

**Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая**

## **РЕЧЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ НОРМЫ: ОСВОЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Аннотация.** В статье с позиций деятельностного подхода рассмотрены статус речевого действия и условия его выбора в ситуации межкультурного общения. В контексте истории развития теории и практики межкультурной коммуникации проанализированы существующие модели коммуникации. Показано основополагающее значение отечественных психолингвистических исследований (А.А. Леонтьев), опирающихся на деятельностный подход, для выявления связей речевой коммуникации с предметной деятельностью. Рассмотрены этапы выбора речевого действия в коммуникативной ситуации: от смыслообразующей коммуникативной интенции до адекватной формы речевого действия. Раскрыта определяющая роль языкового сознания в целом и коммуникативных норм в частности при построении и реализации стратегии выбора речевого действия. Приведены материалы эксперимента, показавшего возможность успешного использования обсуждаемого подхода для совершенствования подготовки студентов в области межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация; дискурс; деятельностный подход; ориентировка; предметная деятельность; языковое сознание; речевое действие; коммуникативные нормы.

### **Введение**

В настоящее время, когда возможности глобальных межкультурных связей стали реальностью, одной из важнейших задач высшего образования является формирование у студентов компетенций, связанных с владением средствами межкультурной коммуникации. Эта цель в первую очередь достигается в процессе культурно и профессионально ориентированного изучения иностранных языков. Действительно, в ходе освоения иностранного языка происходит целенаправленное, хотя и не всегда адекватное, моделирование ситуаций межкультурной коммуникации, задающих возможности, границы и правила общения на иностранном языке.

Основной задачей коммуниканта в реальной ситуации межкультурного общения, а тем более в ситуации обучения, является выбор адекватных способов и средств коммуникации, т.е. «выбор» речевых действий, которые отвечали бы задачам и условиям коммуникации здесь и сейчас. Вот почему важно рассмотреть, на каких теоретических основаниях строится такой выбор.

### Методология исследования

Как известно, изучение межкультурной коммуникации как комплексной практико-ориентированной области активно началось со второй половины прошлого века. Осознание необходимости взаимодействия языков и культур при сохранении «языкового и культурного разнообразия» способствовало привлечению данных широкого круга исследований по культурной и социальной антропологии, лингвокультурологии, социалингвистике, кросс-культурной психологии и других, составивших современную основу теории межкультурной коммуникации [1–3 и др.].

Что касается задач построения и развития моделей, раскрывающих собственно процесс коммуникации, то изначально коммуникационные модели строились на основе теории информации, описывая процесс передачи / приема информации безотносительно к тому, кто (или что) выступает в качестве приемного или передающего «устройства» (так называемая информационная или информационно-кодовая модель коммуникации). В дальнейшем, подразумевая речевую коммуникацию, в которой участвует «коммуникатор», передающий «реципиенту» определенную информацию и тем самым оказывающий на него определенное воздействие, подобные модели стали включать «человеческое измерение». Суть данных моделей хорошо передает известная формула Г. Лассвелла: «Кто, что, кому говорит, по какому каналу, с каким эффектом?» [2]. Заметим, что язык, используемый коммуникантами, рассматривается в подобных моделях как «код», передающийся через определенные «каналы». Соответственно, в условиях межкультурного общения задачей его участников, с этой точки зрения, является успешный переход с одного кода на другой, т.е. трансформация кода. Другими словами, в рамках данной модели и всех ее «улучшенных» вариантов процесс коммуникации представляется как серия реакций в ответ на вербальные и невербальные стимулы. Очевидно, что теоретической основой подобных подходов в течение долгого времени был и во многом еще остается бихевиоризм.

Изменение этой позиции связано с так называемым антропологическим поворотом в лингвистике и смежных науках, в том числе и в сфере межкультурной коммуникации, когда фокус исследований в значительной мере переместился с системы языка и составляющих его структур на дискурс как многообразие «живых» речевых проявлений человека. Недаром в соответствующей статье Лингвистического энциклопедического словаря дискурс характеризуется как «речь, погруженная в жизнь» [4]. Авторы развернувшихся в это время исследований ставили задачу через анализ различных дискурсов понять влияние языка на повседневную жизнь общества [5–7].

