheit 1: Grundlagen der interkulturellen Kommunikation

Unterschiede zwischen den Kulturen; Bedeutung der interkulturellen Kommunikation; Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Kenntnisse; Kommunikationsstile, Verbale und nonverbale Unterschiede; Unterschiedliche kulturelle Konzepte; Internationale Vertragsverhandlungen; Verhandlungstaktiken; Ablauf von Diskussionen und Small Talk.

Einheit 2: Deutsche Besonderheiten

Deutsche Kulturstandards; die Deutschen und die Kultur; Regionale Unterschiede; Sparverhalten in Deutschland; Einladungen und Verabredungen.

Einheit 3: Integration von Migranten

Integration in Deutschland; Wege der Integrationspolitik; Integrationsprobleme; Integratives Verhalten; Interkulturelle Behördenkommunikation in Deutschland; Vietnamesische Migranten in Ostdeutschland; Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse.

Einheit 4: Fallbeispiele/Critical Incidents

Fallbeispiele Behördenkommunikation; Geschäftsverhandlungen; Verabredungen treffen; Tabuthemen; Zahlensymbolik; Humor

Hörbuch zur interkulturellen Kommunikation: Probleme und Chancen der Tourismuswirtschaft in den neuen EU-Ländern

Welche sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse werden im Kurs schwerpunktmäßig entwickelt bzw. behandelt?

Fertigkeiten

Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass alle vier Fertigkeiten, also Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, zu entwickeln sind, obschon wir wissen, dass die Schwerpunktsetzung insofern sehr kompliziert ist, da die Anforderungen von vielen externen und internen Faktoren abhängig ist, wobei die jeweilige Branche die entscheidende Rolle spielen dürfte.

Die vier Sprachfertigkeiten werden auf Grund der spezifischen Charakteristika der Sprachlehr- und Sprachlernsituation bzw. der verwendeten technischen Mittel natürlich schwerpunktmäßig jeweils anders entwickelt: In den programmierten Übungen auf der Webseite überwiegen Aufgaben und Übungen zum Lese- und Hörverstehen sowie zum gelenkten Schreiben; in der Präsenzphase werden vorrangig das Sprechen und das freie Schreiben entwickelt bzw. weiterentwickelt.

Wortschatz

Die Auswahl des Wortschatzes war wesentlich bestimmt durch die ausgewählten Texte, Audios und Videos zur geschriebenen und

gesprochenen Geschäftskommunikation. Diese enthielten, wie in der Fachsprache üblich, nicht nur fachorientierte, sondern auch gemeinsprachliche Lexik. Allerdings ist der Anteil der gemeinsprachlichen Lexik recht unterschiedlich. Im Tourismus beispielsweise, der auch in unseren Lehrmaterialien eine größere Rolle spielt, ist er weit umfangreicher als in anderen Fachsprachen. Bei einer Reihe von zu bewältigenden Kommunikationssituationen im Hotel (telefonische Zimmerreservierung, Empfang des Gastes, Informationen über Hoteleinrichtungen, Dienstleistungen, Unterhaltungsmöglichkeiten und Wetterverhältnisse, Telefonservice, Zimmerservice, Abrechnung und Verabschiedung, Reiseauskunft und –buchung) waren in einem Forschungsprojekt an einer Tourismusfachschule in Opatija/Kroatien die am häufigsten gebrauchten Wörter solche der Allgemeinsprache wie: sein (350), haben (210), Tag (190), gut (185), können (170), Herr (160), mögen (145), Rezeption (140), Hotel (132), Zimmer (130), Frau (128), Person (125), gehen (123), Nummer (122), Restaurant (115), kosten (95), Name, danken, Morgen, Jahr, Halbpension, fahren, Vollpension, wollen, Moment, freundlich, Reservierung, reservieren, Woche, wissen, brauchen, entschuldigen, bezahlen, Abend, schwimmen, Hallenbad, warten, kommen, Urlaub, nehmen, nachsehen, Ordnung, bestellen, Preis, baden, Nacht, richtig, Leid (N. Blažević/B. Bosnar-Valković, 693).

Wie man sehen kann, kommen die ersten fachbezogenen Begriffe, die allerdings eigentlich auch der Gemeinsprache zugerechnet werden können, mit einer wesentlich geringeren Häufigkeit erst an 8. bzw. ff. Stelle vor.

Über die in den o.g. Texten vorkommende Lexik hinaus werden zielgerichtet vorrangig weitere Internationalismen, Neologismen und fachspezifische Termini bzw. Wörter mit kontextspezifischen Konnotationen geübt. Diese finden sich auch in den Glossaren zu den einzelnen Übungen sowie in den drei Gesamtglossaren auf der Webseite.

Grammatik

Die Auswahl der Schwerpunkte für die Behandlung grammatischer Probleme richtete sich ebenfalls nach den ausgewählten geschriebenen und gesprochenen Texten bzw. den in der geschäftssprachlichen Kommunikation vorkommenden und damit zu übenden Textsorten.

Inhaltlich unterscheiden sie sich nicht von den im fremdsprachlichen Deutschunterricht generell behandelten grammatischen Erscheinungen, da sich ja die fachsprachliche Spezifik fast ausschließlich auf den Bereich des Vokabulars bezieht, d.h. weil die berufs- und fachorientierte Sprache gegenüber dem allgemeinen Sprachgebrauch über keine spezifische Syntax oder Grammatik verfügt, wohl aber eine andere Häufigkeitsverteilung bestimmter grammatischer Strukturen aufweist.

Im Vordergrund stand das Üben folgender grammatischer Erscheinungen: Modalverben, eingeleitete und nicht eingeleitete Nebensätze, Interrogativpronomen, Gebrauch von Konjunktionen, Pronomen „es“, erweiterte Infinitive, Tempora, trennbare Verben, Verben mit bestimmtem Präpositionalkasus, Konjugation, Valenz der Verben, adäquate Adjektive und Adverbien, Zuordnen von Präpositionen, Komparation, Aktiv und Passiv einschließlich Ersatzformen, Indikativ und Konjunktive, grammatisch richtiger Gebrauch von Fremdwörtern, Funktionsverbgefüge, Movierung, Singular/Plural, Indefinitpronomen, Zusammensetzungen und Ableitungen, Wortbildung, Abkürzungen, Konditional- und Kausalsätze, direkte/indirekte Fragesätze, Pronominaladverbien, Fragepronomen, Imperativ, Partikelgebrauch, Satzbildung, Satzverknüpfungsmittel, Wortverwandtschaften.

Rechtschreibung:

Im Vordergrund standen hier: die neue Rechtschreibung, die Zeichensetzung, die Groß- und Kleinschreibung.

Ausdruck/Sprachstrategien:

Die Arbeit am Ausdruck war theoretisch- praktisch orientiert und bezog sich schwerpunktmäßig auf: kommunikative Stile, Fachsprache/Fachkommunikation, Nominal- versus Verbalstil, Gesagtes und Gemeintes, situative und personale Faktoren des Ausdrucks, Redewendungen, Gesprächssorten, dialogtypische Mittel, Verhandlungsstrategien, Moderationsmethoden, Bewegtbild-Potenziale, bildhafte Begriffe, Argumentationsarten, Stilebenen, Körpersprache, verbale und nonverbale Ausdrucksweise, direkte/indirekte Rede, Erörtern, Berichten, Beschreiben,

Recherchieren, Interpretieren, Definieren, Zusammenfassen, (Statistiken) Erläutern, Präsentieren, Mittel der Textverknüpfung.

Vermittlung interkultureller Kenntnisse/Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

Neben der immanenten Vermittlung interkultureller/landeskundlicher Kenntnisse und der Entwicklung von Komponenten interkultureller Kompetenz in den Modulen Management, Marketing und Service schien es uns wichtig, ein spezielles Modul Interkulturelle Kommunikation anzubieten. Hier sollen nicht nur interkulturelle Kenntnisse, sondern auch Schlüsselqualifikationen für erfolgreiches interkulturelles Handeln systematisch vermittelt werden.

In der Präsenzphase sollten gerade hier vielfältige Übungsformen wie die folgenden genutzt werden:

- Fallstudien/Fallbeispiele: Critical Incident Exercises / Kulturassimilatorübungen („intercultural sensitizer“),
- Selbsterfahrungsübungen,
- Rollenspiele,
- Simulationen,
- Beschreibung von Bildgeschichten und Fotos bzw. Collagen insbesondere humorvoller bzw. satirischer Art,
- Abarbeiten kultureller Module,
- Lernertagebücher,
- Geschriebene oder auf Tonband aufgezeichnete narrative Interviews über "kritische interkulturelle Situationen",
- Aufnahmen authentischer Gespräche ohne eigene Beteiligung und deren Auswertung,
- (gut vorbereitete) Projektarbeit,
- Interpretation von Film-/Videoausschnitten usw.,
- Spiele (insbesondere Sprachspiele),
- Kulturelle Stilanalysen,

- Concept-Analysen bzw. Eigenschaftslistenverfahren.

Inhalt und Struktur der Webseite

Die Webseite offeriert neben dem eigentlichen Sprachkurs tagesaktuelle, sich also oft verändernde Materialien und Informationen einschließlich aktueller Links und Glossare.

Die Projektwebseite dient neben der Darbietung des Kurses selbst der Information der Öffentlichkeit bzw. der potenziellen Nutzer in den Partnerländern und weltweit. Diese öffentlich für jedermann zugängliche Webseite beinhaltet folgende Bestandteile:

- **Projektbeschreibung in Russisch und Deutsch**
- Informationen über die **Partner**, ihre Netzwerke und Aktivitäten in den Landessprachen
- Aktuelle **Mitteilungen**
- **neue Artikel** zu den wichtigsten Bereichen der interkulturellen Geschäftskommunikation
- **Weblogs**, die mit dem Anliegen unseres Kurses verbunden sind
- **BLENDED-LEARNING-Kurs**
 - Selbstlernübungen zu Management, Marketing, Service, Interkulturelle Kommunikation
 - Übungen Präsenzlernen: Management, Marketing, Service, Interkulturelle Kommunik
 - Glossar
 - Kurshandbuch
- **Quiz/Selbsttests** zu den Gebieten Management, Marketing, Service und Interkulturelle Kommunikation
- **Podcasts/Videocasts** zu den Gebieten Management, Marketing, Service und Interkulturelle Kommunikation
- **Wiki** = Thesaurus zur interkulturellen Geschäftskommunikation
- **Hörbücher** Geschäftskommunikation; Schwerpunkte: Modernes Marketing, Rolle der deutschen Sprache, Tourismuswirtschaft

- **Skype/Chat/Onlinetutor:** Diese Instrumente sollen die Lerner befähigen, direkt mit der Projektleitung in Verbindung zu treten.
- Informationen über **letzte Änderungen** auf der Webseite, damit die Lernenden nicht lange nach neuen Einträgen suchen müssen
- wichtige, umfassende **Links** zur Fremdsprachendidaktik aktuell, Geschäftskommunikation, Interkulturellen Kommunikation, zu Management, Marketing, Service
- eine sich stets aktualisierende, sehr detaillierte **Webseitenstatistik**, an der die Lerner erkennen, wie oft die Projektwebseite angewählt wird, welche Bereiche für Nutzer von besonderem Interesse sind und aus welchen Ländern die Interessenten kommen usw.
- ein aktuelles **Quiz zur Landeskunde** der Bundesrepublik Deutschland
- eine **Online-Umfrage** zu den Erfahrungen bei der Arbeit mit unserem Kurs

Wie die Übersicht zeigt, enthält die Webseite für die Zielgruppen neben den bekannten Websitefunktionen (Projektbeschreibung, Selbsttests/Quiz, Übungen, Hörbücher, Mitteilungen, Kontaktfunktion, Impressum, Links) auch weitere nutzbare moderne, multilinguale, interaktive Web2-Applikationen (Weblogs, Beiträge und Newsfeeds zum Projektthema, Podcasts/Vidcasts, Wikis etc.), die die Zielgruppen veranlassen sollen, sich über das Projektthema und die Politik der Russischen Föderation sowie der Europäischen Union zu informieren und aktiv am Projekt teilzunehmen, sei es durch leicht abzugebende Kommentare, durch aktives Sprach- und Kulturtraining mit authentischen Quellen und Materialien, durch Rückkopplung mit den Betreibern der Webseite oder mit den Partnerinstitutionen in den Partnerländern.

Die interaktive RSS-Funktion ermöglicht es den Nutzern, individuelle Newsfeeds zu abonnieren und so aktuell und individuell über die neuesten Beiträge zum Projekt bzw. zum Projektthema informiert zu werden.

Ein wichtiges Valorisierungsinstrument ist die ebenfalls auf den externen Seiten installierte Projektwebseiten-Statistik. Sie bietet ein

tagesaktuelles Bild der Nutzung der Informations-, Lehr- und Lernangebote auf der Projektwebseite durch die Öffentlichkeit und die Zielgruppen. Ihre große Detailliertheit lässt nicht nur Rückschlüsse auf die Zahl der Webseitennutzer zu, sondern sie informiert das Konsortium auch über die genutzten geografischen, die bereichsbezogenen und die themenbezogenen Nutzungsbereiche. Auf diese Weise hat das Konsortium die Möglichkeit, seinen Valorisierungsplan ständig zu aktualisieren und auch länderbezogenes Marketing zu betreiben.

Interessant ist für das Konsortium jedoch vor allem, welche Angebote auf der Webseite besonders oft besucht wurden, was folglich für die User am wichtigsten bzw. am interessantesten ist.

Literatur

Archan, S., Dornmayr, H.: *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf.* ibw-Schriftenreihe: Nr. 131. Hrsg. v. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, 2006.

N. Blažević/B. Bosnar-Valković: *Aneignung produktiver Lexik im Unterricht Deutsch als Fachsprache im Tourismus.* URL: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/6.cognitive/94.pdf> , 693 (abgerufen am 03.03.2011).

Blei, D.; Zeuner, U. (Hrsgb.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache.* Fremdsprachen in Lehre und Forschung 21, AKS-Verlag, Bochum, 1998.

Bolten, J.: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebiets.* Wirtschaftsdeutsch International. Heft 1, Grimma, 1999, S. 9 – 25.

Bolten, J.: *Interkulturelle Kompetenz.* Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt 2001 und 2007.

Bolten, J.: *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft.* Verlag Wissenschaft und Praxis, Bd.9, Sternenfels, 2004.

Bolten, J./Ehrhardt, C.: *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen.* Verlag Wissenschaft und Praxis, Sternenfels, 2002.

Bolten, J./Schröter, D.: *Im Netzwerk interkulturellen Handelns.* Verlag Wissenschaft und Praxis. Bd. 6., Sternenfels, 2001.

Bolten, J.: *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen, 2007.

- Gesteland, R.: *Global Business Behaviour*. Orell Füssli, Zürich, 1998.
- Hahn, M./Tosch, I.: *Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Spanien – Rechercheergebnisse*. Verlag Dr. H.Schubert, Leipzig, 1994.
- Hahn, M./Ylönen, S.: *Werbekommunikation im Wandel*. Peter Lang, Frankfurt/Main, 2001.
- Hall, A.: *Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, 79 - 84.
- Karrasch/Krautgartner/Prowaznik, B.: *E-Learning - Wunschtraum oder Realität?* Infothek, Wien, 2004.
- Kessel, A. (Hrsg.): *Handbuch Business-Training Südostasien*. Cornelsen, Berlin, 2000.
- Körbel, M.: *Spracherwerb und interkulturelle Kompetenz*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, S. 28 - 37.
- Kröger, H.: *Blended Learning-Erfolgsfaktor Wissen*. Bertelsmann, Bielefeld, 2004.
- Kühn, G.: *Deutschlernen für den Beruf und für die Arbeit*. In: Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, 85 - 95.
- Loebe, H.: *Blended Learning für die betriebliche Praxis*. Bertelsmann, Bielefeld; 2005.
- Müller, B.-D., Hrsg.: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, iudicium, München, 1991.
- Rüschhoff, B.: *Digitale Medien im berufsbezogenen Sprachenlernen am Beispiel des Data-Driven Learning (DDL)*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, 96 – 107.
- Schöpfer-Grabe, S.: *Fremdsprachen in der Wirtschaft – Bedarf, Angebot, Perspektiven*. Impuls 33, BIBB 2008
- Schröder, U.: *Von Sprechblasen, gestohlenen Koffern und Feuerwehrleuten – Sprachenprojekte in den Programmen LEONARDO DA VINCI – Sprachkompetenz und SOKRATES-Lingua*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, 10 – 27.
- Schröder, U. (Hrsg.): *Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008.
- von der Handt, G.: *Sprachenlernen im Lebensverlauf*. Impuls 33, BIBB, Bonn, 2008, 40 – 56.
- Wazel, G.: *Interkulturelle Landeskunde via CD-ROM und Telekommunikation*. Blei, D./Zeuner, U. (Hrsgb.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde*

im Deutschen als Fremdsprache. Reihe Fremdsprachen in Lehre und Forschung 21, AKS-Verlag, Bochum, 1998, 89 – 104.

Wazel, G.: *Interkulturelles Fremdsprachenlernen mit interaktiven Medien*. In: Aguado, K./Riemer, C. (Hrsg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 15, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Hohengehren, 2001.

Wazel, G.: *Digitales interkulturelles Marketing für kleine und mittlere Unternehmen*. Hahn, M./Ylönen, S.: Werbekommunikation im Wandel. Peter Lang, Frankfurt/Main, 2001, 19 – 40.

Wazel, G. (Hrsg. und Beiträger): *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang, Frankfurt/Main, 2001.

Wazel, G.: *Interkulturelles Lernen mit interaktiven Medien*. informatologia, 38, Zagreb, 2005, 222 – 230.

Wazel, G.: *Effektive Methoden und Verfahren zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Lenk, H., Walter, M.: Wahlverwandtschaften. Valenzen - Verben – Varietäten, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 2007, 383 – 398.

Zeuner, U.: *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. URL: www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm (Abruf am 21.07.2006).

Autor

Gerhard Wazel, Direktor für Forschung, Aus- und Fortbildung am IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V., studierte Germanistik, Anglistik, Pädagogik; Promotion zum programmierten Grammatikunterricht; Habilitation zur Entwicklung des Sprechens bei ausländischen Germanistikstudenten; Lehrtätigkeit an Universitäten und Sprachinstituten in Deutschland, Tschechien, Bosnien, Finnland, Österreich: Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Angewandte Linguistik, Interkulturelle Kommunikation und Multimedia/Interaktive Medien im Bildungswesen, in Wirtschaft und Verwaltung; Verfasser von Lehrmaterialien und Software zum modernen, internetgestützten Fremdsprachenunterricht sowie zum digitalen Marketing für Unternehmen.

1.2.1. СОВМЕСТНЫЙ ПРОЕКТ ИНСТИТУТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Герхард Вацель

Институт межкультурной коммуникации (ИК e.V.),
Федеративная Республика Германия

FITKOMM-DRU

**Совместный проект Института межкультурной
коммуникации (Германия)
и Тверского государственного университета
(Российская Федерация),
2011–2013 гг.**

При поддержке министерства образования и науки Российской Федерации в ноябре 2011 года начался совместный проект **FITKOMM «Поддержка международных интеграционных процессов с использованием инновационных технологий в межкультурной деловой коммуникации между Российской Федерацией и Федеративной Республикой Германия»** как часть федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2011–2013».

Цель проекта

В проекте, реализуемом Тверским государственным университетом и Институтом межкультурной коммуникации, Германия, (ИК e.V Berlin / Jena / Erfurt / Ansbach) речь идет о проведении исследований научными группами под руководством докторов наук в области функциональной прагматики межкультурной деловой коммуникации при участии научных исследовательских и образовательных учреждений Германии. Целью проекта является также и издание научных публикаций и создание учебно-практических материалов, а именно Blended-Learning-курса по межкультурной деловой коммуникации для русскоговорящих пользователей.