В контексте дискурсивного подхода основной единицей анализа речевой деятельности стало не слово или предложение, как это было принято в традиционной лингвистике, а высказывание как речевое произведение человека, которое становится текстом. Обмен такими высказываниями предполагает следующий уровень анализа – коммуникативную ситуацию, акцент на которую стал возможным в рамках так называемой интеракционной модели коммуникации. В версии этой модели, предложенной, например, М.Л. Макаровым [6], речь идет об «интерсубъектности», предполагающей равно активных участников общения. При этом само общение направлено на «демонстрацию смыслов», которые производятся коммуникантами всегда и даже ненамеренно. Другими словами, на первый план выходит задача «обмена смыслами», которая отчетливо противопоставлена задачам по передаче информации и манифестации намерений.

Как подчеркивает М.Л. Макаров, в интеракционной модели критерием успешности и главным предназначением коммуникации становится не достижение взаимного понимания, а интерпретация смыслов [Там же]. И хотя автор указывает на то, что смыслы порождаются «широкой социальной практикой», игнорирование намеренности и информационной, т.е. содержательной, составляющей приводит к тому, что в рамках данной модели речевая коммуникация выступает как замкнутый в себе процесс, игнорирующий содержание сообщения. Если сравнивать два рассмотренных типа моделей, то, образно говоря, маятник качнулся в другую сторону, т.е. в подобной интеракционной модели, как и в информационных моделях, по сути, игнорируется тот фундаментальный факт, что коммуникация – это всегда **со-общение**, т.е. общение, осуществляющееся в системе совместной деятельности.

Оценивая подобный подход в более широком психологическом плане, можно сказать, что он ведет к «поверхностному» рассмотрению речевой коммуникации как самодостаточного процесса непосредственного взаимодействия ее участников. Недаром в качестве психологического аналога этого процесса выступает межличностное общение, несущее в себе идею непосредственного диалога. Действительно, межличностное общение – это исходная клеточка всякого общения (А.А. Леонтьев), однако это не означает, что общение (речевая коммуникация с психологической точки зрения) может быть сведено к модели межличностного общения.

Подобная точка зрения де-факто ведет к отрыву речевой коммуникации от целей и задач деятельности, в которую включены участники общения, независимо от того, осознают они это или нет. Человек, включенный в коммуникацию, не есть просто «человек говорящий». По мнению ряда авторов, более точным определением будет понятие «психосоциальный субъект высказывания», предложенное в свое время

французским социальным психологом и лингвистом К. Ажежем [8], что, очевидно, можно рассматривать как позитивный шаг к рассмотрению общения в деятельностной парадигме.

В рамках деятельностного подхода, заложенного в отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова и др.), общение прочно связано с предметным содержанием деятельности человека, составляя ее внутренний момент и обслуживая ее задачи. При этом многие авторы отмечают, что в ряде случаев само общение может рассматриваться как «общий тип специфически человеческой деятельности» [9. С. 12], предметом которой является другой человек и, соответственно, задачей которой есть построение и поддержание отношений с другими людьми, или, как отмечает А.К. Маркова, «это деятельность по решению задач социальной связи. Социальная связь включает контакт с отдельным индивидом и взаимодействие с социумом, непосредственное практическое сотрудничество и обмен идеальными ценностями и т.п.» [Там же]. Очевидно, что в этом случае сама предметная деятельность может становиться лишь моментом общения, обслуживая его задачи.

Развивая эти положения, подчеркнем, что индивид изначально, с момента рождения, включен в общение, которое есть лишь момент в социально-экономической системе общества в целом, представителем и подсистемой которого является конкретно-историческая общность. Именно в ходе развития индивида в этой общности, каждый из членов которой уже носит в себе потенциал более широкой общественной системы, вновь входящий в мир человек становится полноценным соучастником всей системы отношений общества и прежде всего тех общественных отношений, которые реализуют объективные социально-экономические связи человека.

На это, в частности, указывала Г.М. Андреева, отмечая в своем социально-психологическом анализе роль общественных отношений, которые она определяла как «безличные» [10. С. 77]. Выведение на первый план этих часто невидимых безличных отношений позволяет более точно понять психологическую природу собственно межличностных отношений. Так, по мнению Г.М. Андреевой, «внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия». В конечном итоге «многообразные отношения человека не охватываются только межличностным контактом: положение человека за узкими рамками межличностных связей, в более широкой социальной системе... также требует определенного построения системы его связей». При этом подчеркивается, что «этот процесс может быть реализован тоже только в общении». Следовательно, в ходе общения, ориентированного на предметную деятельность, происходит реализация всей системы

отношений человека, «...одновременно и как реальности общественных отношений, и как реальности межличностных отношений» [10. С. 77].