Планируемые результаты проекта

- Публикации в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник статей и монография по межкультурной коммуникации.
- Размещение информации о проекте в различных средствах массовой коммуникации: журналах, интернете, Newsletters, газетах, радио, телевидении.
- Разработка веб-страницы проекта, которая информирует о его задачах и на которой размещаются материалы для учебно-методические материалы по деловой межкультурной коммуникации.
- По завершении проекта – создание интернет-страницы с руководством по использованию Blended-Learning-курса, учебными материалами, упражнениями, видео- и аудиоматериалами, инструкциями, многоязычным глоссарием, аудиокнигами, тезаурусом по иноязычной деловой коммуникации.
- Формирование банка заданий с материалами по международному языковому экзамену ECL в сфере деловой коммуникации.
- Внедрение разработанного учебного курса в процесс обучения студентов Тверского государственного университета, а также его использование при языковой подготовке менеджеров, экспертов-маркетологов и сотрудников сервисных служб.

Blended-Learning-курс

«Межкультурная деловая коммуникация для русскоязычных пользователей»

Содержание и структура курса

В нашем проекте термин **Blended Learning/Education** означает «созданный с учетом индивидуальных потребностей пользователя», т.е. ориентированный на определенные целевые группы, отовсюду легко доступный, гибридный, построенный по модулям, ориентированный на активные действия учебный ресурс с задачами базового обучения, который интегрирует, с одной стороны, преимущества самостоятельного дистанционного обучения (индивидуальная работа на ПК на рабочем месте или дома, традиционные учебные материалы, интерактивное онлайн-занятие, наличие индивидуального онлайн-тьютора, связь с другими участниками курса через электронную почту, чат, скайп, использование возможностей Web.2, вики), и традиционные аудиторные занятия с коммуникацией face-to-face в региональных учебных центрах, с другой. В проекте FITКОМ-DRU речь идет в первую очередь о коммуникативном профессиональном развитии и повышении квалификации в области ключевых компетенций по мультиязычной межкультурной деловой коммуникации и их сертификация, что будет значительным вкладом в создание системы непрерывного образования, профессионального образования для обеспечения занятости, а также будет способствовать европейской интеграции.

Потребности целевых групп, а именно развитие их компетенций в области межкультурной иноязычной деловой коммуникации, обуславливают также то необходимое содержание и те необходимые языковые знания и методики, которые имеет в виду Рюшофф (98), когда он пишет:

«Иноязычно-профессиональная компетенция складывается из комплексных отдельных компетенций и навыков, которые, правда, частично принадлежат общеязыковым компетенциям, но с другой стороны, в большей степени настолько специфичны, что

их надо развивать специально. Конкретно речь здесь идет о профессионально ориентированной языковой и поведенческой компетенциях, которые основываются не только на грамматических и лексических компетенциях; она включает прагматические компетенции, которые можно определить как «общие поведенческие компетенции».

Особое значение имеют стратегии работы с текстом и словом, которые играют особо важную роль как при чтении, так и аудировании, и этим стратегиям нужно обучать целенаправленно как специальным видам работы («техникам работы»). Именно при работе с профессионально ориентированными текстами на иностранных языках, в которых часто встречаются интернационализмы и специальные термины или слова со специфическими контекстными коннотациями, владение инвентарем стратегий для понимания слов имеет особое значение. Важно также развивать навыки, которые необходимы для понимания общей структуры текста и для выявления главной мысли высказывания. В целом необходимость по возможности работать автономно со слушателями, изучающими иностранный язык в области профессиональной коммуникации, является, как кажется, особенно важной.

Содержание

В четырех модулях содержатся тексты и ситуации, которые, с нашей точки зрения, могут быть подходящими для деятельности участников курса.

В начале каждого модуля предлагаются тексты для чтения или аудирования, а также задания для обязательной проработки по основам той или иной области профессиональной коммуникации. Заключительные тесты должны показать учащимся, насколько хорошо они усвоили профессиональный и языковой материал в соответствующей области. Затем они могут согласно принципу модульной организации материала решать, как им поступать дальше, т.е. какие дальше проходить блоки и темы.

Модуль 1: менеджмент

В модуле «менеджмент» изучаются прежде всего следующие темы:

Блок 1: Основы менеджмента

Основы менеджмента; экономика Федеративной Республики Германия; основные формы предпринимательства в Федеративной Республике Германия; учреждение фирмы; бизнес-план; финансы и бухгалтерия.

Блок 2: Представление фирмы

Презентация фирмы; оформление презентации в Powerpoint; умение делать эффективно презентацию и визуализацию; корпоративная идентификация (Corporate Identity) и корпоративный дизайн (Corporate Design); интервью с директором фирмы.

Блок 3: Стратегия компании

Стратегии рекламы; новые средства коммуникации и маркетинг; устойчивое развитие; стратегии конкуренции; альтернативная и гибридная стратегия конкуренции; контроль за расходами; профилактика кризисов и антикризисный менеджмент; окружающая среда и развитие.

Блок 4: Управление компанией и корпоративная коммуникация

Язык в менеджменте; менеджер и современные коммуникативные технологии; подготовка и ход деловых совещаний и переговоров; конфликтный менеджмент; виды вербальной коммуникации.

Блок 5: Кадры / трудовое право

Инструменты развития персонала; различия между модерацией и руководством; управление диалогом; лишение гражданства; трудовое право; увольнение.

Аудирование по теме «менеджмент»: роль немецкого языка в экономике среднего класса.

Модуль 2: маркетинг

Блок 1: Основы маркетинга

Основы; маркетинг сегодня; ступени маркетинга; инструменты маркетинга; маркетинговые опросы; маркетинговые планы; маркетинговый микс; интернациональный маркетинг; маркетинг в туризме; маркетинг товаров широкого потребления.

Блок 2: Формы эффективного маркетинга

Средства рекламы; показатели маркетинга; вирусный маркетинг; видео в Web; оценка клиентов и маркетинг; маркетинг товаров.

Блок 3: Презентация продукта

Планирование презентации; основы убеждения; фильмы, представляющие имидж фирмы ; веб-страницы; мотивы решений и виды аргументаций; камни преткновения при аргументировании; контрольные списки

Блок 4: Язык маркетинга

Язык в маркетинге; язык рекламодателя и рекламы; язык на веб-страницах компаний; язык тела на переговорах; как оказать влияние.

Аудирование по теме «маркетинг»: Современный маркетинг для КМУ.

Модуль 3: Сервис

Блок 1: Основы сервиса/услуг

Значение сектора сферы услуг; сервис и услуги в ФРГ; хороший сервис с точки зрения клиентов; качество сервиса; инициативы по повышению качества; переговоры о ценах; от сервиса к сервисной сети; расчет цен.

Блок 2: работа с клиентами/обслуживание клиентов/удерживание клиентов;

Ориентирование на клиентов; недостатки работы службы по работе с клиентами; сервис в области ИТ; сервис в туризме; SMR; удерживание клиентов; защита данных; конфликтная коммуникация с клиентами.

Блок 3: Коммуникация в офисе

Эффективная организация работы в офисе; устная и письменная коммуникация в офисе; советы по хорошей работе в офисе;

правильное ведение телефонной коммуникации; электронная почта; бизнесмены для офисной коммуникации

Блок 4; Консультация – обслуживание – продажа

Анализ потребностей клиентов; удовлетворение потребностей клиентов; представление продуктов, процессов и понятий; мотивация совершения покупок и обслуживание; ведение диалога, ориентированного на клиента; постановка вопросов; правила произношения

Аудирование по теме «сервис»: сфера услуг в Федеративной Республике Германия.

Модуль 4: Межкультурная коммуникация/страноведение

Межкультурные аспекты деловой коммуникации демонстрировались или тренировались уже в модулях «менеджмент», «маркетинг» и «сервис». В 4-м модуле речь идет о системном рассмотрении темы, включая теоретические вопросы межкультурной коммуникации.

Блок 1: Основы межкультурной коммуникации

Различия между культурами; значение межкультурной коммуникации; межкультурная компетенция, межкультурные знания, вербальные и невербальные различия; различные культурные концепции; международные переговоры о заключении договора; тактики ведения переговоров; ход дискуссий и small talk.

Блок 2: Особенности немецкой деловой коммуникации

Немецкие культурные стандарты; немцы и культура; региональные различия; языковое поведение в Германии; приглашения и договоренности.

Блок 3: Интеграция мигрантов

Интеграция в Германии; пути интеграционной политики; интегративное поведение; межкультурная коммуникация с органами власти в Германии; вьетнамские мигранты в Восточной Германии; признание зарубежных документов об образовании

Блок 4: Примеры/случаи из жизни

Аудирование по теме «межкультурная коммуникация» проблемы и шансы туристического бизнеса в новых странах ЕС.

Какие языковые знания и навыки развиваются в данном курсе в первую очередь?

Навыки

Принципиально мы исходим из того, что необходимо развивать все четыре компетенции, т.е. чтение, аудирование, письмо и говорение, хотя мы знаем, что очень сложно выделить главный пункт, так как требования зависят от внешних и внутренних факторов, причем каждый раздел может играть решающую роль.

Каждая из четырех языковых компетенции развиваются на основе специфических характеристик ситуации изучения/обучения языку и используемых технических средств в соответствии с выбранной целью различным образом: в программированных упражнениях на сайте преобладают задания и упражнения на понимание чтения и аудирование, а также управляемое письмо; на аудиторных занятиях развиваются и совершенствуются прежде всего говорение и свободное письмо.

Лексика

Выбор лексики был в основном определен выбранными текстами, аудио и видеоматериалами к письменной и устной деловой коммуникации. Они содержали, как это обычно бывает, не только профессионально ориентированную лексику, но и общеязыковую. Правда, доля общеязыковой лексики довольно различна. В туризме, например, который и в наших учебных материалах играет большую роль, он намного обширнее, чем в языках других специальностей. В ряде коммуникативных ситуаций, происходящих в гостинице, которые необходимо освоить (бронирование номера по телефону, прием гостя, получение информации о предоставляемых услугах и развлечениях, о погодных условиях, телефонном сервисе, обслуживании номеров, о расчетах и увольнение, справка о путешествии и бронирование тура) в исследовательском проекте, осуществляемом в колледже туризма в Опатии / Хорватия, наиболее часто употребляемыми словами общего немецкого языка были такие, как: sein (350), haben (210), Tag (190), gut (185), können (170), Herr (160), mögen (145), Rezeption (140), Hotel (132), Zimmer 130), Frau (128), Person (125), gehen (123), Nummer (122),

Restaurant (115), kosten (95), Name, danken, Morgen, Jahr, Halbpension, fahren, Vollpension, wollen, Moment, freundlich, Reservierung, reservieren, Woche, wissen, brauchen, entschuldigen, bezahlen, Abend, schwimmen, Hallenbad, warten, kommen, Urlaub, nehmen, nachsehen, Ordnung, bestellen, Preis, baden, Nacht, richtig, Leid (N. Blažević/B. Bosnar-Valković, 693).

Как видно, первые специальные понятия, которые, правда, можно отнести и к общеупотребимой лексике, встречаются со значительно меньшей частотностью – только на 8 месте. Помимо встречающейся в выше названных текстах лексики целенаправленно тренируется прежде всего интернационализмы, неологизмы и специальные термины или слова с контекстуально специфическими коннотациями. Их также можно найти в глоссариях к отдельным упражнениям, а также в трех сводных глоссариях на веб-странице.

Грамматика

Выбор главных тем из грамматики обоснован прежде всего выбранными текстами и теми типами текстов, которые встречаются в деловой коммуникации. Содержательно они не отличаются от тех тем, которые изучаются занятиях по немецкому языку, поскольку языковая специфика относится почти исключительно к вокабуляру, т.е. профессионально ориентированный язык не располагает по сравнению с общеупотребимым языком какой-либо специфической грамматикой или специальным синтаксисом, хотя и обнаруживает другое распределение по частотности определенных грамматических структур.

На первом плане стоит тренировка следующих грамматических явлений: модальные глаголы, союзные и бессоюзные придаточные предложения, вопросительные местоимения, употребление союзов, местоимения es, распространенный инфинитив, времена, глаголы с отделяемыми приставками, глаголы с определенными предложными падежами, спряжение, валентность глаголов, адекватные прилагательные и наречия, предлоги, сравнение, актив и пассив, включая их грамматические синонимы, индикатив и виды конъюнктива, грамматически

правильное употребление заимствованных слов, комбинация глаголов с существительными, единственное/множественное число, неопределенные местоимения, сложные слова и словообразование, сокращения, придаточные предложения причины, условия, прямые/косвенные вопросы, местоименные наречия, вопросы-местоимения, повелительное наклонение, употребление модальных частиц, построение предложения, средства соединения предложения, родство слов.

Правописание:

Правила нового правописания, расстановка знаков, написание с заглавной и прописной буквы.

Средства выразительности/Стратегии использования языка

Работа над выражением была ориентирована на теорию и практику и относилась прежде всего на коммуникативные стили, спецязыки/профессиональный ситуации, номинальный/вербальный стиль, сказанное/подразумеваемое, речевые обороты, типы устной коммуникации, типичные средства для ведения диалога, стратегии ведения переговоров, методы модерации, образные понятия, виды аргументации, уровни стиля, язык тела, вербальные и невербальные способы выражения, прямая/косвенная речь, коммуентарии, сообщение, описание, поиск, интерпретация, дефиниция, резюмирование, объяснение, презентация, средства текстовой связи.

Обучение межкультурным знаниям/развитие межкультурных компетенций

Наряду с имманентным обучением межкультурным/страноведческим компетенциям и развитием компонентов межкультурной компетенции в модулях «менеджмент», «маркетинг» и «сервис» нам показалось важным предложить специальный модуль «межкультурная коммуникация». Здесь будут систематически обучать не только знаниям о межкультурном общении, но и ключевым квалификациям для успешного межкультурного взаимодействия.

На аудиторных занятиях здесь будут использоваться разнообразные формы упражнений, такие как:

- Наблюдения/примеры ситуаций: упражнения на критическую оценку ситуации (Critical Incident Exercises) / упражнения на культурную ассимиляцию („intercultural sensitizer“)
- Упражнения на основе собственного опыта
- Ролевые игры
- Моделирование ситуаций
- Описание историй по картинкам и фотографиям или коллажам, прежде всего юмористического и сатирического характера
- Отработка модулей, содержащих информацию о культуре страны
- Дневники обучаемых
- Интервью с носителями языка о «критических межкультурных ситуациях» в виде печатных текстов или аудиотекстов
- Записи аутентичных диалогов без собственного участия или их оценки
- (Хорошо подготовленные) проектные работы
- Интерпретация фрагментов фильмов/видеопрограмм
- Игры (в первую очередь языковые игры)
- Анализ культурных стилей
- Анализ концептов и метод составления списков свойств

Содержание и структура веб-страницы

Веб-страница предлагает наряду с собственно языковым курсом так и актуальные, постоянно меняющиеся материалы и информацию, включая актуальные ссылки и глоссарии.

Веб-страница проекта служит кроме того информированию общественности и потенциальных пользователей в странах-партнерах и во всем мире. Этот сайт, доступный для каждого, содержит следующие разделы:

- **Описание проекта на русском и немецком языках**
- Информация о **партнерах** и их деятельности в своей стране
- **Актуальные сообщения**

- **Новые статьи** по основным сферам многоязычной межкультурной деловой коммуникации
- **Блоги**, которые связаны с целями нашего сайта
- **BLENDED-LEARNING-КУРС**
 - Упражнения для самостоятельной работы по темам «менеджмент», «маркетинг», «сервис», «межкультурная коммуникация»
 - Упражнения для аудиторной работы по темам «менеджмент», «маркетинг», «сервис», «межкультурная коммуникация»
 - Глоссарий
 - Рекомендации по работе с курсом
- **Викторины/тесты** для самостоятельного выполнения по менеджменту, маркетингу, сервису и межкультурной коммуникации
- **Подкасты / видеокасты** по менеджменту, маркетингу, сервису и межкультурной коммуникации
- **Вики-статьи** по соответствующим темам
- **Глоссарии** по деловому языку, туризму, а также по устной деловой коммуникации
- **Аудиокниги** по деловой коммуникации; их основные темы – маркетинг, роль немецкого языка, туризм
- **Скайп / чат / online-тьютор**: этими инструментами Вы будете овладевать под непосредственным руководством создателей проекта.
- Информация о **последних изменениях** на веб-странице, чтобы Вам не нужно было долго искать новые выкладки,
- Важные актуальные **линки** по методике преподавания иностранных языков, деловой межкультурной коммуникации, менеджменту, маркетингу, сервису
- **Статистика сайта**, которая постоянно актуализируется и по которой Вы узнаете, как часто посещается сайт, какие разделы

являются для пользователей особенно интересными, пользователи каких стран посещают сайт и т.д.

- Актуальные **викторины** по страноведению Федеративной Республики Германия.
- Онлайн-опрос об опыте работы с нашим курсом

Как показывает обзор, веб-страница содержит наряду с известными функциями сайта (описание проекта, тесты для самостоятельного выполнения, упражнения, аудиокниги, сообщения, контактные функции, выходные данные, ссылки) также и другие полезные современные мультязычные интерактивные приложения Web-2 (блоги, доклады и лента новостей по или активный языковой или культурный тренингам проекта, подкасты/видеокасты, вики и др.), которые должны побудить участников целевой группы посмотреть информацию по теме проекта и политике Российской Федерации, а также Европейского Союза и принять активное участие в проекте, будь это небольшие комментарии или активный языковой или культурный тренинг с аутентичными источниками и материалами, обратная связь и авторами сайта или партнерскими учреждениями в странах-партнерах.

Интерактивная функция RRS позволяет пользователю абонировать индивидуальную ленту новостей и получать, таким образом, актуальную и индивидуальную информацию о новинках проекта и по его теме.

Основным инструментом валоризации является инсталлированная на внешних страницах статистика проекта. Она предоставляет ежедневную актуальную картину пользования информационными и учебными предложениями на странице проекта общественностью и целевыми группами. Ее большая детализация не только позволяет узнать число пользователей сайтом, но информирует консорциум о тематическом и географическом спектре его пользования. Таким образом консорциум имеет возможность постоянно актуализировать свой план валоризации, проводить маркетинг по странам.

Однако интересным для консорциума прежде всего является информация о том, какие рубрики сайта посещались особенно часто, что для пользователей было особенно важно и интересно.

Сведения об авторе:

Герхард Вацель, директор по исследованиям, обучения и повышению квалификации в Институте межкультурной коммуникации. Изучал германистику, англистику, педагогику; защитил кандидатскую диссертацию по программированным занятиям по грамматике, докторскую диссертацию по развитию навыков говорения у иностранных студентов-германистов; вел преподавательскую деятельность в университетах и языковых институтах Германии, Чехии, Боснии, Финляндии, Австрии.

Сфера научных интересов: дидактика немецкого языка как иностранного, прикладная лингвистика, межкультурная коммуникация, мультимедийные/интерактивные средства в образовании, в экономике и управлении; автор учебных материалов и программного обеспечения для современного урока по иностранному языку с использованием интернет-ресурсов, а также цифровой маркетинг для компаний.

/Перевод С.В. Крестинского, 2012/

1.3. МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Доктор Мартин Хан

Институт межкультурной коммуникации, Берлин,
Федеративная Республика Германия

Ниже приводится перевод статьи германского участника совместного проекта с ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» доктора Мартина Хана „Das multimediale Informations- und Übungsprogramm Deutsch/Finnisch zur Werbesprache im Kontext von Materialien zum Fremdsprachenlernen in Beruf und Praxis“, посвященной вопросам разработки и внедрения мультимедийных технологий в образовательное пространство в сфере обучения иностранным языкам.