Разработке идей речевого общения с деятельностных позиций посвящены многие отечественные психолингвистические исследования: прежде всего работы А.А. Леонтьева [11, 12], опиравшегося на труды Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и др.

А.А. Леонтьев, в течение долгого времени изучавший особенности речевой деятельности, обслуживающей общение, видел существенный недостаток современных ему теорий в «упрощенной трактовке процесса общения, в сведении его к перетеканию информации от одного коммуниканта к другому» [12. С. 242]. Он исходил из положения о том, что всякая деятельность мотивирована и целенаправленна. Применительно к речевой деятельности это, по его мнению, «означает, что есть какая-то неречевая задача, для выполнения которой и осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами» [Там же. С. 212]. Точнее, «высказывание или текст... есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт или результат такого решения» [11. С. 12].

Это означает, что потребность в общении актуализируется в качестве существенного и необходимого момента предметной деятельности, если стоящие перед индивидом задачи требуют использования именно коммуникативных возможностей и соответствующих языковых средств.

### Речевое действие: структура и особенности

Конкретизация положения о задачах деятельности, требующих использования языковых средств, приводит А.А. Леонтьева к разработке понятия **речевого действия**. По его мнению, речевое действие – это единица деятельности, равная высказыванию, причем, правильнее говорить не о речевой деятельности, а о системе речевых действий, входящих в некую конкретную предметную деятельность; при этом отдельное речевое действие «составляет частный случай действия, входящего в состав акта деятельности» [Там же. С. 21–22].

Другими словами, речевое действие, как и всякое действие, обладает определенными свойствами и структурой, которые при этом отражают особенности именно речевого действия. Представляется, что выбор конкретного речевого действия в ходе реальной коммуникации, тем более в ходе освоения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, требует учета этих особенностей.

Итак, всякое речевое действие, как неоднократно подчеркивает А.А. Леонтьев, «...а) характеризуется собственной, поддающейся осознанию целью или задачей (промежуточной по отношению к деятельности)». Далее, речевое действие «...б) определяется также другими действиями, входящими в данную деятельность, и в особенности теми

действиями, которые предшествовали ему..; в) в свою очередь, состоит из отдельных операций, которые обусловлены взаимодействием тех характеристик действия, которые связаны со строением деятельности и общи для многих однотипных актов деятельности и тех конкретных условий или обстоятельств, в которых это действие осуществляется в данном случае, в данный момент» [13. С. 22].

Подчеркнем, что такая структура складывается в динамике становления речевого действия, когда в ходе реализации намеченного содержания обеспечивается переход к его конкретной форме: от того, что мы хотим сказать, к тому, как мы это говорим. Причем для нас важно подчеркнуть, что сам речевой замысел порождается не речью, а той задачей, которая, если так можно выразиться, «провоцирует» его возникновение.

*Цели речевого действия: связь общения  
и предметной деятельности*

Свое представление о целях речевых действий А.А. Леонтьев иллюстрирует на примере, демонстрирующем связь речевого действия с предметной деятельностью [11]. Подобные примеры более детально рассмотрены одним из авторов современного учебника по психолингвистике И.А. Стерниным [13]. Речь идет о конкретных ситуациях обращения с просьбой к незнакомому человеку передать соль и ответами на эту просьбу. В исследовании показано, что в каждой из ситуаций предполагается реализация одновременно нескольких целей: информационной, предметной и коммуникативной, при этом в зависимости от действий и / или противодействий коммуникантов какие-то цели могут и не реализоваться.

Например:

1.

– Передайте, пожалуйста, соль! – Пожалуйста!	Информационная	+
	Предметная	+
	Коммуникативная	+

2.

– Передайте, пожалуйста, соль! – Простите, здесь соли нет.	Информационная	+
	Предметная	–
	Коммуникативная	+

3.

– Дайте соль! – А почему так грубо?	Информационная	+
	Предметная	–
	Коммуникативная	–

И т.п.

По мнению автора, информационная цель (или в терминах А.А. Леонтьева – задача) состоит в том, чтобы донести информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена. Предметная цель связывается с тем, чтобы «что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника». И, наконец, коммуникативная цель определяется как «связанная с задачей сформировать определенные отношения с собеседником» и рассматривается через процедуры установления, развития, поддержания и т.д. контакта [13. С. 307–308].

На наш взгляд, достоинством подхода автора является утверждение «многозадачности» коммуникации, когда при наличии предметной и коммуникативной цели информационная цель (задача) представляется далеко не основной, хотя при этом направленность предметной цели остается не вполне ясной. Что касается коммуникативной цели, то ее реализация, по мнению И.А. Стернина, связана с «коммуникативным равновесием» в общении, т.е. достижением взаимопонимания, поддержанием отношений между его участниками, что в рамках деятельностного подхода также рассматривается как основная задача всякого общения.

Очевидно, что, с точки зрения И.А. Стернина, данные цели не противопоставлены друг другу, а связаны между собой в едином процессе коммуникации; их реализация предполагает раскрытие предметного содержания деятельности партнеров по коммуникации в форме, адекватной целям и условиям ситуации. Однако при анализе данного подхода возникают определенные претензии к оценкам приводимых в качестве примера ситуаций, которые, по нашему мнению, лишены всякого социального контекста, определяющего условия коммуникации, и потому представляются упрощенными и схематичными. В самом деле, за скобками остаются возможные социальные роли коммуникантов (не просто «потребитель соли», а джентльмен, клиент, позер и т.д.), диктующие, возможно, другие формы коммуникации.

Тем не менее при всей условности дифференциации указанных целей их выделение функционально оправдано, так как указывает на возможность разных «отношений» между предметной деятельностью и речевой коммуникацией. С одной стороны, можно говорить о неразрывности предметной деятельности и речевой коммуникации, когда речевая коммуникация, как в данном случае, выступает в качестве системы, обслуживающей предметную деятельность. С другой стороны, о существовании определенного противоречия между ними в силу принципиальной разницы между однозначностью предметного аспекта деятельности и многообразием системы отношений, в которых она реализуется или может реализоваться.

Необходимо специально подчеркнуть наше понимание отношений предметной деятельности и общения. Оно заключается в утверждении

двойственной природы любой формы деятельности, одновременно являющейся и актом коммуникации, и актом реализации определенных предметных преобразований. Это означает, что речевая коммуникация, как и предметная деятельность, суть разные формы бытия деятельности, и при наличии соответствующих мотивов происходит их «взаимопроникновение», когда в рамках речевой деятельности могут осуществляться предметные действия и, наоборот, речевые (коммуникативные) действия могут осуществляться в рамках предметной деятельности.

С этой точки зрения в рассмотренных коммуникативных ситуациях в одних случаях исходной является предметная цель, направленная на выявление основного мотива деятельности – получить то, что необходимо (соль). Однако в других случаях подчиненной может выступать именно предметная ситуация, когда мотивом выступает, например, желание познакомиться, и тогда предмет может явиться лишь поводом для завязывания отношений.

В ходе достижения предметной цели реализуется также информационная цель, связанная с «донесением» необходимой информации. Их совместная реализация обеспечивает содержательно-смысловой аспект высказывания: **что** мы хотим сказать. Что касается коммуникативной цели речевого действия, ориентированной на создание и поддержание требуемых отношений, она действительно обладает относительной самостоятельностью, так как связана с выбором формы речевого действия, т.е. с тем, **как** мы это говорим. Последнее зависит от учета всего контекста коммуникативной ситуации и потому может варьировать.

#### *Коммуникативная интенция и содержание речевого действия*

Отмечая, что речевая деятельность «как любая деятельность, организована в соответствии с целью или задачей», А.А. Леонтьев указывает на ряд опосредующих звеньев, существующих на пути реализации этой задачи, которые специфичны именно для речевой деятельности. В качестве первого из этих звеньев он выделяет коммуникативную интенцию [12. С. 213]. В настоящее время это понятие активно разрабатывается специалистами в области лингвокультурологии и когнитивной лингвистики [1, 2]. Известны психологические исследования коммуникативных интенций, организованные группой отечественных авторов (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова и др.) на основе метода, названного ими интент-анализом [1, 5] и др. Проводимое с помощью данного метода непосредственное изучение интенций, актуальных для определенных сфер деятельности, позволяет содержательно определить изначальный мотив коммуникации – речевой замысел.