Статья была написана в 2001 г. в связи с разработкой Институтом межкультурной коммуникации совместно с финскими коллегами мультимедийной программы для обучения специалистов малого и среднего бизнеса языку рекламы на базе немецкого и финского языков. Многие положения, которые выдвигает автор, сохраняют актуальность и на настоящий день, в частности: какой должна быть такая программа и каким именно требованиям она должна отвечать. Показательным является и тот факт, что работа над такими программами пользуется финансовой поддержкой Европейского Союза, а для реализации такого рода проектов создаются специальные фонды.

/Автор перевода с немецкого, вводной заметки и примечаний к тексту – кандидат филологических наук Станислав Владимирович Крестинский, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Российская Федерация/.

На русском языке публикуется впервые. Публикация осуществлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

С начала 90-х годов Европейский Союз поддерживает ряд образовательных программ (в первую очередь LEONARDO¹ и SOKRATES²), в том числе и программы по изучению иностранных языков в профессиональной сфере. Это происходит на фоне объединения Европы, возрастающей глобализации экономики и повышения мобильности и гибкости предпринимателей.

¹ **Примечание 1.** *LEONARDO – профессионально-техническое обучение. Программа "Леонардо да Винчи" сосредоточивается на учебных и педагогических потребностях участников профессионально-технического образования. Она нацелена на создание и укрепление конкурентоспособности европейского рынка труда, помогая европейцам приобретать новые знания, навыки и квалификацию, которые признавались бы в других странах. Кроме того, она поддерживает нововведения и усовершенствования в системах и методах профессионально-технического образования и обучения. Одна из главных задач - это повысить качество и привлекательность профессионально-технического образования и обучения в Европе.

"Леонардо да Винчи" заключается в том, чтобы открыть доступ ко всем предметам, охватываемым профессионально-техническим образованием и обучением. Программа поддерживает взаимную передачу знаний, инновационных и профессиональных идей между всеми основными участниками данного процесса.

Программа "Леонардо да Винчи" финансирует большое количество мероприятий, особенно связанных с межнациональной мобильностью, европейские проекты, сосредотачивающиеся на разработке или передаче инноваций и систем знаний. Она предназначена для стажеров начального профессионального обучения, участников рынка труда и специалистов профессионально-технического образования и обучения, а также для любых задействованных в данной сфере организаций.

http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/index_en.html

² **Примечание 2.** *СОКРАТ (SOCRATES)

"Сократ" – это европейская образовательная программа, в которой участвуют около 30 стран. Ее главная цель состоит в том, чтобы построить грамотную Европу и, таким образом, обеспечить оптимальное реагирование на основные вопросы нового столетия: популяризировать идею пожизненного обучения, облегчить доступ к образованию для всех и каждого и помогать людям приобретать повсеместно признаваемую квалификацию и навыки. Если выразаться конкретнее, то "Сократ" стремится развивать изучение языков и стимулировать мобильность и инновации. В программу Сократ входит восемь отдельных направлений:

- "Комениус" (Comenius): школьное образование;
- "Эразм": высшее образование;
- "Грундтвиг" (Grundtvig): образование для взрослых и другие направления;
- "Лингва" (Lingua): изучение европейских языков;
- "Минерва" (Minerva): информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании;
- Наблюдение и инновации в системе образования и политике;
- Сотрудничество с другими европейскими программами;
- Дополнительные мероприятия.

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/socrates_de.html

Нельзя не заметить, что усилия образовательных учреждений, издательств, радио, телевидения и новых средств коммуникации, направленные на поддержание изучения иностранных языков в профессиональной сфере, поддерживаются большим количеством разнообразных предложений. Но нельзя не заметить также, что существует большая пропасть между потребностью в изучении иностранных языков и соответствующими предложениями для повышения квалификации. В этой связи Европейская Комиссия выступила с рядом различных образовательных программ, которые поддерживают проекты, нацеленные на внедрение новых информационных и коммуникационных технологий в процесс повышения квалификации сотрудников компаний и, таким образом, смогут заполнить образовавшиеся лакуны.

Европейская Комиссия делает ставку на новые информационные технологии, которые, с одной стороны, благодаря распространению коммуникативных сетей создают возможности приобретать знания независимо от места и времени, и с другой, за счет интерактивности средств обучения позволяют организовывать этот процесс самостоятельно. За этой общей характеристикой преимуществ информационно-коммуникативных технологий стоят компьютерные мультимедийные обучающие программы, к которым предъявляются следующие требования:

- экономия средств и большая отдача,
- повышение эффективности обучения,
- интеграция обучения в производственный процесс,
- гибкость в организации учебного процесса,
- повышение практической ориентации образования,
- адаптация пользователя к новым средствам обучения,
- новое качество использования мультимедийных средств обучения (Ross, 1997: 9).

В связи с уже завершенными и находящимися в разработке проектами, направленными на повышения уровня профессионального образования в целом и обучения иностранным языкам сотрудников малых и средних компаний с помощью компьютерных технологий, в частности, Европейская Комиссия

планирует введение европейской «обсерватории» для распространения наилучших примеров из практики обучения. Федеральный институт по профессиональному обучению в Берлине и Бонне обозначил при этом следующие четыре инновационные области, которые были получены в результате исследования возможности реализации примеров практической деятельности:

- Улучшение привлекательности обучения (новые методы обучения) за счет новых технологий,
- Открытие доступа к профессиональному образованию для целевых групп благодаря внедрению новых образовательных технологий,
- Большой эффект отдачи и экономия за счет новых образовательных технологий,
- Развитие новых компетенций в профессиональном образовании и
- Новые формы распространения знаний и информации (Wolf 1998: 4)

При сравнении результатов этого исследования с другими выше названными требованиями к мультимедийным учебным программам нетрудно увидеть общие подходы к теории и практике их использования.

Заслугой уже упоминавшегося Института профессионального образования, а также Европейской Комиссии и Национальных координационных учреждений по образовательным программам ЕС является то, что они регулярно ссылаются на материалы по обучению иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации. (NATALI, 1997: 1ff.). Федеральное министерство образования и науки в своей «Программе поддержки внедрения новых мультимедийных средств в образовании» включило их использование как особый пункт и говорит в описании программы в том числе о поддержке самостоятельного обучения, а также о виртуальных учебных средах, но в другом месте оно, правда, вынуждено констатировать, что только 10% учебного программного обеспечения посвящено обучению/изучению иностранных языков. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000: 12)

В ежегодно появляющихся обзорах Национальных органов по образовательным программам ЕС в отношении мультимедийных/дистанционных средств обучения также указывается на соответствующие программы по изучению иностранных языков (BIBB-Kompendium, 1998). Палитра профессий и тематика достаточно обширная. Она простирается, если говорить только о программах на немецком языке, от мультимедийной техники, обработки металла, монтажной техники, стоматологии до туризма и гостиничного бизнеса. Почти во всех проектах CD-ROM как носитель мультимедийных обучающих средств играет доминирующую роль. С конца 90-х годов аналогичную роль играет интернет. При этом речь идет о языковых курсах, которые полностью проводятся в режиме онлайн с синхронными и асинхронными компонентами, и о курсах как форме дистанционного обучения. Учеба на рабочем месте, автономный процесс обучения, дистанционное обучение, обучение на основе самостоятельной организации учебного процесса – это другие ключевые слова в проектах, которые указывают на новые пути освоения знаний.

Неотъемлемой частью всех этих проектов является тот факт, что европейские государства-члены ЕС поддерживают цели программы, качество практики профессионального образования и соответственно способствуют повышению эффективности системы профессионального образования. Другими важными целями являются поддержка так называемых «малых» языков Европы и улучшение сотрудничества между предприятиями и вузами. Этот момент указывает на особый характер отдельных проектов, которые в рамках образовательных программ ЕС снабжены термином «пилотный проект». Также и в программе профессионального образования LEONARDO имеются такие пилотные проекты, причем нас здесь особенно интересуют проекты, нацеленные на поддержание иностранных языков и в частности немецкого языка как иностранного. Ключевое слово «пилотный проект» относится и к использованию инновационных технологий и разработки учебных материалов для очень специальных областей применения, для которых на рынке до сих пор имеется очень мало примеров.

С 1996 года программа LEONARDO впервые регистрирует заявки на проекты по финансированию обучения иностранному языку в области маркетинга и рекламы. Обращение к этим областям профессиональной деятельности связано, очевидно, с тем, что именно на предприятиях малого и среднего бизнеса растет потребность в продвижении своей продукции на международном рынке. К тому же благодаря интернету у предприятий открываются новые возможности для сбыта своей продукции и услуг. Интернет по праву можно назвать идеальным средством для личного и интерактивного контакта с потенциальными и реальными клиентами, поскольку он предлагает совершенно новые возможности для успешной деятельности в области маркетинга, рекламы и сбыта.

Описываемый дальше проект LEONARDO «Мультимедийная обучающая программа по языку рекламы на базе немецкого и финского языков на CD-ROM» был принят в 1996 году и завершен в 2000 году. В проекте были задействованы три рекламные фирмы из Финляндии (Digital Information Architects, Helsinki) и Германии (treesign GmbH und designatelier Jena), Jyväskylä (Finland), торгово-промышленная палата Восточной Тюрингии и Институт межкультурной коммуникации в Берлине.

Характеристика партнеров по проекту указывает на оптимальное соединение теоретических основ проекта с практическим применением его результатов. К тому же партнеры по проекту частично знают друг друга по другим проектам ЕС, в рамках которых они также занимались совершенствованием знаний иностранного языка у сотрудников предприятий малого и среднего бизнеса с помощью мультимедийных технологий.

Цель проекта заключается в том, чтобы, опираясь на анализ сайтов немецких и финских компаний, предоставить учебный материал, который должен усовершенствовать знания немецкого и финского языков у сотрудников предприятий малого и среднего бизнеса в сфере рекламы и работы с общественностью. (Hahn, Tosch 1994).

На начальном этапе работы английский язык использовался партнерами по проекту как язык-посредник.

Первоначально предполагалось, что интернет-реклама будет только одним из аспектов языкового анализа и учебной программы, и в первую очередь будет анализироваться реклама на традиционных, классических носителях. Но благодаря бурному развитию онлайн-рекламы вес сместился на интернет, так что сейчас анализ традиционных средств рекламы фигурирует только при сравнении их с возможностями интернет-рекламы.

На начальном этапе работы над проектом на первом месте стоял анализ стилистических, мультимедийных, структурных и межкультурных особенностей рекламных текстов финских и немецких компаний. Они образуют основу для интерактивной мультимедийной учебной программы, которая работает на упражнениях с перекрестными ссылками на результаты анализа. Обе части представляют основу для CD-ROM и, как выше указано, тесно связаны друг с другом.

На первом плане обучающей программы стоят не столько содержательные и стратегические аспекты рекламной коммуникации, сколько ее языковая сторона, причем между обоими компонентами существует тесная связь. Связь между изображением и текстом как важным компонентом рекламы тоже затрагивается, но только мимоходом, т.е. большей степени в смысле неосознанного восприятия визуализации рекламного содержания на страницах сайта компании, которые служат основой для упражнений.

Применяться данная обучающая программа должна в первую очередь в рамках языковых курсов при повышении квалификации специалистов в области маркетинга и рекламы (программа адресована в первую очередь к этой целевой группе), поскольку специалисты в этих областях бизнеса много работают за компьютером. И в этом случае можно исходить из того, что при этом совпадают место работы и место учебы.

/Перевод С.В. Крестинского, 2012/

Источник:

Впервые опубликовано на немецком языке:

Hahn Martin / Felsmann, Frank: 2001. „Das multimediale Informations- und Übungsprogramm Deutsch/Finnisch zur Werbesprache im Kontext von Materialien zum Fremdsprachenlernen in Beruf und Praxis“ In: Martin Hahn/ Sabine Ylönen (Hrsg.): Werbekommunikation im Wandel. Modernes Marketing in deutschen und finnischen Unternehmen. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, 2001. – S. 135-152.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ross, Ernst: Fremdsprachenlernen mit dem Computer – Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf? In: Rüschoff, Bernd / Wolf, Dieter (Hg.). Fremdsprachenlernen mit dem Computer. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1997: 9.
2. Wolf, Brigitte: Multimediales Lernen wird den Bildungsbereich in vielfältiger Weise verändern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Multimediales Lernen, pilot 3/1998, Berlin 1998:4-7.
3. NATALI – Universität des Saarlandes (Hg.): Materialien zum Sprachenlernen in Beruf und Praxis in Deutschland 1996/97. Saarbrücken 1997:1ff.
4. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Förderprogramm Neue Medien in der Bildung – Lehr- und Lernsoftware. Quelle am 13.07.2000: <http://www.bmbf.de/deutsch/initiat/foedprog/neuemedien.htm>
5. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): LEONARDO da Vinci – Kompendium 1996/97 (Pilotprojekte, Multiplikatorprojekte, Erhebungen & Analysen. Berlin 1996/97.
6. Martin Hahn, Ingetraut Tosch (Hrsg.): Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Spanien – Rechercheergebnisse. Jena/ Berlin, 1994.

Глава 2

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2.1. ИНТЕГРАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Игорь Stanisлавович Крестинский

Тверской государственный университет, Российская Федерация

Историю дидактики иностранных языков XX века характеризовала постоянная смена парадигм в целях поиска оптимального подхода к преподаванию иностранных языков и культур разным целевым группам – от будущих переводчиков и преподавателей до юристов, экономистов, инженеров и др. Особое место среди сфер владения иностранным языком занимает иностранный язык делового общения. В настоящее время обозначились три группы подходов к его преподаванию:

- 1) грамматико-переводной (репродуктивный, инструктивистский);
- 2) кросскультурно-коммуникативный (продуктивный, конструктивистский);
- 3) интегративно-рефлексивный.

Грамматико-переводной подход – комплексный продукт традиционной педагогики с элементами бихевиоризма и технократизма, лингвистического структурализма и когнитивной концепции усвоения знаний. Его можно эффективно использовать для развития у обучаемых лингвистической компетенции репродуктивного характера, например, умения читать и переводить тексты на родной язык.

Кросскультурно-коммуникативный подход – результат соединения гуманистической педагогики, прагма- и социолингвистики, культурологии, когнитивной психологии, психолингвистики, деятельностного подхода. Он направлен прежде всего на развитие у обучаемых прагматических и

социокультурных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. умения и навыков устного / письменного выражения мыслей без глубокого понимания грамматических структур, а также при невысокой грамотности высказывания.

Основами *интегративно-рефлексивного подхода* служат соответствующие сочетания разных педагогических, лингвистических и психологических парадигм в зависимости от этапа работы над иностранным языком, типов используемых упражнений и заданий, реализации заданных узкоспециальных учебных целей и т.п. Подход используется для равноэффективного формирования у обучаемых всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

В основе преподавания иностранного языка делового общения разным целевым группам должен, на наш взгляд, лежать интегративно-рефлексивный подход, который характеризуется следующими дидактико-педагогическими положениями (Butzkamm 1993; Henrici 2001: 841 – 852; Neuner, Hunfeld 1993; Neuner, Krüger, Grewer 1995; Richards, Rodgers 1997):

1. Интегративно-рефлексивный подход ориентирован на каноны элитарного образования с упором как на его духовные, так и на формальные составляющие. Овладение примитивным разговорным языком недостаточно для системного развития интеллекта обучаемого.
2. Интегративно-рефлексивный подход одновременно направлен на прагматические цели обучения и диалогическую речь. Важно уметь говорить / писать на иностранном языке в условиях повседневной коммуникации.
3. Значимыми являются как знание грамматики, так и практические осознанные умения и навыки ее использования. Умения и навыки могут приобретаться только через метазнания. Грамматика преподается в рамках циклической прогрессии – от простого к сложному и специфичному.
4. Рекомендуется проведение вводно-фонетического курса для постановки произношения.

5. Особое место отводится изучению литературы на иностранном языке, в частности, анализу текста или рефлексии о прочитанном.
6. В интегративно-рефлексивном подходе используется *принцип просвещенного одноязычия*, так как понимание изучаемого материала должно проверяться или подкрепляться переводом на родной язык.
7. Предпочтение отдается фронтальным формам организации занятия, так как преподаватель должен контролировать процесс усвоения знаний и умений. В то же время могут использоваться иные социальные формы организации занятия, способствующие самостоятельности обучаемых, чью независимую учебную деятельность необходимо поддерживать.
8. В отборе используемых для сочетания принципов и элементов других подходов центральную роль занимают критерии их применимости в преподавательской деятельности и тот факт, насколько эти принципы зарекомендовали себя на практике.
9. В области организации компонентов содержания подход является межкультурно-страноведческой концепцией. В интегративно-рефлексивном подходе преподавания объединяются два взгляда на предмет страноведения – информационный и интегративный. Первый предполагает в процессе занятия тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Второй позволяет реализовать как языковые, собственно лингвистические, так и профессиональные компоненты содержания языкового образования в системах, представленных в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Лингвистический компонент содержания языкового образования

<i>Параметры</i>	<i>Цель, содержание, формы работы</i>
Дидактическое целеполагание	<ul style="list-style-type: none"> • Достижение уровня владения грамматикой B2 / C1 (по классификации Совета Европы), самостоятельное компетентное использование иностранного языка. • Структурная корректность, социокультурная и прагматическая уместность, беглость, содержательность речи. • Развитие всех коммуникативных компетенций в их совокупности. • Обращение особого внимания на формирование профессионального компонента (владение специальной лексикой и т.п.)
Языковые системы	
Фонетика	<ul style="list-style-type: none"> • Стремление к фонетическому звучанию, приближающемуся к произношению носителя иностранного языка.
Лексика	<ul style="list-style-type: none"> • Владение широким спектром лексических средств, достаточным для описания самых различных ситуаций, явлений, реалий и т.д. • Знание (не)соответствий в семантических полях родного и иностранного языков.
Грамматика	<ul style="list-style-type: none"> • Владение грамматикой B2 / C1.
Правописание	<ul style="list-style-type: none"> • Овладение орфографическими и пунктуационными нормами иностранного языка.
Виды речевой деятельности	
Чтение	<ul style="list-style-type: none"> • Источники текстов: тексты в рамках изучаемых лексических тем (общего и профессионального характера), тексты, используемые для перевода и аудирования, литературные тексты.

	<ul style="list-style-type: none"> • Требования к текстам: (умеренная) аутентичность, актуальность, содержательность, наличие страноведческой и социокультурной информации. • Формы работы: <ul style="list-style-type: none"> - комплексная работа с текстом (чтение в структурных и смысловых деталях; выполнение комплекса упражнений в грамматике, лексике и содержании текста; активизация лексики, исследование сфер ее употребления) - пересказ, обсуждение содержания, написание сочинений.
Аудирование	<ul style="list-style-type: none"> • Транскрибирование звучащих текстов (диктант), дословная запись текста. • Понимание общего содержания после одного-двух прослушиваний с подготовкой / без подготовки к восприятию текста. • Пересказ, обсуждение.
Письмо	<ul style="list-style-type: none"> • Написание изложений, сочинений, диктантов-переводов, контрольных переводов.
Говорение	<ul style="list-style-type: none"> • Пересказ текстов. • Составление диалогов. • Участие в дискуссиях. • Подготовка монологических высказываний, устных тем в рамках изучаемых лексических разделов.
Перевод	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование умений и навыков письменного перевода на родной язык. • Упражнения в письменных / устных переводах на иностранный язык с целью активизации лексики и грамматики, закрепления знаний, умений, навыков.
Примечания	<ul style="list-style-type: none"> • Использование переводов с родного языка на иностранный. • Реализация высокого уровня требований по всем параметрам (знание и активизация всех лексических единиц, умение употреблять их уместно, исправление всех ошибок, понимание всех слов в аудиотексте и т.д.)