В этой связи определенный интерес представляет известная в лингвистике и смежных науках теория речевых актов (Дж. Остин,



Дж. Серль и др.). Под речевым актом понимается «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [4]. Именно последовательность речевых актов создает дискурс. В качестве языковых средств, «обеспечивающих» речевой акт, рассматриваются «действенные» глаголы, выражающие соответствующие интенции. Практические разработки на базе данной теории связаны с операционализацией возможных интенций и созданием на их основе нескольких типологий, включающих такие типы речевых актов, как информативные, побудительные и др., с их дальнейшей дифференциацией. Так, побудительные речевые акты (директивы), соответствующие модели «я хочу, чтобы ты сделал...» (приказ, предложение, просьба, совет и др.), могут дифференцироваться в зависимости от степени выражения воли говорящего (степени категоричности), от принятия или непринятия говорящим на себя ответственности и т.п.

Представляется, что оба рассмотренных подхода дополняют друг друга и могут быть полезны в практическом плане. Они дают возможность выделить психологически содержательные речевые единицы, производные от коммуникативных интенций, что, на наш взгляд, должно активнее использоваться в обучении иностранному языку: при переходе от цели к содержанию высказывания (речевого действия на иностранном языке) можно опереться на соответствующие типы речевых актов.

Отметим, однако, что при внешнем сходстве терминологии мы не считаем синонимами понятия речевого акта и речевого действия. Речевой акт остается «поверхностной» дискурсивной единицей, тогда как речевое действие может быть рассмотрено с точки зрения его места в структуре деятельности, определяющего его существенные характеристики.

#### *Последовательность этапов становления речевого действия*

В этой связи А.А. Леонтьев указывает на опосредованность цели действия системой функциональных блоков, «которые обеспечивают последовательность этапов достижения цели», а также «теми орудиями или средствами, которыми мы располагаем для достижения намеченной цели, получения конечного продукта. Язык, как уже сказано, и есть набор или система таких орудий» [12. С. 233].

Обращаясь к структуре речевого действия как системе функциональных блоков, можно представить ее в виде последовательности этапов формирования высказывания, каждый из которых получает у А.А. Леонтьева психологическую характеристику. Так, первый этап, связанный с зарождением общего речевого замысла, – это, по мысли А.А. Леонтьева, этап становления «внутренней программы речевого действия». Далее на основе этой программы реализуется содержательно-смысловой аспект речевого действия.

Второй этап предполагает переход «к последовательному расчленению и уточнению этого замысла при помощи наличных в данном языке и пригодных для данной цели содержательных и формальных категорий и конструкций – вплоть до окончательного языкового оформления конечного продукта». Однако, как подчеркивает А.А. Леонтьев, «этот продукт не дан нам с самого начала ни в каком виде; речевая деятельность – процесс творческий, а не простое перекодирование “смысла” в “текст”» [12. С. 233–234]. Это же относится и к отдельному речевому действию, которое может осуществляться как момент предметной деятельности, а может быть самостоятельной единицей в развернутой речевой деятельности.

Рассматривая процесс становления речевого действия с деятельностных позиций, необходимо указать на еще два необходимых и психологически важных этапа. Как отмечает А.А. Леонтьев, «с точки зрения психолога эту схему следует дополнить еще двумя звеньями – начальным (ориентировка в условиях деятельности, которая и обеспечивает выбор той или иной стратегии) и конечным (контроль за протеканием и результатом деятельности, то есть система обратных связей на различные этапы процесса порождения, в результате чего конкретные пути его осуществления могут варьироваться даже в ходе самого процесса» [Там же. С. 234].

### **Ориентировка и средства реализации речевого действия**

Рассмотрим более детально этап ориентировки, особенно значимый в контексте нашей статьи. Ориентировка в условиях действия (П.Я. Гальперин) способствует адекватности реализации той или иной интенции (шире – речевого замысла). С психологической точки зрения основой для «глобальной» ориентировки выступает языковое сознание коммуникантов – носителей определенного языка и культуры.