Таблица 2

Профессиональный компонент содержания языкового образования

<i>Компетенция</i>	<i>Содержание</i>	<i>Проверка</i>
Профессиональная	Глубокое предметное понимание изучаемых профессионально значимых тем на иностранном языке, умение содержательно высказываться по теме.	Оценка качества работы с текстом, в устной / письменной коммуникации, навыков аудирования, перевода.
Методологическая	<ul style="list-style-type: none"> • Умение организовать и обработать информацию на иностранном языке. • Владение техниками презентации материала на иностранном языке. • Владение техниками ведения разговора на иностранном языке. 	Оценка качества работы с текстом, в устной / письменной коммуникации, навыков аудирования, перевода.
Социальная	<ul style="list-style-type: none"> • Способность воспринимать и понимать мысли и чувства участников коммуникации, а также ситуативно адекватно общаться на иностранном языке. 	Оценка устной / письменной коммуникация.
Языковая (лингвистическая)	<ul style="list-style-type: none"> • Овладение <i>системами иностранного языка</i> (грамматикой, лексикой, фонетикой, правописанием) и <i>видами речевой деятельности</i> на иностранном языке (говорением, письмом, аудированием, чтением, переводом). 	Оценка качества работы с текстом, в устной / письменной коммуникации, навыков аудирования, перевода.

Глобальная цель обучения иностранному языку делового общения заключается в выработке способности к иноязычному общению в *сложных профессиональных ситуациях*. Задачами являются не только формирование лингвистической компетенции и знание соответствующих иноязычных терминов, но и развитие профессионального компонента в сочетании с межкультурным тренингом в сфере деловой коммуникации. Межкультурный тренинг – неотъемлемая часть языкового образования современных менеджеров, задачи которых могут состоять как в обмене опытом с зарубежными коллегами, так и в обеспечении взаимодействия России со страной изучаемого языка в области разных бизнес-проектов.

Уровень достижения поставленной цели по овладению лингвистическим и профессиональным компонентами содержания языкового образования может проверяться на основе контроля степени владения соответствующими навыками в рамках специальных письменных и устных заданий (работы с текстом, аудирования, заданий на перевод, устных презентаций и т.п.).

Молодой специалист во многих сферах человеческой деятельности ограничен в своем профессиональном развитии без владения иностранными языками, умения применять их для реализации профессиональных целей и задач. В процессе становления представления о современном специалисте в области бизнес-сфере всегда необходимо помнить и о его межкультурном сознании. Оно не может сформироваться вне рамок изучения иностранного языка, познание которого должно осуществляться на основе интегративно-рефлексивного подхода. Этот подход позволяет эффективно сформировать вторичную языковую личность будущего специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. – UTB: Francke, 1993. – 334 S.
2. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // In: Internationales Handbuch DaF. – Band 1. – Langenscheidt, 2001. – S. 841 – 852.
3. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. – Langenscheidt, 1993. – 215 S.
4. Neuner G., Krüger M., Grever U. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. – Langenscheidt, 1995. – 184 S.
5. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press, 1997. – 171 S.

2.2. BLENDED LEARNING КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И КАК КЛЮЧ К ПЕДАГОГИКЕ ИНТЕГРАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга Павловна Богатырёва,
Тверской государственный университет, Российская Федерация

Несмотря на тот факт, что технология Blended Learning уверенно завоевывает позиции на отечественном рынке образовательных услуг, утверждать о завершённом характере введения данного термина в оборот отечественной дидактике пока не приходится. Об этом свидетельствует, например, употребление оногo в исходной английской форме записи, и не только в России, но и в Германии.

На настоящий день в литературе высказывается множество гипотез о происхождении технологии ‘Blended Learning’. По одним версиям все другие обучающие технологии создавались и развивались едва ли не с одной только целью – влиться в технологию Blended Learning (BL) как вершинную технологию обучения (Bonk & Graham, 2004). Согласно другим источникам, данная технология развилась на базе компьютерных и интернет-технологий с привлечением тестовых программ и использованием возможностей мультимедийных презентаций. (cf. «сочетание любой формы обучающей технологии /напр., видео, CD-ROM, обучение на основе Интернета, фильмы/ с обучением под руководством преподавателя face-to-face», Driscoll 2002). Такой подход, хотя и небеспочвенен, напоминает сагу о роботах, порождающих новых роботов. Нельзя не отметить также коммерческий, *пакетный* характер данной интенсивно развивающейся сегодня технологии, но если ставить вопрос о ней в дидактическом и методическом ключе, то нам представляется более убедительной та версия, согласно которой данная обучающая технология связана узами преемственности с инновационной дидактикой и методикой послевоенного Запада. Сюда следует отнести популярную на Западе технологию обучения *Instructional Design*, применение бихевиористической модели Б.Ф. Скиннера (Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990), с идеями программируемого обучения и life-long обучения, т.е. обучения в течение жизни, а значит – делающего акцент на адресном характере предоставления и потребления образовательных услуг.

2.2.1. Instructional Design или ‘ID’³ – это практика создания «обучающей методики, делающей приобретение знаний и навыков более эффективным, целесообразным и привлекательным». ‘ID’ состоит из выявления текущего состояния и потребностей обучающегося, определения конечной цели обучения и разработки плана некоего «вмешательства» для помощи в достижении прогресса. В идеале, процесс наполняется педагогически (процесс преподавания) и *андрагогически* (обучение взрослых) проверенными теориями; ‘ID’ применяется к отдельно обучающемуся студенту, в группе студентов под руководством преподавателя, а также без него. Результат этой методики может быть абсолютно видимым и научно измеримым, либо абсолютно скрытым и предполагаемым. Существует много моделей ID, но многие основаны на модели АПРОО (в англ. варианте – ADDIE) с пятью этапами: 1) анализ; 2) планирование; 3) развитие; 4) осуществление; 5) оценка. Как отрасль, ‘ID’ исторически и традиционно уходит своими корнями в когнитивную и бихейвиористскую психологию, хотя в последнее время конструктивизм (как один из теоретических подходов к обучению) также оказывает влияние на развитие технологии ‘ID’.

Теория когнитивной нагрузки в рамках ‘ID’ была выдвинута на основе эмпирического изучения успехов учащихся в ходе их взаимодействия с обучающими материалами. Свеллер и его сторонники начали измерять эффект нагрузки рабочей памяти и обнаружили, что формат обучающих материалов оказывает непосредственное влияние на результативность учебной деятельности обучающихся, использующих эти материалы. К середине и концу 90-х годов XX века Свеллер и его сторонники открыли несколько обучающих эффектов, связанных с когнитивной нагрузкой и моделью обучения. Позже, другие исследователи подобно Ричарду Мейеру начали объяснять результаты обучения когнитивной нагрузкой. Использование аудио- и визуальных средств трансляции учебной информации приветствуется в ID. Мейер и его сторонники вскоре разработали когнитивную теорию мультимедийного обучения. Сторонники ID

³ Используются материалы статьи на английском языке, размещенной в сети интернет на сайте <http://en.wikipedia.org/> (Instructional_design 2012).

используют различные обучающие стратегии для уменьшения когнитивной нагрузки. Например, они считают, что объем текста на экране не должен превышать 150 слов, либо текст должен быть представлен в виде небольших значимых частей.

Входящая в ID концепция Learning design (программирования обучения) появилась в литературе по образовательной технологии в конце 90-х годов XX века и начале 2000-х гг. Она обусловлена идеей, согласно которой преподавателям нужно «выбирать *наилучшее сочетание* бихейвиористского и конструктивистского опыта работы для курсов он-лайн». Здесь показательна перекличка с определением BL как «сочетания различных педагогических подходов (напр., конструктивизм, бихейвиоризм, когнитивизм) для обеспечения оптимального результата обучения, с использованием обучающих технологий или без них» (Driscoll, 2002). В разработке ID существенное внимание уделяется мотивации учащихся. Воспитание учеников, которые хотели бы учиться всю жизнь, которые внутренне мотивированы, проявляют стремление к познанию, считают обучение радостным и продолжают пополнять свои знания после завершения их формального обучения, – всегда было одной из важнейших целей образования. Модель мотивационного планирования ВРУУ (внимание, релевантность, уверенность, удовлетворение) (в англ. варианте – ARCS) хорошо известна и широко применяется в ID. Простая, но действенная модель укоренилась в ряде теорий и концепций мотивации (напр., Keller, 1983), особенно в теории ожидаемой полезности (напр., Vroom, 1964; Porter and Lawler, 1968 etc.). Другим важным источником повышения мотивации, наследующим принципу ориентации на посильность заданий для учащихся (Скиннер) в ID выступает Разветвлённый алгоритм Нормана Кроудера (1960), основанный на принципе введения индивидуальных путей прохождения учебного материала учащимся. Широко используются закрытые вопросы – в каждой порции учебного материала учащийся должен выбрать один из вариантов ответа. В случае неправильного ответа учащийся вынужден перейти на ступень пониженного уровня и непременно получить разъяснение своей ошибки.

2.2.2. Подходы к определению понятия BL

Обсуждаемое понятие имеет множество определений, в том числе в специальной литературе. При этом широко варьируют не только содержание понятия, но и общие представления о его структуре, содержании и объеме. Достаточно распространены коммерческие определения BL, такие как следующее: «цель смешанного обучения объединить лучшее из аудиторного обучения с лучшим из обучения on-line» (Rochester Institute... 2004), но по ним сложно заключить о содержании конкретных используемых методик подготовки. Часть исследователей (e.g. Node, 2003) высказывает крайнюю позицию, согласно которой полностью отрицается существование какого-либо универсального готового рецепта BL. Напротив, М. Дрисколл приводит сразу три определения BL: (1) «сочетание режимов Интернет-технологий (напр., живой виртуальный класс, обучение с индивидуально подобранным темпом, обучение-сотрудничество, потоковое видео, аудио и текст) для выполнения образовательной задачи»; (2) «сочетание различных педагогических подходов (напр., конструктивизм, бихейвиоризм, когнитивизм) для обеспечения оптимального результата обучения, с использованием обучающих технологий или без них»; (3) «сочетание любой формы обучающей технологии (напр., видео, CD-ROM, обучение на основе Интернета, фильмы) с обучением под руководством преподавателя «лицом к лицу» (Driscoll 2002).

Одним из важных преимуществ смешанного обучения является его пошаговость и относительная автономия в отношении аудиторной формы. Если студент отсутствует, он может просматривать пропущенный материал в то же время, что и остальные учащиеся, даже если он не может присутствовать на занятии физически. Это помогает студентам оставаться «в строю» и не отставать, что особенно удобно для часто или долго болеющих студентов. Выкладываемые в электронной сети «модули-самоучители» также позволяют обучающимся обращаться к ним при необходимости в любое время, и дают возможность идти вперед более способным студентам. В BL признается право учащегося на выбор последовательности изучения тем (модулей).

Е.В. Воевода в монографии (2009), посвященной дидактическим и методическим вопросам использования современных мультимедийных технологий в подготовке выпускников вузов выделяет следующие основополагающие *дидактические принципы* использования современных технологий:

1. Направленность процесса обучения на всестороннее, гармоничное развитие личности.
2. Научная достоверность и точность информации.
3. Связь обучения с жизнью.
4. Наглядность.
5. Активность и сознательность.
6. Индивидуализация и дифференциация.
7. Интенсификация и рационализация.
8. Систематичность и последовательность.
9. Доступность. (Воевода 2009: 20)

Элементарного привлечения современных технических средств трансляции информации недостаточно, для того чтобы создать эффективный BL-курс. Как отмечает скептически настроенный исследователь Isackson (2004), «многое из того, что сегодня преподносят как BL, на самом деле далеко по качеству от изысканного букета доброго Шотландского виски, но скорее напоминает наспех сделанную салатную нарезку». Отталкиваясь от данной гастрономической метафоры автор предлагает различать между *подлинной технологией* BL, построенной на стратегии, учитывающей разность потенциалов на входе и выходе учебного занятия и опирающейся на детально разработанную поэтапно организованную динамическую структуру подачи и освоения учебного материала, от смешанного обучения (англ. "tossed learning"⁴), в котором речь идет всего лишь о варьировании форм ввода учебной информации (ibidem). Следовательно, качество образовательных услуг в технологии blended learning в значительной мере зависит от научной и методической квалификации разработчиков конкретной программы, модуля.

⁴ Здесь имеет место определенная игра слов и продолженная гастрономическая метафора: а английском языке ключевой глагол имеет также значение «опрокидывать стакан залпом». – О.Б.

2.2.3. Что именно и с чем сочетается в BL – структурный аспект

Как показано в работе американских ученых (Holden, Westfall 2010: 33), концепция BL может быть представлена в виде некоторого графа, доминантой которого выступает понятие и термин Blended Learning, представленный как сфера взаимодействия трех ключевых компонентов, а именно – (a) компонент учебной среды (Learning Environment Component), (b) (Media Component), (c) (Instructional Component). Первый компонент объединяет в себе элементы традиционного аудиторного обучения и дистантного обучения в двух режимах (асинхронном и синхронном, т.е. в режиме online). Здесь мы можем заключить о сочетании форм обучения. Медийный компонент (b) включает в себя синхронные и асинхронные средства медийной поддержки, опции симметричного и асимметричного медийного сопровождения. Инструктивный компонент (c) связан четырьмя подкомпонентами, среди которых различаются (1) задачи, (2) стратегии обучения, (3) содержание /контент и (4) формы учебной интеракции, классифицируемые как синхронные / асинхронные в отношении к дидактическим единицам и эпизодам учебного взаимодействия. Компонент (3) рассматривается как переменная содержания, диверсифицированная по параметру сложности, форме подачи (аудио-, видео- и т.д.), а также по параметру *частоты обновления* (подход Б.Ф. Скиннера⁵ действует – О.Б.).

С точки зрения технологического решения концепция ‘blended learning’ предполагает оптимальное задействование всех четырех аспектов языковой способности (чтение, аудирование, говорение, письменная коммуникация) с использованием самой актуальной учебной и контрольно-оценочной информации, в том числе за счет широкого использования интернет-ресурсов,

⁵ Так называемый линейный алгоритм Скиннера – результат разработки Б.Ф. Скиннером собственной концепции программированного обучения, основанной на широком привлечении пучка принципов: (1) малых шагов в освоении нового материала; (2) низкого уровня трудности порций учебного материала, благодаря которой учащийся постоянно получает положительное подкрепление при работе с обучающей программой; (3) немедленного подтверждения правильности ответа; (4) индивидуализации темпа учения – различие между учащимися определяется исключительно продолжительностью прохождения программ (cf.).

интернет-тренингов, постоянно доступной *поддержки* (англ. feedback) со стороны фасилитатора и разработчиков учебного продукта. Последняя, кстати, включает в себя и подбор текстовых материалов и коммуникативных событий под заказ конкретного учащегося. В связи с практикуемой в ВЛ свободой выбора скорости изучения материала, в учебных группах, работающих по программе смешанного обучения, высок показатель числа студентов, дошедших до окончания обучения.

В технологии ВЛ реализуется принцип доверия к учащемуся: «Владея «ядром» знаний, умениями учиться, человек сам может выбрать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс получения образования» (Bologna Glossary 2010). Не только напористые маркетинговые технологии характеризуют сегодня современную нам дидактическую стратегию европейского Запада, но также: (а) последовательный адресатоцентризм, (b) широкий учет прагматических факторов, определяющих (с) мотивацию и (d) целенаправленность в изучении иностранного языка, (e) гибкость в выборе контента занятия, (f) возможность выбора индивидуального образовательного маршрута и индивидуализации графика занятий, (g) ориентированность на результат, (h) жесткий контроль за освоением пройденного учебного материала и (i) подробный мониторинг учебных результатов.

Европейская система образования сегодня продолжает служить едва ли не единственным ориентиром в курсе на модернизацию отечественного образования. В то же время нередкая в отечественном «критическом»(!) дискурсе эйфория от всего иностранного не должна взять верх над доводами здравого рассудка. Что собственно означают, например, такие термины как ‘Learning Management’ с точки зрения их конкретного методического оснащения? Насколько универсальны курсы с использованием тестовых программ и интернет-поддержки в отношении различных учебных дисциплин? Какие в точности *способности* (не только адаптивного характера) они развивают? В самом ли деле поставляемые на рынок интерактивные электронные приложения интерактивны, а не реактивны? Какова степень доступности *аппарата критического описания* языковых

явлений, заучиваемых «по образцу»? Какие горизонты личностного роста закладываются в овладении языком на основе овладения тем или модулем *en gros*? Как решается вопрос о крупных единицах, блоках обучения? (например, о модальных глаголах в изучаемом языке целом, а не только в рамках специализированного дискурса вежливого пожелания). И не в последнюю очередь потребитель BL-программы должен интересоваться вопросом об эффективности курса с точки зрения стоящих лично перед ним целей и задач.

Важным условием успешности решения лингводидактической задачи по развитию интеркультурной коммуникативной компетенции нам видится разработка программы сбалансированной интеграции бытующего в ЕС коммуникативного/эпизодоцентрического интеракционного подхода в лингводидактике и традиционного для России интерпретационизма, опоры на понятия грамматики родного и неродного языков, освоенные в период школьного обучения.

2.2.4. Что с чем интегрируется в BL

Ниже нами представлен перечень вариантов ответа на вопрос, о какой собственно *интеграции* на основе технологии Blended Learning в отечественных условиях сегодня может идти речь:

- (1) Интеграция аудиторной и дистанционной форм обучения.
- (2) Интеграция научных и методических разработок ряда авторов или авторских коллективов в единую базу данных для поддержки учебного процесса.
- (3) Создание интегрированного пакета образовательных услуг с целью продвижения одного на рынке услуг и технологий.
- (4) Интеграция учебных материалов, стандартов и технологий в транснациональную сеть образовательных услуг.
- (5) Интеграция образовательных учреждений в единое европейское / трансокеанское / мировое образовательное пространство.

- (6) Интегрированная полиаспектная/разносторонняя подготовка выпускников, повышающая их конкурентоспособность на рынке рабочих мест и трудовых ресурсов.
- (7) Интеграция природных способностей индивида и приобретенных им в результате обучения компетенций в личностные характеристики учащегося на основе разработки профессиограммы выпускника по конкретным направлениям подготовки бакалавров / специалистов / магистров.
- (8) Интеграция вуза в систему 'life-long' поддержки выпускников (и обслуживания заказов работодателей) в плане удовлетворения потребности в оказании инновационных образовательных услуг через организацию научно-образовательных центров.

Насколько нам представляется, несмотря на то вполне очевидное обстоятельство, что выделенные нами векторы в трактовке понятия интеграции многоразличны и неидентифицируемы, в приведенный перечень может быть вложен смысл единства перечисленных подходов к пониманию терминов «интеграция», «интеграционный». Не вдаваясь в долгие объяснения и обоснования, заметим, что, возможно, под *интегративным подходом* к проблеме подготовке кадров в дидактике прежде всего имеется в виду установка на *полноту ответа* на вызовы современности. В таком случае общественное послание курса 'Blended Learning' в сфере обучения успешной интеркультурной коммуникации приобретает определенное философское звучание – полнота ответа на вызовы времени достижима в диалоге языков и культур, понимаемом как диалог людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Воевода Е.В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. – М.:МГУП, 2009. – 146 с.

«Кембридж, лингвистический центр. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ykazka.ru/lang?a=27&act=news&id=822>

Alvarez, S . Blended learning solutions. In B . Hoffman (Ed.), Encyclopedia of Educational Technology, 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/start.htm>

Bologna Glossary. [Электронный ресурс]. – [Режим доступа]. // <<http://bologna.owwz.de/glossar.html?&L=3>> – © Ost-West-Wissenschaftszentrum 2010.

Bonk C.J. & Graham C.R. (2005) "Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs." – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uab.edu/it/instructional/technology/docs/blended_learning_systems.pdf.