#### *Языковое сознание как основа ориентировки*

Понятие языкового сознания, широко употребляемое в лингвистике и смежных науках, получило психологическую трактовку в сформулированной в 70-е гг. прошлого века концепции П.Я. Гальперина [14]. В соответствии с этой концепцией язык отражает внеязыковую действительность «пристрастно», сообщая о вещах таким образом, что у носителей языка складывается не только определенное понимание этих вещей, но и определенное отношение к ним. Решающим фактором, таким образом, оказывается не предметное содержание речевого замысла, а типовые обстоятельства его сообщения, благодаря учету которых обеспечиваются «интересы речевого воздействия» [14. С. 97].

Закрепленные за формальными структурами языка, они входят в идеальную сторону языковых единиц, образуя их лингвистический смысл – собственно языковые значения [Там же. С. 98].

Таким образом, в соответствии с концепцией П.Я. Гальперина, языковое сознание как особая форма отражения действительности представляет собой систему языковых значений, уточняющих отражение «вещественного» содержания объектов реальной действительности с точки зрения интересов коммуникантов, а следовательно, можно говорить о специфике языкового сознания по сравнению с другими формами отражения. В этом плане П.Я. Гальперин противопоставлял языковое сознание научному, поскольку наука отражает действительность объективно и беспристрастно. Однако основная линия противопоставления проходила по линии различного отражения действительности родным и иностранным языком.

Как известно, данная концепция стала основой для более чем трех десятков психолингвистических и психолого-педагогических исследований на материале русского и иностранных языков.

Развивая эту линию исследований, Н.Н. Нечаев с соавт. [15] более системно обосновали особенности языкового сознания. Они исходили из того, что языковое сознание порождается процессом развития всей системы деятельности общественного индивида, включая и появление характерных для естественного языка средств и способов коммуникации, несущих в себе национально-культурные особенности данной общности. При этом языковое сознание представляет собой опирающуюся на естественный язык форму существования обыденного сознания с соответствующей широтой охвата всей системы повседневной деятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим, и почему мы так говорим.

Действительно, как показывают исследования онтогенетического развития речи в рамках использования структур родного языка, формирование осознанного отношения к языку обычно проходит несколько этапов: дошкольный период связан с попыткой самостоятельного, но, как правило, «неосознанного» осознания форм речи (т.е. того, как мы говорим). И лишь затем в специально организованном школьном обучении у ребенка возникает потребность в осознании функции, назначения речи (т.е. того, почему мы по-разному говорим и пишем, и в чем заключаются особенности употребления разных языковых форм) [9, 16]. Однако в силу того, что такое осознание в повседневной жизни часто остается невостребованным, не только у дошкольников с их «житейскими» представлениями о языке, но и у многих взрослых уровень осознания родного языка остается низким. Недаром в этом случае специалисты указывают на так называемую наивную картину мира. «Рамки» этой картины задает общенациональный язык,

который в ходе совместной деятельности становится ведущей формой фиксации и трансляции специфики ее содержания, что при отсутствии необходимого и специально организуемого осознания приводит к трудностям коммуникации для индивида, попадающего в ситуацию межкультурного общения [17].

Однако языковое сознание – это не окостеневший монолит, а постоянно изменяющееся психологическое новообразование. Развитие системы деятельности в целом и, соответственно, появление новых коммуникативных ситуаций закономерно рождает разнообразные социальные языки (социолекты), обслуживающие специализированные формы языкового сознания, в свою очередь возникающие на основе конкретных социальных и предметно специализированных видов деятельности.

Отметим, что многие «развитые» специализированные языки по мере своего совершенствования действительно начинают представлять собой некий набор условных сигналов, понятных лишь посвященным, т.е. практически обретают кодовую природу, содержание которой определяется содержанием специализированной предметной деятельности, в которой знаки-коды призваны лишь актуализировать систему понятий, характерных для участников данной предметной деятельности. Примером могут служить ситуации, предполагающие определенную процедуру, скажем, проведение хирургической операции, в ходе которой происходит закономерная редукция речевой коммуникации до односложных реплик, которые для внешнего наблюдателя начинают напоминать сигналы. Подобные случаи иллюстрируют ситуацию, когда развернутое, опосредованное языком речевое общение становится лишь моментом предметной деятельности.