Dr. Jolly Holden, and Dr. Philip J.-L. Westfall. An Instructional Media Selection: Featuring an Introduction to Virtual Worlds / Second ed. USDLA – United States Distant Learnin Association. 2010. – V+47 p.

Driscoll, Maraget. (March 2002). "Blended Learning: Let's get beyond the hype." Learning and Training Innovations Newslne. – [Режим доступа]. – <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755>.

Instructional Design. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_design, 31-05-2012, заглавие с экрана.

Isackson, Peter. Learning Circuits – Blog. – [Электронный ресурс]. – (23 Aug 2002). – Режим доступа: http://www.internetttime.com/itimegroup/astd/lc_blog.htm.

Keller, J.M. Motivational design of instruction // Instructional-Design theories and models: An overview of their current status /. C.M. Reigeluth (Ed.). NJ: Hillsdale, 1983. – Pp. 383–429.

Porter L. W., Lawler E. E. Managerial attitudes and performances. – Homewood, Ill.: Irwin, 1968. – 209 p.

Rochester Institute of Technology. (2004). Blended Learning Pilot Project: Final Report for the Academic Year 2003 – 2004. Retrieved Oct 5, 2005 from http://distancelearning.rit.edu/blended/Files/BlendedPilotFinalReport2003_04.pdf.

Sweller, J. (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning". Cognitive Science 12 (1): 257–285.

The Node Learning Technologies Network. (2001). The Node's Guide to Blended Learning: Getting the Most out of Your Classroom and the Internet. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://thenode.org/guides/blended/blended.pdf>.

Vroom V. H. Work and motivation. - New York: Wiley, 1964. – 331 p.

Глава 3

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА: РОССИЯ – ГЕРМАНИЯ

3.1. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ БИЗНЕС-КУЛЬТУРЫ И ЭТИКЕТА: КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Станислав Владимирович Крестинский,
Ольга Павловна Богатырёва,
Анна Владимировна Захарова

Тверской государственный университет, Российская Федерация

Приведенные ниже заметки об укладе жизни типичного среднестатистического делового немца в Германии могут рассматриваться как своего рода пропедевтика к коммуникативному курсу немецкого языка, минимальный стартовый набор элементов знания о ценностях, социальных ожиданиях и ритме жизни деловых партнеров из Германии. Источником наблюдений и обобщений здесь послужили личный опыт членов команды участников совместного проекта, высказанные немецкими партнерами замечания, знакомство со специальной литературой, а также, не в последнюю очередь, совмещенная культуроведческая и методическая рефлексия над коммуникативными успехами и неудачами наших соотечественников в общении с немецкими партнерами. В основу подготовки данного раздела легло разделяемое авторами положение о том, что немецкий этикет представляет собой неразрывное целое, глубинно обусловленное существованием традиционной, стандартной, органичной немецкой бизнес-культуры.

Результат и эффективность – это высшие ценности в немецкой деловой жизни. При этом „*Eine schnelle Mark machen*“, буквально «сделать быструю марку», т.е. без особых усилий как можно быстрее разбогатеть, или, говоря по-русски, погнаться за длинным рублем, считается признаком несерьезного делового поведения. Большинство предпринимателей стремятся к стабильному росту и стараются *минимизировать риски* при

ведении бизнеса. Это консервативно-осторожная философия немецкого предпринимателя проявляется также и в том, что деловые будни пронизаны различными правилами и предписаниями, которые строго соблюдаются.

По представлениям немцев деловые отношения – это, прежде всего, *юридические отношения*, основанные на договоре, но никак не на личных отношениях. Силу имеет только то, что написано «черным по белому», т.е. все, о чем есть письменная договоренность, что подкреплено печатью и штампом (cf. Lewis 2006: 112; Tomalin & Nicks 2007: 232). Многие договоры содержат приписку: „*Nebenabreden wurden keine getroffen*“ (устных договоренностей, дополняющих договор, принято не было), что означает, что всякие устные договоренности имеют силу только в том случае, если он были письменно закреплены в тексте договора. Немецкие бизнесмены ориентируются не на общие моральные принципы, как то: англосаксонское *Common sense* (здравый смысл) или *Gentlemen's agreement* (джентльменское соглашение), а в первую очередь – на действующие законы, к которым они относятся с уважением (cf. Томчин 2012: 158, 168-170 etc.).

Таким образом, договоренности, подкрепленные контрактом, – это больше, чем только объявление о намерении. Они содержат чаще всего очень *подробные положения о правах и обязанностях обеих сторон* и о всех возможных случаях отклонений от договора. И поэтому во время переговоров необходимо последовательно обсудить даже самые мельчайшие детали и подробности и тем самым обеспечить достаточный уровень взаимопонимания между партнерами. *Ни один пункт договора не должен оставаться неясным, двусмысленным.* (Ordnung und Klarheit! – Во всем да пребудут порядок и ясность!) Все имеющиеся возражения высказываются своевременно, прямо и твердо. Немецкие партнеры не только сами неукоснительно следуют пунктам и правилам, но также ожидают и от представителей второй стороны проявлений максимальной открытости и точности.

Если означенная высота взята, то можно исходить из того, что немецкий партнер будет дотошно соблюдать все пункты

договора, и, в свою очередь, ожидать того же от другой стороны. *Надежность* считается наивысшей добродетелью в деловых отношениях. Тот, кто не соблюдает даты поставки, их количество или качество, *установленные в договоре*, тот не имеет перспектив на продолжение деловых отношений с немецким партнером – надежным, честным, исполнительным, неукоснительно соблюдающим правила и законные установления (Tomalin & Nicks 2007: 228).

У каждой культуры свои часы (Edward T. Hall 1998: 66)

Стандарты обращения со временем в Германии заметно отличаются от стандартов, распространенных в других странах. Немецкая пунктуальность – это своего рода притча во языцех. Если встреча с немецким партнером назначена на 10 часов, то нужно быть на месте уже за несколько минут до начала встречи для того, чтобы она действительно началась в 10 часов и ни минутой позже. Прийти на 10 минут позже – это значит прийти с большим опозданием, и в этом случае немецкий партнер ожидает извинения от опоздавшего партнера. Немцы расценивают такую *непунктуальность* как признак ненадежности. Поэтому все договоренности, связанные со временем, должны быть реальными и хорошо продуманными.

Время работы офисов Германии может показаться многим иностранцам непривычным, сдвинутым к началу суток. Во многих фирмах работа начинается уже в 7 или 8 часов утра и заканчивается в 16 или 17 часов, в пятницу многие офисы закрываются уже в 14 или 15 часов. Поэтому первая половина дня самая подходящая для встречи с деловым партнером в офисе. Конференции и совещания в 8 часов утра не являются редкостью. Перерывы в ходе рабочего дня, как правило, очень короткие. Обеденный перерыв имеет место обычно между 11.30 и 13 часами и продолжается 30-45 минут. Четко регламентированы и часы работы магазинов: все магазины в рабочие дни закрываются в 20 часов, по субботам уже в 18 часов, а в воскресенье и в праздничные дни все без исключения магазины не работают. Правда, постепенно в Германии в это сфере жизни происходят некоторые изменения в сторону либерализации рабочего времени

магазинов. Если еще в 90-е годы магазины в будние дни работали строго до 18.30, по четвергам до 20 часов, а по субботам до 13.30-14 часов, максимум до 15 часов, то сейчас крупные универмаги, супермаркеты и торговые центры могут быть открытыми до 22 часов. Но воскресенье все равно остается неприкосновенным временем для всеобщего выходного дня.

Следует иметь в виду, что большинство немецких бизнесменов проводят четкую границу между рабочим и свободным временем. *Деловые встречи* почти невозможны в вечерние часы и тем более в выходные дни (cf. Томчин 2012: 153). *Приглашения* делаются почти исключительно в ресторан или отель (cf. *ibidem*: 162). Лишь после того, как установились длительные и успешные деловые контакты и вследствие этого доверительные отношения, может случиться, что партнера по бизнесу немецкие коллеги пригласят в гости к себе домой.

Этикет не отменяется

Независимо от степени доверительности существует, однако, правило: во время деловых контактов или переговоров принятыми формами обращения являются '*Sie*' и '*Herr...*' либо '*Frau...*' (следует фамильное имя). Обращение *Fräulein*, что означает «незамужняя женщина», уже давно вышло из употребления и даже может быть воспринято как оскорбление. Академические звания *доктор*, *профессор* считаются частью имени и поэтому всегда используются при обращении к лицу, имеющему то или иное звание: '*Herr Dr. Prof. Wazel*', '*Frau Dr. Prof. Komina*'. Немцы ранимы, соблюдают субординацию и не склонны к излишней фамильярности. Обращение к партнеру сразу по (первому) имени и употребление формы '*Du*' в немецкоязычных странах так же, как и в России, не принято и может произвести шокирующее действие на собеседника. (К *невербальным* знакам невоспитанности может быть отнесено прикосновение к собеседнику, любое поползновение вторгнуться в чужое пространство, например, облокотиться на подлокотник кресла соседа.).

Приветствуя друг друга, в Германии, как и в большинстве стран мира, пожимают друг другу руки. При этом следует соблюдать некоторые правила: мужчины встают, когда они протягивают руку, другая рука в этот момент не должна находиться

в кармане. Руку подают, как правило, если другое лицо предлагает пожать руку. (Обычно это человек, занимающий более высокое положение в структуре фирмы. У немцев также принято проявлять уважение к старшим по возрасту). Помните, что протягивая руку для рукопожатия, вы демонстрируете свое уважение. И хотя долго трясти руку совершенно не принято, вялое рукопожатие вызывает подозрения (Joachim Graff & Gretchen Schaupp 2006). Между мужчинами и женщинами в плане рукопожатия различия не проводится: женщины жмут друг другу руки так же часто, как и мужчины, мужчина и женщина также подают друг другу руку для приветствия, при этом первой руку должна подать все-таки женщина.

Еще совсем недавно одежда немецких бизнесменов представляла собой почти униформу: мужчины носили темные костюмы синих, серых и коричневых тонов с рубашкой и галстуком, женщины также одевались в консервативные дамские костюмы. Однако с тех пор, как немецкие дизайнеры Hugo Boss и Karl Lagerfeld произвели революцию в одежде, внешний вид деловых людей, особенно молодых, сильно изменился и стал более разнообразным и пестрым.

В отличие от других культур, например, арабских, азиатских, российской, в немецкоязычных странах, да и в целом в Центральной Европе не принято при деловых международных встречах обмениваться подарками, привезенными с Родины. Дорогие подарки могут рассматриваться как подкуп. Поэтому можно смело утверждать, что «никто не ожидает подарков и никто не желает и не хочет быть обязанным дарить их самому» (Joachim Graff & Gretchen Schaupp 2006). Но, с другой стороны, если Вас пригласили в гости домой, то небольшой „Begrüßungsgeschenk“ в виде цветов для хозяйки дома, коробки конфет или бутылки вина будет только приветствоваться, хотя и будут произнесены слова о том, что в этом совсем не было необходимости („Das ist aber gar nicht nötig!“).

Хотя стиль поведения в деловой жизни в последние десятилетия меняется в сторону более непринужденных и дружеских форм, а роль авторитета и статуса несколько снижается, немецкие бизнесмены все еще производят впечатление формальных и сухих партнеров. Представители других культур расценивают

подчеркнуто деловую манеру себя вести и «церемониальный» этикет как «*холодный характер*» своих немецких деловых партнеров. Но дело превыше всего. Шутки в сторону, немцы живут в интересах дела и не принимают решений, основанных на *эмоциях*. Кроме того, представители немецкой деловой культуры менее всего готовы к компромиссу, если только им не предъявили четко артикулированных весомых аргументов, вынуждающих пересмотреть позицию по вопросу (Lewis 1999: 207). Иногда неуступчивость немцев может вызывать раздражение со стороны инокультурных партнеров.

Однако здесь присутствует и вторая сторона коммуникативной ситуации: с точки зрения немцев поведение инофонов также может казаться странным и «неправильным». Поэтому во время международных, межкультурных деловых (и не только деловых) контактов имеет смысл всем, т.е. представителям всех культур, участвующих в деловых отношениях, помнить о том, что собственное поведение является нормальным и «правильным» только в собственных глазах, т.е. в рамках своей родной культуры и социума, поскольку оно было сформировано и стандартизовано в недрах особой социально-исторической ситуации, в определенном культурном контексте. И только развиваемая в рамках *коммуникативного* курса иностранного языка способность к *культурной эмпатии*, т.е. умение воспринять и осмыслить в контексте общения кодекс делового поведения инофонной культуры обеспечит взаимное понимание сторон, предохранит собеседников от скоропалительного и необоснованного осуждения инофонного партнера. Концепция *эмпатии* как принципа, пути и средства оптимизации интеркультурного общения получила особого рода риторическую разработку в трудах М. Бенетта, предложившего дополнить *золотое* правило этики в интеркультурной коммуникации *платиновым* правилом. Речь идет о трансформации формулы «Поступай с другим так, как ты хотел бы, чтобы так поступили с тобой» в платиновую формулу «Поступай с другим так, как он хотел бы, чтобы с ним поступили»: ‘Do unto others as they themselves would have done unto them’ (cf. Bennett 1998: 191–214). И, мы надеемся, она будет способствовать успеху в деловых отношениях на международном уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

Сумленный, Сергей. Немецкая система. Из чего сделана Германия и как она работает. – М.: Эксперт, 2010. – 456 с.

Томчин А. Наблюдая за немцами. Скрытые правила поведения. – М.: РИПОЛ классик, 2011. – 528 с.

Томчин А.Б. Германия и немцы. То, о чем умалчивают путеводители. – М.: РИПОЛ классик, 2012. – 416 с.

Bennett, Milton J. Overcoming the golden rule: sympathy and empathy // Milton J. Bennett, ed., Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press, Inc., 1998. – Pp. 191–214.

Graff, Joachim & Schaupp, Gretchen. Business Etikette in Deutschland / Mind your Manners. – Datakontext Fachverlag G, 2003.

Hall, Edward T. The Power of Hidden Differences // Milton Bennett (ed). Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998. – pp. 53–67.

Lewis, Richard D. When Cultures Collide: Managing successfully across cultures. When cultures collide. – First published by Nicholas Brealey Publishing Ltd. London 1996, 1999. 2006 – 600 p.

Tomalin, Barry. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.

3.2. ПАРАМЕТР ЭКСПЛИЦИРОВАННОСТИ / ИМПЛИЦИРОВАННОСТИ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ДИСКУРСА В ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ АКТОРОВ-НАБЛЮДАТЕЛЕЙ

Елена Андреевна Ничипорович

Тверской государственный университет, Российская Федерация

3.2.0. В настоящем разделе обсуждаются промежуточные результаты интерпретативного дискурс-анализа эпизодов русско-немецкого межличностного неформального общения, включающих *метакоммуникативные комментарии* (Макаров 2003: 93-101) со стороны самих участников общения (таким образом выступающих в роли *актеров-наблюдателей*). Ключевой содержательной характеристикой рассматриваемых коммуникативных эпизодов, в которых по необходимости ведется *речь о речи*, выступала оценка коммуникантами *уместности* речи *инофона* с точки зрения ее информативности, эмоциональности и общего «количества» (избыточного или недостаточного). В этой связи предлагается ввести в интерпретативный дискурс-анализ эпизодов межкультурного неформального общения параметр «*относительная эксплицированность/ имплицированность*» содержания русского и немецкого межличностного делового дискурса как обладающий высокой объяснительной силой и пригодностью для того, чтобы использовать его в интерпретации открытого множества эпизодов интеркультурного общения.

Прежде всего следует признать, что точкой отсчета в оценке коммуникативных вносов *Другого* как представителя иной лингвокультуры, далее – *инофона*, предположительно выступает неосознаваемая внутрикультурная норма коммуниканта, задающая ожидание «правильного» в его понимании сценария развертывания коммуникации в конкретной ситуации общения. При этом нам представляется естественным и закономерным, что возникающие нарушения означенных коммуникативных ожиданий со стороны инофонов служат перманентным источником взаимонепонимания коммуникантов и *системных* коммуникативных сбоях в межкультурной коммуникации. Как нам представляется на основе многолетних наблюдений над многочисленными эпизодами русско-

немецкого делового и бытового межличностного взаимодействия, коммуникативное рассогласование в интеркультурной коммуникации на настоящий день образует актуальную проблему социального, научного, педагогического и практического характера. Актуальность прагмалингвистического исследования обозначенной проблемы определяется практической необходимостью оптимизации практик обучения языку и собственно практик интеркультурного общения.

3.2.1. Параметры сопоставления национальных дискурсов, взаимодействующих в межкультурном пространстве

В настоящем интерпретативном дискурс-анализе мы исходили из следующей гипотезы. Преимущественная «целе-ориентированность» или «ценностная ориентированность» (Вебер 2000:626) социокультурного сообщества, выступающего в национальном дискурсе как «коллективная языковая личность» (Никитина 1993:8), связана *отношениями* взаимообуславливания, или *петлеобразной причинности* (равно: положительной обратной связи) с доминированием в национально-специфичном дискурсе одной из двух условно выделяемых сфер коммуникации, а именно *медиаасферы* (официально-делового, формального общения, протекающего в ролевом формате «человек-функция» – «человек-функция») или микро-/макросферы – (неформального общения, протекающего в ролевых форматах «частный человек – частный человек» и "человек" – "высшие силы").

В каждой из названных сфер коммуникации ведущей является информативная либо фатическая (контактоустанавливающая и контактоподдерживающая, а также контактопрерывающая) функции языка соответственно. На базе функциональной потребности коллективной языковой личности (далее: ЯЛ) преимущественно в целевом общении (немецкая коллективная ЯЛ) или преимущественно в ценностном общении (русская коллективная ЯЛ) складывается *информативная* или *фатическая доминанта* национального дискурса в целом, или ведущий информативный / фатический макростиль внутрикультурной коммуникации (Nisiporovic 2005).

Судя по комментариям самих участников (актеров-наблюдателей), в эпизодах интеркультурного общения сталкиваются несовпадающие коммуникативные ожидания по поводу «правильного» развития общения, в особенности в условиях внешне похожих стереотипных ситуаций, по-разному структурируемых представителями двух взаимодействующих лингвокультур. Ниже будет показано, что во многих случаях в конфликтное столкновение вступают информативная и фатическая доминанты двух национальных / лингво-этноспецифических дискурсов, и означенный конфликт доминант с регулярной повторяемостью наблюдается в открытом множестве эпизодов интеркультурного взаимодействия русских и немцев. Мы также полагаем, что в целях адекватной интерпретации и возможного *системного разрешения* этого очевидного *конфликта* в инструментарий контрастивного дискурс-анализа требуется ввести новый этнокультурно-относительный параметр *«эксплицированность / имплицированность»*.

При контрастивном анализе однотипных ситуативных сценариев мы опираемся на следующие *коррелирующие, взаимозависимые* параметры, впервые описанные Э. Холлом: *«низкоконтекстность / высококонтекстность»* культур и *«монокронность / полихронность»* ведения дискурса (Hall 1983). Выделяемую нами общую производную этих оппозитивных пар мы предлагаем назвать относительной *эксплицированностью / имплицированностью* экстралингвистического содержания.

Под *эксплицированностью* имеется в виду принятая в данной коммуникативной культуре степень вербализации, *норма языковой «развернутости»* того или иного экстралингвистического содержания в типизированной ситуации общения, или ситуативном сценарии; под *имплицированностью* – принятая в культуре степень *«свернутости»* само собой разумеющегося, обеспеченная системой культурных пресуппозиций, *«разделяемых коммуникантами знаний»* (shared knowledges), коммуникативных имплицатур, коммуникативных ожиданий, существованием коллективной апперцепционной базы, по Л.П. Якубинскому.

Мы здесь намеренно воздерживаемся от семантически близких терминов *эксплицитность/ имплицитность*, при помощи которых в лингвистике и психолингвистике описывают внутрикультурные механизмы порождения и рецепции текстов. *Эксплицитность/ имплицитность* обычно соотносится с уровнем отдельных высказываний или небольших диалогических единств. Имплицитной принято считать «информацию, которая не составляет непосредственно значения компонентов текста (лексем, грамем и т.д.) <...> и однако воспринимается» (Имплицитность... 1999: 9).

Эксплицитированность / имплицитированность представляет собой *относительную* характеристику национального дискурса, т.к. она вводится как параметр дискурсивной практики на основе устойчивых, содержательно повторяющихся *метакомментариев* участников по поводу "избыточности" или "недостаточности" речи инофонов в (псевдо)знакомой ситуации общения.

На интракультурном уровне нерелевантные базовые ценности, а также стандартные смысловые и структурные блоки дискурса, относящиеся к области «само собой разумеющегося», вербализации понятным образом не требуют, они пропускаются. Тем не менее, эти коммуникативные «смысловые» импликатуры активно участвуют в текстопорождении. Эти же *пропуски* могут восприниматься инофоном, хорошо владеющим языковым кодом, но не обладающим достаточной *интеркультурной компетенцией*, как намеренные умолчания или проявления человеческой «недостаточности» партнеров (невоспитанности, невежливости, лживости, неискренности и т.п.), а коммуникативные взносы этих партнеров как *нерелевантные* целям общения.

Если же ценности относятся к области саморепрезентации культуры, то они прямо называются, непрерывно рефлектируются и многообразно перевыражаются в национальном дискурсе. Их «обслуживает» тонко дифференцированная, богатая сеть вербальных средств выражения. Акторам-наблюдателям, в чьих культурах те же ценности занимают нецентральное положение, такая «масса речи» будет казаться *избыточной* (неуместной, лишней) и нерелевантной. Например, у финских менеджеров при

знакомстве с немецкими документами возникает стойкое ощущение «агрессивной аргументативности», а американцы и западные европейцы чувствуют себя некомфортно во время «бесцельных» «бесконечных» разговоров их русских или японских коллег по бизнесу. Интеркультурное общение, как формально-деловое, так и неформальное, изобилует нарушениями интракультурных норм ожидания по поводу необходимой и достаточной «массы речи».

3.2.2. Эксплицированность/ имплицированность информативной речи в русской и немецкой языковой рефлексии.

Остановимся на проблеме эксплицированности/ имплицированности *информативной* речи в немецкой и русской коммуникативных практиках, устанавливая связь этой относительной характеристики дискурса и психокогнитивных особенностей коллективной ЯЛ – немецкой и русской.

3.2.2.1. Немецкая коммуникация по преимуществу *монокронна*: по замечанию немецкого коллеги, «в один момент немцы могут быть заняты, не чувствуя дискомфорта, только одним делом или мыслью». Деловой разговор должен быть линейно и тонко структурирован, информативно насыщен, а фатическое общение определено по времени, месту и составу участников. Культурная специфика отношения типического Немца к характеру информации, ее точности, подробности, релевантности и др. отражается в гетеростереотипах и метакомментариях иностранцев, инофонов, акторов-наблюдателей: «Немец говорит тебе прямо в лицо то, что думает» (русский, менеджер, 28 лет); «Скучная публика, все у них по плану, все известно заранее» (русская еврейка, хозяйка бутика, 40 лет); «Известно, что у немцев всё должно совпадать со схемой» (швейцарец, этнолог, 40 лет).

Как нам представляется, эти и подобные им суждения служат «внешним» маркером культурной ценности развернутого, высоко эксплицированного представления информации и культурно-специфического (равно – предпочитаемого!) способа достижения коллективной языковой личностью эмоционально-когнитивного баланса, комфортности в коммуникации. Немцы чувствуют себя уверенно и комфортно, когда *беспрепятственно*

происходит обмен подробной информацией о том, в какой последовательности, при каких условиях и т.п. нечто происходит или что и по какому сценарию будет происходить.

Высокая эксплицированность содержания речи прямо коррелирует с немецкими концептами Честность (Ehrlichkeit) и Точность (Genauigkeit): «Скажи честно и точно, что ты имеешь в виду!» («Sag mal ehrlich und genau, was du meinst!»). По наблюдениям немецкого историка М. Остерридера, немцы, «бюргерские души», оправдывают введение в документы биометрических данных, ссылаясь на старую поговорку: «Кому нечего скрывать, тому нечего бояться» (the German Spiessbürger soul tends to justify the biomeasures with the old proverb: “Who has nothing to hide, has nothing to fear” (Osterrieder 2012). Культурной нормой ожидания в немецком речевом сообществе является *стремление* к однозначному, «равнообъемному» соотношению фрагмента внеязыковой реальности, интенции и языковых средств. Иными словами, культурно-коммуникативным ориентиром и ценностным приоритетом является функциональная *согласованность и временная последовательность элементов следующего ряда*: «Действие (Реальность) ⇔ Интенция ⇔ Слово».

Связь в паре «Слово⇔Действие» симметрична и линейна. Сказанное определенно указывает на состоявшееся или планируемое действие, а сказанное действительно переводится *волей* говорящего в план объективной реальности. Монохронность языкового сознания, содержательное соответствие (когерентность) элементов при переходах внутри триады «Интенция – Слово – Действие» результируют в низкоконтекстности культуры общения, и, как следствие, в высокой эксплицированности внеязыкового содержания в разговоре.

Опыт интеркультурного взаимодействия с представителями немецкой лингвокультуры показывает, что функциональная «симметричность» и монохронность элементов ряда Действие (Реальность)⇔Интенция⇔Слово представляется современным немцам естественным и удобным способом организации социальной жизни, общезначимым ориентиром коммуникативного поведения. Немецкая коммуникативная

культура, как и английская, считает себя «ordinary, normal, natural, and logical» (Wierzbicka 1991:64). Наряду с этим «информация считается в англосаксонской культуре свободным и публичным достоянием» (ibidem, 63)⁶. Но «простота», «логичность» связи элементов указанной триады этноспецифична, что отчетливо проявляется в инокультурной рецепции, в частности, русской.

3.2.2.2. Отсутствие такого линейного соотношения в русской лингвокультуре нередко производит впечатление на западных европейцев столь сильное впечатление, что те скоро приходят к следующему заключению: «русские говорят не то, что думают, делают не то, что говорят». Прототипический Русский, чтобы достичь искомого состояния эмоционально-когнитивного баланса, часто интуитивно стремится «согреть» атмосферу даже сугубо деловой беседы обширными фатическими вступлениями и вставками, замечаниями «не по существу», «сменой и нагромождением тем по ассоциативному принципу» (Baumgardt, Jähnecke 1997:126). А. Баумгардт и Б. Енеке отмечают сохраняющийся приоритет межчеловеческих отношений даже в деловом общении для современных «европеизированных» русских и приоритет деловых, «вещных» (sachlich) отношений у немцев (ibidem: 126).

Полихронный характер русской лингвокультуры проявляется в одновременном ведении многих тем, часто без четкого вербального обозначения границ и переходов и объявления причин внезапного изменения темы, мнения и т.п. Русская Полихронность имеет своим следствием полисемантическую происходящего и произносимого и «непрямое» соответствие слова и реальности.

В русском культурно-речевом континууме связи в триаде «Интенция⇔Слово⇔Действие» далеко не всегда отмечены референтной одно-однозначностью и нейтральностью эмоционального фона.

⁶ Примечание редактора: Англосаксонская и немецкая культуры традиционно трактуются как различные не столько в качественном/профилирующем, сколько в количественном отношении – акцент на понятиях меры и степени (cf. Tomalin, Nicks 2007: 46 – А.Б.)

3.2.2.3. В этой связи рассмотрим, как в русской рецепции отражаются немецкие метакоммуникативные формулы.

Метакоммуникативные формулы статусного и внестатусного информативного общения: „Я подумаю об этом“, „Мы еще поговорим с Вами об этом“, „Я напишу тебе в письме о том, как я вижу ситуацию“ и т.п. высокочастотны в немецком интракультурном общении, они стилистически нейтральны и эмоционально «уравновешены». В интеркультурной рецепции русских они нередко обрастают негативными коннотациями. Это происходит в том случае, когда русские партнеры «переинтерпретируют» эти высказывания, считая их «скрывающими что-то недоброе», проявлениями власти и т.п.

В следующем эпизоде монохронное немецкое соответствие «Интенция ⇔ Слово ⇔ Действие» становится внутренним барьером для русской (в самом эпизоде участницы говорят по-немецки):

Татьяна (русская, танцовщица, 26 лет): Она (преподаватель, немка, 55 лет) сегодня сказала во время занятия: «Я должна с тобой поговорить!» Чего она хочет? Мне сразу стало не по себе!

Марианне (немка, танцовщица, 25 лет) Почему?! Она хочет с тобой что-то обсудить...

Анна (русская, гостья-практикантка, 30 лет) Она объявила это подчеркнуто, громко, в присутствии других (...)

Татьяна: Да-а, может, и нет причины для волнения, но сердце словно упало от этих слов.

В немецкой перспективе диалога коммуникативные шаги преподавательницы однозначны и последовательны: сообщение о необходимости разговора (1.) предваряет сам разговор (2.) «Я должна...» – стилистически нейтральное объявление намерения говорящего, сигнал смысловой когерентности ряда «Реальность (проблема) → интенция → метакоммуникативное действие (1) → коммуникативное действие (2). А русское ухо за простым, монохронным, низкоконтекстным, эксплицитным сообщением о намерениях улавливает *дополнительное сообщение – предупреждение*, что-то вроде: «Подумай о своих недостатках!»

или «Предстоят какие-то неприятные изменения». В этой связи немецкое высказывание в восприятии русской оказывается отягощенным «нехорошими» импликациями.

Негативная «*пере-интерпретация*» нейтрального немецкого сообщения объясняется, возможно, тем, что в русскую апперцепционную базу входит «презумпция виновности», сформированная в пределах культурных практик от «естественной»: «ты виноват уж тем, что хочется мне кушать» до «противоестественной»: «Только тысячелетнее рабство создало мистику русской души», по В. Гроссману (Russland... 1989:35). Фантомная коннотация угрозы и демонстрации власти, составляющая «настоящий смысл» сообщения для русского, возникает и вследствие межкультурной интерференции с русскими коммуникативными актами угрозы и унижения адресата, такими как: «Я с тобой еще поговорю!» «Ты (у меня) еще поговоришь!» «Поговори у меня!» В результате «пере-интерпретации» монохронного немецкого ряда «Интенция ⇔ Слово ⇔ Действие» семантическая масса, психокогнитивный объем воспринятого сообщения превосходит объем интенции его отправителя, контролирующего реальное положение дел, а Слово оказывается «больше» реальности: «Слово > Реальность».

Метакоммуникативная реплика старшего по положению (нарочито подчеркиваемая отсрочка самого сообщения!) воспринимается как *избыточное сообщение*, т.к. русский ситуативный сценарий «Разговор с подчиненным» нередко развивается без временных и пространственных «зазоров» (0.) Во многих случаях даже предупреждающее вступление «Давайте поговорим» (1.) опускается, к подчиненному обращаются сразу с изложением сути дела (2.):

0. *Я должен еще с тобой/с Вами поговорить.*

1. *(Давайте поговорим)*

2. *Изложение*

3.2.2.4. Немецкие линейные эксплицированные последовательности «Слово» → «Дело» и «Дело» → «Слово» нередко принимают в русском языковом пространстве «асимметричные» формы: «0» ⇔ «Дело» (речеповеденческая

тактика «и так все ясно») или «Слово» \Leftrightarrow «0» (практика «бесконечных разговоров»). В плане системного исследования национальной концептосферы важно отметить, что стратегии «0» \Leftrightarrow «Дело» и «Слово» \Leftrightarrow «0» образуют интракультурную семиотическую оппозицию и *компенсируют* друг друга.

В немецко-русской перспективе такие свойства русской языковой личности, как искренность, эмоциональность и прямота обращений, высокая скорость тематических переключений (речеповеденческая тактика «Вдруг») и т.п. могут заставить врасплох немецкого партнера, вызвать у него искаженное культурной оптикой представление о «наивности» или «наглости» русского или создать впечатление «неподготовленности вопроса». Русская полихронность коммуникативных действий воспринимается немцами как «русский хаос», иногда как «личное посягательство» (*persönlicher Angriff*), «дезориентация», проявление «неискренности намерений». В целом, помеху для совместных успешных действий для немецких партнеров создает «недостаточное» количество речи, недостаточная эксплицированность планов и комментариев, дефицит мета-коммуникативных шагов, формальной организации, структурирования общения, несинхронность, неопределенность и неполнота языкового выражения. По этой причине нередко поведение русских кажется западным партнерам невежливым или непредсказуемым.

Присутствие *лишних* информационных элементов в немецкой речи (для русских), отсутствие *ожидаемых* коммуникативных шагов в речи русских (для немцев) создают ореолы ложных коннотаций и стилистической значимости. Примысливаемая, *фантомная стилистическая нагрузка* становится *психологической* нагрузкой для языковой личности, не имеющей достаточного опыта переключения лингвокультурных кодов, т.е. не обладающей развитой *интеркультурной коммуникативной компетенцией*.

Мы считаем необходимым обсуждать и отрабатывать в рамках языковых курсов и тренингов по интеркультурной коммуникации прагмалингвистические механизмы оптимизации речевого взаимодействия. В применении к параметру

«эксплицированность / имплицированность» это означает следующее. Русские, стремящиеся к эффективному общению с немецкими партнерами, должны посылать *достаточное* (для немцев!) количество вербальных сигналов о намерениях и ходе дела. Они должны осознавать, что подробное и постоянное информирование об «очевидном», о том, что «и так все ясно» - целях, сроках, последовательности шагов и т.п., - не покажутся немецким партнерам «ненужной тратой времени и сил». Русские полухулиганские реплики, *замещающие* подробное информирование партнера, вроде следующих: «по дороге разберемся», «там посмотрим», «жизнь покажет», «там видно будет», «авось», «прорвемся» и т.п. чреваты коммуникативными сбоями; более того, они могут разрушить достигнутый уровень доверия к партнеру. В свою очередь немцы должны учитывать, что «пропуск» ожидаемых коммуникативных шагов со стороны русских, их шуточные замещающие реплики и другие «нарушения» линейного развития коммуникации совсем не означают «провала» во взаимодействии. Это, как правило, сигналы раскованности, доверия к партнеру, креативности в поиске путей, предлагаемой свободы в выборе вариантов и т.п.

Итак, в интеркультурном межличностном общении русские и немецкие стандарты метакоммуникативного структурирования информативной речи занимают противоположную позицию в отношении оценки уместности / избыточности вербальных метакоммуникативных актов. В этой связи мы считаем возможным ввести в поле рассмотрения интеркультурную коммуникативную оппозицию в виде следующей формулы: «*Отношение к метакоммуникативной (устной) информации*: Нем.: (+); Рус.: (-)».

3.2.2.5. Указанная интеркультурная оппозиция перекликается с оппозицией «*Отношение к официальным (письменным) источникам информации*: Нем.: (+) Рус.: (-)»

На пункты и условия договоров, законов и других официальных актов русские часто не обращают внимания. Официальные, особенно письменные, указания кажутся русским не стоящими внимания или не вызывающими доверия. «В случае конфликта с турагентством или администрацией гостиницы

девяносто процентов наших русских клиентов с апломбом заявляют: «Мы ваших правил и договора не читали!» Или возмущаются: «Нам никто об этом не сказал!» (Антон, русский, менеджер турагентства, 30 лет); «Мы (русские. – Е.Н.) не склонны читать то, что подписываем» (Л.Т., юрист, 55 лет). «Закон не исполняют в первую очередь те, кто его пишет» и т.п.

Характерно, что игнорирование письменных официальных ресурсов *компенсируется* доверием к устным источникам информации: «Русские не читают информационную папку в коттедже, а предпочитают спрашивать обо всем непосредственно у персонала» (Куути-Селезнева, Стернин, 2002: 84). Иностранцы в России удивляются тому, что русские охотно полагаются на совет прохожего, устное объяснение продавца путевок, указание соседки, доверяют частным, безответственным, случайным «руководствам». Эта своеобразная черта коллективной языковой личности обыгрывается и на интракультурном уровне - в фольклоре, анекдотах, скетчах и т.п.: «Язык до Киева доведет», «Сарафанное радио», «Одна баба в очереди сказала»; «Русский лучше десять раз остановит машину и спросит дорогу, чем один раз посмотрит в карту» (Николай Фоменко, "Русское Радио").

Следующие эпизоды говорят о *симметрично* негативном отношении двух «противоборствующих» сторон к получению информации из официальных источников: русские клиенты избегают обращаться в институты власти и управления за информацией, а русские служащие и другие «хозяева положения» избегают предоставлять ее в объеме, нужном клиентам, отучают клиентов задавать "лишние вопросы". В обеих перспективах информация в русском культурном пространстве отнюдь не является «свободным и публичным достоянием».

(Эпизод 1.)

Ольга (русская, студентка, 25): Как побыстрее получить немецкую визу?

Рубен (армянин, музыкант, 35): Позвони в консульство, спроси...

О.: Я лучше Катю спрошу, как ей удалось так быстро добыть визу.

Р.: Узнай лучше у чиновников. Потом ведь ты не скажешь: «Одна тетя посоветовала так сделать». Здесь – общество информации.

+Сабине (немка, художница, 45) Именно! Всё – по правилам, всё записано. Нужно просто все узнавать.

+Э.К. (швейцарец, учитель, 60) В правильном месте узнавать! В этом все искусство!

Рубен: А русские этому не верят. Они предпочитают и здесь (в Швейцарии. - Е.Н.) действовать методом проб и ошибок. (Швейцария, запись 2004 года)

(Эпизод 2.)

А.Ф. (пенсионерка, 76): Вы сегодня же привезете сахар?

Диспетчер: Да.

А.Ф.: И когда вас ждать?

Д.: С шести до девяти.

А.Ф.: Хорошо, спасибо. А кто принял заказ?

Д.: Какая разница, кто принял заказ? Привезут вам сахар!

А.Ф.: Ну, хорошо, спасибо вам! До свидания! Да-а, культуры пока маловато у молодого человека: «Какая разница, кто принял заказ!» (Тверь, запись 2004 года).

Ответные реплики Диспетчера – закрытого типа. Ближайшая (прагматическая) и дальнейшая (культурно-образующая) цель риторического вопроса-иммунизации «Какая разница?» очевидны: отучить адресата от сбора «лишней» информации. Зависимый клиент должен поверить на слово неизвестному исполнителю, «владельцу» информации, которому «все ясно и так». Клиент, то есть тот, кому «не все ясно», должен «с усилием извлекать» (herauszwingen, по выражению Йоханны, немецкой студентки, 23) информацию из ее «владельцев».

(Эпизод 3.)

Аня (немка, соработник, 35) (встревоженно): Хозяин турфирмы симпатии не вызывает, у него было плохое настроение.

Е.Н.: Почему ты так решила?

А.: Я сказала, что позвоню ему во вторник, чтобы узнать, получил ли он мой паспорт. А он в ответ только буркнул, что незачем звонить. Ясно, мол, и так, что письмо придет.

Е.Н.: О, не обращай внимания! Это надежная фирма. Хозяин – русский немец, общается по телефону так, как привык в России – коротко, ничего толком не объясняя. Там о делах, общих планах говорят и пишут меньше, чем здесь.

+Сергей (русский, учитель, 30) А правда! Мы просто действуем, если все ясно и так!

+Сабине (немка, художница, 45) А немцам-то ясно не все! И это их настораживает, отнимает уверенность в общении с русскими.

А. Баумгардт и Б. Енеке описывают обычные для немца трудности, связанные с добыванием в России простейших сведений, особенно, если заниматься этим не лично, а по телефону: «Часто нужно не только много времени и истинно детективное чутье, чтобы вообще получить телефон или номер факса интересующего партнера. Даже если вам удалось связаться с нужным человеком, прежде всего вы должны ответить на его вопросы, которые звучат не очень ободряюще для западного уха: откуда у вас этот номер телефона, кто вы, собственно, такой, и зачем вам нужно знать то и это» (Baumgardt, Jänecke 1997: 127).

На основании приведенных выше и множества подобных примеров второй «ассиметричный» модус отношения русских к информации мы предлагаем обозначить формулой «Слово» < «Реальность» (Слово меньше Реальности):

3.2.2.6. В области делового общения нередко наблюдается содержательно противоположное и структурно эквивалентное отношение русских к информации: «Слово больше Реальности». С этим явлением мы уже встречались выше в эпизоде с русской «пере-интерпретацией» метакоммуникативного взноса немецкого преподавателя.

Слово больше Реальности и при регулярном «перепроизводстве» малорелевантной информации во время международных переговоров: «Русские обычно держат под рукой весь пакет писем с предварительными согласованиями, время от времени на них ссылаясь, что создает дополнительные, неожиданные для партнеров и переводчика, проблемы со взаимопониманием» (Baumgardt, Jänecke 1997:128).

«Протокол», всегда ведущийся по инициативе русских, вызывает реакцию удивления и осторожности со стороны западных партнеров, поскольку последним предлагают подписывать нечто, что не имеет юридической силы» (Richmond 2003:160). Такой сверхэксплицированный всплеск русской речевой (в бумажном виде) массы при ведении переговоров,

помимо очевидного прагматического основания (предварительный и последующий «контроль со стороны начальства») имеет нерелексируемое психологическое основание, которое мы назвали *гиперкоррекцией* обычной культурной практики по «экономии» информативной речи: явно избыточные бумаги, документирующие весь ход рассуждений и согласований, нужны русскому для самодисциплины, для придания процессу переговоров *внешней* «монокронности», структурированности, логической последовательности.

О сложных, ассиметричных отношениях Русского с информацией в глазах западных партнеров говорит то, что обязательство, принятое им на себя, может *по умолчанию* не выполняться (эта практика – один из «объективных» корней внешнего стереотипа «Русские лживы»). Так бывает, если пункт договора теряет, по неартикулированному мнению русского (ведь «все ясно и так»!), „самоочевидную“ силу (self-enforcing) или „взаимовыгодность» (Richmond 2003:160).

3.2.2.7. Как нам представляется, русская «нелюбовь» к информированию связана отношениями петлеобразной причинности с лакуарностью медиасферы (сферы функционально-ролевого общения), с подавлением информативной доминанты в национально-специфичном публичном дискурсе (Nisiporovic 2004) Это недоверие имеет два, внешне противоположных, объяснения, на базе которых можно построить интрасемиотическую оппозицию. С одной стороны, русские не считают нужным комментировать очевидное, по их мнению, положение дел: «К чему удваивать действительность?» (Арсений, музыкант, 50 лет). С другой стороны, эта информативная «недостаточность» объясняется непредсказуемостью происходящего: «Никто не знает, что будет завтра» (В.В., русский, бизнесмен, 40 лет). Отсюда следует, что «нельзя полагаться на чье-либо слово, даже на свое собственное!» (В., русская еврейка, хозяйка бутика в Берлине, 40 лет).

Итак, одни русские избегают фиксировать словом положение дел, потому что это положение каждое мгновение может измениться. Другие, зафиксировав положение дел обещанием, сообщением о своих планах и т.п., легко прощают

себе и, в меньшей степени, другим естественное (!) расхождение Слова и Дела. Эти «антикоммуникативные» установки образуют поле напряжения, положительному полюсу которого в дискурсе русских соответствуют *речеповеденческие тактики* вроде «как-нибудь уладится», «все образуется», «жизнь покажет», «авось», «там видно будет» и т.п., а отрицательному полюсу – тактики вроде «все равно ничего не выйдет», «гори оно все синим пламенем», «хотели как лучше, а получилось как всегда» и т.п.

3.2.2.8. Коммуникативные действия русских в условиях информационного дефицита (самими участниками общения и порождаемого!) выстраиваются в надежде на то, что «все само устроится». Прототипический Русский охотно прибегает к речеповеденческой тактике «и так все ясно» не в последнюю очередь потому, что он движим изначальным и нерелефлексивным *доверием* к «самотеку» жизни, к ее самоустроению и самообъяснению. Философский, «фатальный», «детский», «безответственный», «непредсказуемый», «алогичный» и т.п. характер русского целеполагания можно объяснить и тем, что «за русским миром по-прежнему присматривают высшие силы» (Б. Фукс, немец, художник, 45 лет), тем, что «диалог с Кем-то наверху у русских еще не закончился» (В. Киллиан, швейцарка, учитель музыки, 70 лет).

Одно из признанных свойств «загадочной» русской души - ее постоянное *становление, изменчивость, относительная нефиксированность, "беспричинность"* ее состояний. Эта «постоянная переменная» русской коллективной ментальности служит культурным основанием и оправданием быстрых немотивируемых и некомментируемых переходов от одного решения к другому, от одной эмоции к прямо противоположной. Обещания легко даются и забываются, назначенные переговоры легко переносятся. Множество эпизодов медиа- и микросферы общения содержат эту «постоянную переменную», хорошо описываемую приписываемым В.И. Черномырдину афоризмом «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Указанное здесь базовое свойство коллективной ментальности русских связано отношениями взаимообуславливания, или петлеобразной причинности, с

объективной (!) изменчивостью Реальности №1. При этом связь Действия (Реальность №1), Интенции и Слова оказывается отнюдь не такой симметричной и линейной, как в немецком культурном пространстве. Слово просто не «успевает» за превращениями реальности или же участникам определенных событий «все ясно и так», им самим не требуется комментариев, аргументов и обоснований.

Внезапное появление новых людей "у руля", непреодолимое расхождение твердых намерений человека и наличных результатов его деятельности, «сверхтекучие» планы, противоречащие друг другу постановления, свободное толкование закона, решения в духе «Вдруг»-логики и т.п. могут быть помыслены как проявления этой же "постоянной переменной" как базовой культурной пресуппозиции. Можно предположить, что именно в силу всеобщей распространенности этой культурной пресуппозиции мало кто удивился, например, тому, что 10 декабря (в воскресенье) 1995 года правительство объявило праздничным днем 12 декабря – в честь принятия российской Конституции. В 2008 году, непосредственно перед выдвижением кандидатов на пост президента РФ, действующий президент в ответ на вопрос журналистов о кандидате, который пользуется поддержкой президента, сказал примерно следующее: «Вы знаете этого человека, но я пока не буду называть его имя». Можно найти множество других примеров проявления этой «постоянной переменной» в русском социокультурном пространстве.

Именно на этом внешнем культурном фоне становится заметным, что «низкоконтекстность», монокронность и высокая эксплицированность (как их общая производная) немецкой информативной речи связаны отношениями петлеобразной причинности с определенным недоверием немецкой коллективной ЯЛ к самотеку жизни. Это культурно специфическое отношение к «самотеку» *компенсируется* в рамках речеповеденческих тактик, управляемых ценностными концептами Контроля, Управления, Воли, Личностной самореализации в деле, Социальной активности, Последовательности, Ответственности, Гарантий безопасности и т.п. Названные ценности и соответствующие им речеповеденческие

тактики оказываются культурно слабыми, периферийными либо имплицитными в *высококонтекстных* и *полихронных лингвокультурах*, таких, как русская.

В порядке подведения промежуточного итога серии произведенных нами и акторами-наблюдателями наблюдений можно утверждать, что в открытом множестве эпизодов межкультурного общения и метакоммуникативных комментариев акторов-наблюдателей регулярно обнаруживается параметр «относительная эксплицированность/ имплицитность» экстралингвистического содержания дискурса. Этот параметр вполне может служить одним из оснований для контрастивной интерпретации однотипных ситуативных сценариев и, далее, для *разработки коррективных курсов интеркультурной коммуникации* с представителями контрастных лингвокультур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с. – (Социологич. мысль Запада).

Имплицитность в языке и речи / отв. ред. Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 200с.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280с.

Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. – М.: Наука, 1993. – 189 с.

Селезнева К., Стернин И.А. Особенности коммуникативного поведения русских туристов в Финляндии // Русское и финское коммуникативное поведение. – Вып. 3. – Воронеж 2002. – С. 78–86.

Baumgardt, Jänecke: Baumgardt, A., Jänecke, B.: Russlandknigge. – München, Wien: Oldenbourg, 1997. – 256 S.

Hall Edward T. The dance of life: the other dimension of time /Garden City [u.a]: Anchor Press, 1983. – 232 S.

Osterrieder M., [http: Режим доступа: http://www.datenschutzbeauftragter-online.de/wer-nichts-zu-verbergen-hat/326/](http://www.datenschutzbeauftragter-online.de/wer-nichts-zu-verbergen-hat/326/) – Дата обращения: 25.05.2012. – Загл. с экрана.

Niciporovic E. Kulturelle Prioritäten: Informative vs. phatische Sprache // СТИЛ, 2005. – С. 373–389.

Niciporovic 2004: Niciporovic E. Die Welt der Grenzen und die grenzenlose Welt: die Vorstellung der "Grenze" im deutschen und im russischen Kulturraum. – In: Die Drei, №5, – S. 29–38.

Richmond 2003: Richmond Y. From nyet to da : understanding the Russians / Yarmouth, Me.: Intercultural Pr., Schriftenreihe: InterAct Series, – 191 p.

Russland ist mit dem Verstand nicht zu begreifen. Selbstbildnisse der russischen Seele. Hrsg. von G. Schramm. Rosenheim: Rosenheimer Verlagshaus Alfred Förg 1989. – 320 S.

Wierzbicka 1991: Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction. Berlin; New York : Mouton de Gruyter. XIII, – 502 S.

3.3. ЛАТЕНТНЫЕ ГРАНИ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Андрей Анатольевич Богатырёв,
Анастасия Владимировна Тихомирова**
Тверской государственный университет, Российская Федерация

Многоплановость коммуникативного сообщения является своего рода великим открытием XX века. Латентные смыслы в межличностной интеркультурной коммуникации усматриваются там, где они есть, и там, где их нет (см. предшествующий раздел). Усилия культурологов, психологов, антропологов, философов, педагогов, лингвистов и психолингвистов сегодня направлены на объяснение культурных детерминант и регулятивов социального бытия обычного человека в повседневных обстоятельствах. Мир изменился, настало время говорить на языках инокультурных партнеров с учетом приемлемых для них культурных стандартов общения и совместной деятельности. Возрастают требования к эффективности методик обучения иностранным языкам; вводится требование академической мобильности для студенческих и научных кадров; работа в престижных международных компаниях связывается с общением в многонациональном коллективе; экономика страны всё полнее интегрируется в европейскую мировую экономику.

«Выбор России... – это большая интеграция в мировой рынок, в эффективные модели экономического развития. Уже сегодня Россия осознает себя неотъемлемой частью мировой экономической системы и настроена работать вместе с нашими партнерами для обеспечения этой системы большей стабильностью, прочностью и безопасностью...» (Выступление ... 2009). Сфера бизнеса сегодня стала мультинациональной – здесь не обойтись без знания языка и культурных особенностей стран экономических партнеров. Подготовка граждан России к успешной предпринимательской деятельности в межкультурной среде требует разработки системы специальных занятий и тренингов, направленных на целевую корректировку конвенциональных форм поведения и общения с инокультурными партнерами. Следовательно, в поле рассмотрения попадает не только вербальная, но и невербальная коммуникация, существенный акцент делается на экстралингвистические аспекты

коммуникативной ситуации, в том числе – ситуативные, статусно-ролевые, социокультурные, прагматические.

Еще один вызов времени – война культурных миров, поводом для которой выступают межэтнические, межнациональные и межконфессиональные конфликты. Для сохранения мира одной доброй воли недостаточно – необходимы знания культур, языковые умения и навыки ведения интеркультурного диалога.

3.3.1. Экспликационное начало в межкультурной коммуникации

Одним из ключевых условий успешного общения, взаимного доверия и прочных деловых связей выступает элемент взаимопонимания. Традиция Европейского Запада тесно связывает данный элемент с поддержанием диалога, регулярным информационным обменом, а немецкая культура – также с обсуждением всех деталей совместного взаимодействия. Как отмечает немецкий исследователь межкультурной компетенции Ю. Штрауб (2010: 176), диалог и взаимное общение «возможны только там, где участники, общаясь друг с другом, обоюдно обсуждают свои убеждения, намерения, действия и культурное знание. (Это вовсе не означает стремление соглашаться и без колебаний отвечать всем «да» (что психологически гораздо труднее и требует большего напряжения)». Следует заметить, что приведение объяснений и доводов придает немецким коллегам ощущение уверенности в деловом партнере.

В этой связи следует остановиться на вариантах осмысления понятия *экспликации* как таковом и в отношении к немецкой культуре общения в частности. Прежде всего следует упомянуть о производности данного понятия по отношению к широко трактуемому понятию импликации, отсылающему к той части сообщения, которая была принесена ораторам в складках его тоги (лат. *in plicis*, где *plica* – складка). Такое представление сегодня соответствует понятию *имплицитного*, т.е. неявного, но в то же время *подразумеваемого* плана сообщения. Под экспликацией в общезыковом приближении имеется в виду объяснение. Представленный средствами прямой номинации «явный» план сообщения правомерно называется *эксплицитным*. Таковы две

базовые категории (имплицитного и эксплицитного), дающие начало понятиям импликации, имплективности, имплекатуры, имплицитуры, импликационности, а также оппозитивных им экспликации, эксплективности, эксплекатуры, эксплицитуры, экспликационности (см. Богатырёв 1998: 48; Грайс 1985: 220-222; Сусов 2000: 109-116; Bach 1994; Carston 2009: 44-45 etc.).

Всё то интенциональное начало, которое скрывается автором и усматривается читателем “между строк” и как бы в складках текстовой ткани (лат. *textus* и означает “ткань”, а лат. *plica* означает “складка”) и есть имплицитные текстовые смыслы (ноэмы). Те же ноэмы, что представлены в тексте средствами прямой номинации, а значит линеаризованно, развернуто, формируют эксплицитный план смыслообразования в тексте. И та и другая группа смыслов участвуют в становлении текстовой содержательности, мыслимой как целокупная интенциональная стихия текста. При этом авторская установка на прямую номинацию, линеаризацию, явное выражение значений может быть названа *экспликационной*. Противоположная ей установка на использование косвенных способов трансляции интенционального начала текста может быть названа импликационной. Применительно к практике текстопостроения и текстовосприятия *экспликационность* может быть охарактеризована как тенденция к линейному разворачиванию и интенциональному замыканию, ограничению смыслового пространства, а импликационность как тенденция к (линейному) сворачиванию (Скребнев 1971: 15; Оборина 1993) и интенциональному размыканию, расширению последнего. Средством ограничения интерпретации выступает, например, эксплицитура «вы не можете умереть от царапины на коленке» (Carston 2009).

В то же время нам представляется некоторым упрощением сведение всей немецкоязычной коммуникации к параметру экспликационности *en gros*. Здесь речь может идти об определенном *профиле экспликации*, связанном не столько с низкоконтекстной, сколько с монокронной моделью общения, отвечающей социальным ожиданиям немцев. Что же касается высококонтекстной русской культуры общения (носителей русской речевой культуры нередко возмущает, когда им что-то «разжевывают» как для маленьких), то она всё же скорее

имплицитно «для своих», т.е. понимающих намёки соотечественников. В представлении немецких собеседников русское *полихронное общение* (интеркультурная лакуна!) может выглядеть как малопредсказуемое. Из этого, однако, не следует его имплицитного характера, который домысливается. Так что и сама «имплицитированность» может выступать плодом *инференции*, т.е. творческого домысливания ситуации со стороны немецких партнеров по общению (а не применения операции логического вывода либо пронизательной интуиции в отношении намерений русских).

При этом нельзя не согласиться с Э. Холлом (Hall 1998) в том, что определенная часть нашего коммуникативного поведения нам неподконтрольна и способна нести информацию окружающим втайне от нас. Это общего плана наблюдение в ситуации интеркультурного общения приобретает всю остроту и пикантность, о которой читатель мог получить представление при чтении раздела 3.2. Можно ли нейтрализовать действие чужой оптики? Возможно ли минимизировать возможный культурный шок? Мы полагаем, что релевантный выход в данном случае имеется.

Рассуждая об объекте коммуникативно-деятельностной или, иными словами, *прагматической лингвистики* Л.П. Рыжова отмечает фактор сформированных социальных ожиданий в отношении контекста общения и подчеркивает ситуативно-обусловленный избирательный характер актуализации языковых единиц в дискурсе. Исследователь (2010: 158) включает в разрабатываемую ею коммуникативно-функциональную модель языка выделенные С.А. Сухих (2004: 35–45) семь классов речевых действий: контактивы; декларативы; эротетивы; экспрессивы; регулятивы; констативы; структивы. Знак равенства между словом и действием здесь понимается несколько иначе, нежели в предыдущем разделе монографии: в коммуникативной парадигме слово равно коммуникативному действию. Как пишут авторы, «Структивные действия обеспечивают структурную сегментацию диалога. Они объединяют высказывания, которые служат для исполнения действий зачина и окончания диалога; активизируют внимание слушающего; прогнозируют мену коммуникативной роли

участников интеракции, осуществляют передачу права говорения, прерывание говорящего или сохранение роли говорящего, поддержание говорящего и сохранение права говорения, а также переключение темы диалога, указание и уточнение темы и т.п.» (цит. по Рыжова 2010: 158). Как можно заметить, *структивы* не слишком распространены в стихии неформального и некоторых малых жанров делового общения наших соотечественников. В немецкой культуре, построенной на строгом соблюдении принципов субординации и соответствующим образом понимаемого уважения к правам индивида, низкий уровень структурированности общения воспринимается как «русский хаос». Отсюда в частности следует заключение о *необходимости введения* в программу языковой подготовки тематического блока *структивных элементов* в контексте изучения немецкого языка как средства интеркультурной коммуникации на немецком языке и как средства организационной коммуникации на русском языке.

3.3.2. Герменевтика культурных различий

Как отмечает М. Беннет (1998), *интеркультурная коммуникация основывается на различиях*, в то время как монокультурная исходит из презумпции сходства языка, моделей поведения и разделяемых коммуникантами ценностей. В этой связи здесь следует напомнить о шести категориальных детерминантах в стихии интеркультурного взаимодействия, выделенных М. Беннетом. Сюда относятся:

(1) «*Восприятие*», трактуемое как функция от социокультурных факторов, опыта социализации в семье и личного опыта. Источником искаженного восприятия, согласно исследователю является наивное полагание, согласно которому другие люди непременно обращают должное внимание на наши действия и *верным образом* их интерпретируют, в то время как упускается из виду наша собственная ангажированная интерпретационная установка в восприятии.

(2) Язык. Он отвечает за формирование и фиксацию социальной категоризации, концептуализацию и отображаемую реальность. При этом одно и то же слово означает для различных людей различные вещи.

(3) Невербальное поведение у представителей различных коммуникативных культур различается не только в количественном отношении (низкоконтекстные культуры, к которым относят в частности немецкую, склонны уделять недостаточное внимание невербальным указаниям партнеров по коммуникации). Проблема заключается с одной стороны в гиперинтерпретации элементов ненамеренного невербального поведения партнера в терминах намеренного послания, а с другой – в игнорировании намеренных невербальных знаков, ключевых для понимания сообщения.

(4) Основные стили коммуникации (различные для линейной, круговой и контекстуально-обусловленной культур общения, равно как для высококонтекстной и низкоконтекстной, а также с точки зрения мужской и женской перспективы)⁷.

(5) Ценности и мнения. Данные две детерминанты связаны отношениями доминанты и субдоминанты. Альтернативный взгляд на тот или иной вопрос стремится к определению по отношению к доминирующей в данный момент точке зрения.

(6) Стадия личной культурной адаптации. Здесь следует сослаться на разработанную Мильтоном Беннетом полистадиальную модель развития интеркультурной сензитивности / M. Bennett's Developmental model of Intercultural Sensitivity (DMIS): «стадия отрицания – стадия защитной реакции – стадия минимизации – стадия принятия – стадия адаптации – стадия интеграции».

Движение слева направо по означенной шкале означает переход от взглядов этноцентрических к взглядам этно-релятивным (Bennett 1998: 1-34). Между тем, как несложно заметить, переход к стадии «интеграции» в модели DMIS по сути означает утрату различий, следовательно – переход дискурсивных практик вновь на рельсы монокультурного общения. В таком случае представляется более корректным утверждать об *унификации*, а не об интеграции. Круг замыкается! Но допустим, что крайние позиции в этой схеме недостижимы либо неустойчивы. В таком случае диалог строится по

⁷ Ю.А. Сорокин вводит ряд дополнительных типологических параметров в отношении коммуникативного стиля различных культур. Сюда относятся экзогенетические и антигаптические, интрузивные и инвазивные культуры. (cf. Сорокин 2009: 102).

принципу различия. В различии присутствует голос *другого*. Включение другого в круг общения на правах другого, а не на правах источника поврежденного тождества континуума языка-культуры делает диалог межкультурным. Применение *латинового правила* (см. раздел 3.1.) делает разговор интеркультурным. Сообщение в таком случае декодируется с учетом языка другого, отличного от родного языка-культуры воспринимающего. Как пишет М.В. Плеханова (2007: 65), быть **толерантным** «означает быть равнодушным, внимательным и доброжелательным к окружающим». **Эмпатия** в операциональном ключе трактуется как готовность и умение посмотреть на ситуацию глазами *другого*. Неслучайно Г. Малетцке (Maletzke 1996: 37) определяет интеркультурную коммуникацию как такую, при которой присутствует ощущение «чужеродности» партнера и осознание своей инокультурности по отношению к нему. Поэтому под интеркультурными отношениями исследователь имеет в виду «все отношения, участники которых не только используют собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но и сталкиваются с иными кодировками, нормами, установками и бытовым поведением» (ibidem).

И **толерантность** как коммуникативная установка и **эмпатия** как элемент и одна из стратегий понимания в таком случае выступают условиями чего-то большего по отношению к ним – сплава *понимания* и *рефлексии* как организующего компонента деятельности и коммуникации. Что касается меры *желаемой* интеркультурной *адаптации*, то она, скорее всего, задается конкретным прагматическим контекстом.

Несмотря на заметное давление англосаксонских веяний в различных пределах Европейского союза научная разработка регулятивов интеркультурного делового общения с представителями немецкой деловой культуры в Германии сегодня связывается с опорой на пресуппозиции традиционности и органичности немецкого кодекса делового общения. Собственно культура и есть монада. Как пишет исследователь, «культура – это не только совокупность входящих в нее элементов, но и *организация* этих элементов; она – единство,

предшествующее частям и придающее им смысл и оправдание» (Свасьян 1989: 228).

3.3.3. Источники коммуникативных разрывов

Не следует полагать, что существует только какой-то один отдельно взятый источник цепи коммуникативных неудач в интеркультурной коммуникации. Например, источником непонимания в коммуникации могут выступать с одной стороны недостаточная *осведомленность* о культуре инофонов на макроуровне, а с другой – недостаточная степень *открытости* для восприятия инокультурных детерминант общения, неготовность воспринимать другого как другого, а не как несовершенный вариант собственного «я» или даже как поврежденную модель идеального партнера по коммуникации. Таким образом, следует различать источники *когнитивного* и *этического* плана в интерпретации позиции другого / инофона в деловом общении. Если первый план затрагивает аксиологию целевой «культуры-языка», то второй охватывает аксиологические установки *коммуниканта* по отношению к инофонному партнеру по деловой интеракции.

А. Кнапп-Поттхофф включает в состав интеркультурной компетенции три компонента: (1) *аффективный*, составляющими которого мыслятся эмпатия и толерантность; 2) *когнитивный* (включающий в себя следующие блоки: (а) знания о родной культуре, (b) культуре страны изучаемого языка, (с) общие знания о культуре и коммуникации); 3) *стратегический*, объединяющий речевые, учебные и исследовательские стратегии обучаемого (Knapp-Potthoff 1997). Когнитивный и дидактический блоки как факторы личностного роста в составе интеркультурной компетенции уже получили освещение в предшествующих разделах настоящей монографии.

Отметим здесь, что понятия *интеркультурной* и *межкультурной* компетенции могут быть противопоставлены по количественному и ситуационному основаниям. Первая предполагает сотрудничество и конфликт (как повод для контрастивного анализа) между двумя отдельно взятыми частными и конкретными сопоставляемыми стихиями языка-культуры. (При этом профили контрастов той же исследуемой

культуры в свете других парных интеркультурных сопоставлений может заметно изменяться.). Вторая претендует на более широкий охват ситуаций межкультурного взаимодействия, в том числе представителей ряда нетождественных культур-языков в мультикультуральном обществе одной страны, в коллективе международной компании etc. В этой связи представляется также очевидным, что понятие *межкультурной компетенции* претендует на *более высокий уровень* и распространяется на *более широкий класс обобщений*.

Аффективный компонент межкультурной компетенции в целом как определенной искусственной методологической конструкции стремится к некоторому единому, стабильно нейтральному либо «теплому», антропофильному знаменателю (Сорокин 2009: 100), в то время как в стихии актуального интеркультурного дискурса мы можем столкнуться с фактом существования своего рода таблицы о рангах в *эмоционально-оценочном отношении* к представителям тех или иных народов, поддерживаемой даже на уровне СМИ, например, распространяющих анекдоты о жителях севера.

Эмоционально-оценочное отношение есть фактор понимания. Проблема *доверия* и недоверия есть также проблема понимания / непонимания, проблема воздействия конкурирующих идеологий на состояние прозрачности информационного поля, проблема предвзятости и ложных стереотипов, а также педагогическая проблема научения целеобразованию, наблюдательности и рефлексии. Как пишет американская исследовательница японской культуры Рут Бенедикт, «одна из проблем XX века – отсутствие у нас до сих пор четких и непредубежденных представлений не только о том, что делает Японию страной японцев, но и о том, что делает Соединенные Штаты страной американцев, Францию – страной французов, Россию – страной русских. При отсутствии таких знаний одна страна не понимает другую». При этом основным источником ошибок в интерпретации и коммуникации может мыслиться *неверное представление* о преобладающих целях неродной «культуры-языка». «Мы (*ошибочно* – А.Б.) говорим об общих целях, когда народ в силу всего опыта своей жизни и своей системы ценностей избирает совершенно отличную от нашей линию

поведения. Мы не предоставляем себе возможности узнать его обыкновения и ценности. Если бы мы поступили иначе, то обнаружили бы, что его линия поведения отнюдь не порочна из-за ее несоответствия нашей», – пишет Рут Бенедикт (*ibidem*).

В то же время построение некоторой цельной всеобъясняющей философской модели изучемой «культуры-языка», стандартной для оной «картины мира» для прикладного, практического освоения стратегий и тактик успешного интеркультурного общения может оказаться недостаточным. Есть многое в мире коммуникации, что не выводится из сферы философского созерцания дедуктивным путём. Необходимо овладение грамматикой построения высказывания, освоение релевантной теме и жанру общения лексики (раздел ‘Wortschatz’ совместного проекта), освоение инициативных / интродуктивных и резюмирующих конвенциональных клише и продуктивных моделей построения высказываний различной интенциональной направленности. (Невербальные знаки также должны быть включены в пространство изучения: если немец дотрагивается указательным пальцем до края стакана, то это не означает просьбу «налить»). Но сами по себе эти языковые элементы и схемы также еще не гарантируют высокого качества общения в том случае, если в поле рассмотрения не попадают *интенция говорящего* и *прагматический контекст*, обуславливающие успешность / неуспешность предпринимаемых говорящим речевых ходов, используемых им стратегий общения.

Хотелось бы подчеркнуть, при всем уважении к прагмалингвистической традиции Запада, что рече-актовая модель в обучении коммуникации не единственная. Слово по природе своей диалогично (М.М. Бахтин). А в построении диалогических моделей акцент переносится со знаковой транзакции (т.е. речевого воздействия) на знаковую интеракцию, т.е. взаимодействие. И вот в этот момент передвижения акцентов языковая подготовка нуждается в привлечении **мета-коммуникативной рефлексии** как источника освоения культуры общения. Оказывается, что аутентичное употребление языка подчинено выполнению *культурных сценариев обмена сообщениями*, избранному стилю разработки тема-рематической прогрессии в беседе, взятия и

передачи ролей говорящего и слушающего и т.д. Оказывается также, что сами подобные сценарии – этно- социокультурно специфичны. Иными словами, на кросс-культурном уровне рассмотрения наблюдается заметная диверсификация жанров и стандартных сценариев разговора между людьми. Культура в прикладном аспекте рассматривается как «свод правил, применяемых в повседневной жизни или в определенной сфере деятельности» (Штрауб 2010: 175). Российская урбанизованная конвенция сегодня еще может допускать стандартность развития такого сценария празднования дня рождения, в котором один гость пытается сказать тост, другой его перебивает, третий перебивает перебивающего, четвертый дополняет, а пятый по своему произволу держит ответное слово от лица (присутствующего в добром здравии за столом) именинника.

Разумеется, здесь речь идет об определенном крайнем случае проявления неоптимальных с точки зрения типичного немца стратегий организации разговора. Элемент *утрирования* так или иначе присутствует в **демонстрационных моделях**, призванных *акцентировать контрасты* и высветить *зоны риска* в межкультурной коммуникации. Такие модели в основе своей *искусственны*, специально сконструированы для обеспечения эффективности *педагогического послания*. Педагогическое послание не должно быть холодным. В приведенном случае рассматривается формула «Моя свобода высказывания ограничена правом другого человека на равный вклад в разговор, а также поводом, темой и жанром общения». Поэтому не следует механически переносить *демонстрационные* модели в сферу обобщенного представления о национальном стандарте общения как определенной социокультурной норме общения в целом. Кроме того следует иметь в виду и тот знаменательный литературный факт, что академик Д.С. Лихачев (1987) из всех главных черт русского характера едва ли не выше всех других ставит его *неисчерпаемость*. Не следует также упускать из виду действие специфических стандартов узко-корпоративной культуры, подчас предъявляющих *свои* жесткие требования к манере коммуникативного поведения представителя фирмы в стандартных ситуациях общения с инокультурными партнерами.

Исследователю также не следует строить описание исходя из аффективных установок, блокирующих критический взгляд на объект описания. Общей презумпцией в описании и анализе инокультурных стандартов коммуникации должно выступать представление о равнозначности исследуемых культур, о невозможности их противопоставления как хороших и плохих (Морозова 2010: 184).

3.3.4. Изучение культурных миров – путь мирной интеграции

Идея культуры может рассматриваться как соразмерная идее человечества, идее отдельного человека или идее народа. Как отмечает А.К. Свасьян (1989: 228), «интеграл культуры... – сама человечность». Вопрос о *культурности* в диалоге может решаться различно в зависимости от принимаемого подхода – «единства в многообразии» либо «единства в разнообразии» (англ. 'unity in plurality' versus 'unity in spite of plurality')⁸. В первом случае во главу угла может быть поставлен поиск формально общего, некоторых формальных сходств культуральных моделей, обеспечивающих определенную «близость» двух разных лингво-социокультурных кодов. Путем *подавления имеющихся различий* может выстраиваться некоторая «третья модель» общего языка. Она может быть построена на основе некоторой логической схемы (cf. т.н. постулаты максимально эффективной передачи информации Грайса, 1985: 223). Как вариант такого подхода может рассматриваться также *вбрасывание* в поле общения «третьего» языка как унифицирующего общение языка-посредника – латыни как языка межкультурной коммуникации, английского как языка ЕС и т.д. Межкультуральные различия при таком подходе не непременно исчезают в одночасье, но при этом имеет место определенное ограничение свободы органичного самовыражения национальных культурных миров⁹.

Мы противопоставляем понятия интеграции и унификации стандартов общения, поскольку *не всякая интеграция есть унификация*. **Многогранность** – ключевое свойство ответственного

⁸ «Только в человеческом измерении лежит "unitas multiplex", как определял человека Фома Аквинский. Это единство на самом деле не в многообразии, а скорее несмотря на многообразие» (Франкл 1990).

⁹ По некоторым прогнозам, в течение XXI века до 90% языков планеты могут прекратить свое существование. (cf. Атлас языков мира 1998: 212).

человека, принимающего решения. В логике «единства несмотря на разнообразие» (Франкл) допускается **многовариантность переходов** от самых общих принципов эффективного делового общения к конкретным культуросообразным их реализациям. Именно на основании данного подхода могли быть введены такие используемые М. Беннетом параметры деления коммуникативных культур как «прямая / непрямая» (англ. direct vs. indirect), «говорящая», «слушающая», «показывающая», монокронная и полихронная etc. (см. выше). Различия между культурами не сводимы к языку как некоторому сугубо формальному основанию для различий, они включают в себя также *психосоциальное значение*¹⁰ зафиксированных отличий от других социальных групп (Taifel 1981). Знание культурных особенностей и обычаев социокультурной группы позволяет минимизировать риск коммуникативной неудачи, конфликта, непонимания и отторжения (ibidem).

Мы полагаем, что знакомство с идио- этнической деловой культурой и этикетом носителей изучаемого иностранного языка также входит в структуру **интеркультурной коммуникативной компетенции** как способ формирования системы правомерных ожиданий по отношению к инокультурному собеседнику, деловому партнеру по коммуникации. Такая система ожиданий предполагает присутствие *когнитивного, контрастивного и коррективного* планов в программе подготовки коммуникативных готовности учащихся.

Разработка последнего аспекта предполагает введение в процесс обучения упражнений и тренингов, обеспеченных не только наличием проверочных вариантов (по алгоритму Скиннера) и готовых комментариев (по алгоритму Кроудера), но также доступностью выхода в *пространство обсуждения* непонятных и дискуссионных моментов, например, через *фасилитатора* курса в сети интернет. Овладение кодом деловых переговоров, знакомство со стандартами немецкого делового дискурса должно способствовать с одной стороны некоторому повышению уровня представлений о культурно обусловленном

¹⁰ Этим, кстати, также объясняется различие в особенностях употребления одного национального языка представителями различных национальных культур.

характере *мотивированности* делового поведения и принимаемых деловыми партнерами из Германии решений, а с другой – заметному расширению зоны осознанной *ответственности* за тактику собственного поведения в контексте решаемых прагматических задач. М. Беннет (1993) пишет об интеркультурной сензитивности (intercultural sensitivity) как о важном параметре профессиональной компетенции. (cf. Штрауб 2010: 178). Китайские исследователи связывают показатель высокого порога межэтнической конфликтности с высоким уровнем интеркультурной сензитивности (Yu & Chen 2008), занимающей срединное положение между осведомленностью об иных культурах (intercultural awareness) и межкультурной компетенцией.

Слова Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835) об освоении иностранного языка способом погружения в культуру его народа и сегодня сохраняют свою актуальность: «Посредством того же самого акта, в силу которого он сплетает (herausspinnt) язык изнутри себя, он вплетает (einspinnt) себя в него; и каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка. Освоение иностранного языка можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении мира; до известной степени фактически так дело и обстоит, поскольку каждый язык содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определенной части человечества» (Гумбольдт 1984: 80). Изучение иностранного языка в интеркультурном аспекте как раз и соответствует тому высокому определению классика языкознания, в котором недвусмысленно утверждается о необходимой готовности к *смене позиции* в мировидении. При этом источником духовного и профессионального роста здесь выступает *мета-коммуникативная рефлексия*, направленная на понимание ценностных, правовых и узувальных регулятивов континуума языка-культуры, во многом альтернативного по отношению к стихии родного языка и функционально-семантическим моделям его употребления на родине.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Bach, Kent. Conversational Implicature. – Mind and Language. – 1994. – pp.124–162.

Bennett, J. M. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training // R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (2nd ed.). 1993. – Yarmouth, ME: Intercultural Press. pp.109–135

Bennett, Milton J. Overcoming the golden rule: sympathy and empathy // Milton J. Bennett, ed., Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press, Inc., 1998. – pp. 191–214.

Carston, Robyn. The Explicit/Implicit Distinction in Pragmatics and the Limits of Explicit Communication. International Review of Pragmatics Vol 1, No 1 (2009) Publisher: Brill. – pp. 35-62(28).

Hall, Edward T. The Power of Hidden Differences // Milton Bennett (ed). Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998. – pp. 53-67.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 2003. – № 27. – S. 421–443.

Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / Hrsg. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – München, 1997. – S. 32–40.

Lewis, Richard D. When Cultures Collide: Managing successfully across cultures. When cultures collide. – First published by Nicholas Brealey Publishing Ltd. London 1996, 1999. 2006 – 600 p.

Maletzke, G. Interkulturelle Kommunikation / G. Maletzke. – Opladen, 1996. – 137 S.

Tomalin, Barry. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.

Yu, Tong & Chen, Guo-Ming. Intercultural Sensitivity and Conflict Management Styles in Cross-Cultural Organizational Situations // Intercultural Communication Studies XVII: 2. – 2008. – 149–161 p.

Атлас языков мира / Сост. Комри Б. – Лондон: Лик пресс, 1998. – 224 с.

Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на Деловом саммите АТЭС. – 2009 [Электронный ресурс]. – <http://www.ipmb.ru/>, режим доступа свободный.

Грайс, Герберт Пол. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.

Лихачев Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. – Том 2. – Л.: Худож. лит., 1987. – С. 418–494.

Морозова Н.А. Межкультурные аспекты организационной коммуникации. Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. № 4 (35). – С. 183–185.

Оборина М.В. Понятия “импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения” как средство интерпретации текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1993. – 16 с.

Плеханова М.В. (Томский политехнический университет). Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза // Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 7 (70). Серия: Педагогика. – С. 62–67.

Рыжова Л.П. Коммуникативно-функциональная модель языка в лингводидактическом процессе // Язык и коммуникация в контексте образования и культуры. – М.: МГПИ, 2010. – С. 153–159.

Свасьян А.К. Философия символических форм Э. Кассирера: Критический анализ / отв. ред. В.М. Межуев. – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1989. – 238с.

Скребнев Ю.М. Общелингвистические проблемы описания синтаксиса разговорной речи. – М., 1971. – 52 с.

Сорокин Ю.А. Лингвокультурология, лакунология, соматология и их априорная взаимосвязь (попытка расширения понятийного аппарата) // Стил: Международный журнал. Вып. 8. – Београд: Бањалука, 2009. – С. 99–105.

Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. – Краснодар: ЮИМ, 2004. – 156 с.

Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 224 с.

Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: Сб. статей / пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

Штрауб, Юрген. Межкультурная компетенция – концептуальный анализ // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры: X Международные Лихачевские научные чтения, 13–14 мая 2010 г. Доклады. Пленарное заседание. – СПб., 2010. – С. 174–183.

Научное издание

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА
ДЕЛОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ИННОВАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ

Монография

Публикация осуществлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Монография подготовлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

Технический редактор А.В. Жильцов
Подписано в печать 27.03.2012. Формат 60х84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 7,0. Тираж 300 экз. Заказ № 146.
Тверской государственный университет
Редакционно-издательское управление
Адрес: 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63