Следовательно, более точным будет противопоставление языкового сознания, существующего на базе многообразных возможностей естественного языка и столь же многообразных форм предметной деятельности, не только научному (когнитивному) сознанию, но в целом различным формам специализированного сознания. О реальности такого противопоставления свидетельствуют многочисленные факты «непонимания» друг друга представителями разных социальных и профессиональных общностей в рамках общей лингвокультуры. Глобализация науки и технологий, выражающаяся, в частности, в появлении единой терминологии в тех или иных областях деятельности, позволяет облегчить выход за национальные рамки, обеспечивая осознание определенного предметного содержания носителями разных языковых сознаний: специалистам в одной и той же сфере легче понять друг друга в межкультурной ситуации.

При этом очень важно помнить, что языковое сознание народа – как некое общее – существует через и посредством отдельного и даже единичного, включенного однако в систему этого общего, т.е. это всегда со-

знание конкретного индивида – носителя индивидуального языка (идиолекта), представляющего собой конкретное единство национально-культурного и социокультурного содержания, характерного для данной социальной общности в целом. Очевидно, что особенности всякого идиолекта обусловлены особенностями жизнедеятельности индивида, его местом в системе разнообразных отношений – от базовых, определяющих его роль в системе общественного разделения труда, до разнообразных производных от них отношений – политических, юридических, нравственных и т.п., в том числе и многообразных межличностных отношений.

Итак, языковое сознание как система сложившихся у индивида ментальных репрезентаций действительности объективно реализует ориентировочную функцию, задавая психологически обусловленный спектр конкретных возможностей для раскрытия предметного содержания, но раскрытия, соответствующего конкретной коммуникативной задаче, которую индивид осознанно или неосознанно решает совместно с другими участниками коммуникативного акта, осуществляя те или иные речевые действия или речевую деятельность в целом.

В реальной деятельности этот спектр возможностей ограничен усвоенными индивидом **коммуникативными нормами**, структурирующими его языковое сознание и определяющими приемлемость тех или иных форм речевого действия при решении задач общения в тех или иных коммуникативных ситуациях. Иными словами, речь должна идти о возможности конкретизации ориентировки с помощью коммуникативных норм.

### *Коммуникативные нормы*

#### *как психологические регулятивы выбора речевого действия*

Изучение норм общения довольно давно декларируется в качестве одного из важнейших направлений отечественной психологии общения [18]. При этом обычно подчеркивается, что языковые (коммуникативные) нормы являются социальными нормами, определяя и направляя поведение коммуниканта в системе социального взаимодействия [12, 18]. Многие авторы отмечают достаточно высокую степень универсальности коммуникативных норм, в особенности базовых, которые преодолевают национальные границы, будучи понятными и принимаемыми представителями других культур. В то же время отмечается, что значительная часть коммуникативных норм имеет отчетливую культурно-специфическую направленность, что может создавать коммуникативные барьеры для носителей иных языков и культур.

Очевидно, что нормы отражают, а будучи принятыми, и формируют определенную систему взаимоотношений, основанных на правах и обязанностях людей, входящих в ту или иную социальную общность.

Как указывала, например, М.И. Бобнева, «предписательный характер социальных норм проявляется прежде всего в вероятностном, обязательном и должном ожиданиях группой (общностью, обществом) определенного вида поведения того или иного члена группы, обычно поведения ролевого» [18. С. 260]. А.А. Леонтьев также говорит об экспектациях слушателей, и это предполагает, что коммуникант «чаще всего бессознательно, выбирает вариант, соответствующий его представлениям о том, чего ожидают от его речи слушатели» [12. С. 460]. Это возможно благодаря представленности коммуникативных норм в общественном сознании. Коммуникативные нормы, эксплицированные в форме «социально-речевых образцов», задаются школой и средствами массовой информации и осваиваются прежде всего на групповом уровне в условиях межличностного общения.

Еще одна форма экспликации норм, как отмечает А.А. Леонтьев, связана с наличием системы обобщенных правил нормативного употребления, их кодификацией. В этом случае речь идет о нормах этикета как компонента общения, как бы образующего «формальную поведенческую рамку, в которой разворачивается эта деятельность» [Там же. С. 460–461]. В своей лингвокультурологической работе Т.В. Ларина связывает применение коммуникативных норм с категорией вежливости, указывая, что важны не этикетные нормы сами по себе, а способы их применения в коммуникации, рассматриваемые ею как коммуникативные стратегии и тактики, «нацеленные на бесконфликтную коммуникацию и взаимопонимание». При этом «на речевом уровне коммуникативная стратегия представляет собой соотнесение речевых действий с целью коммуникации и конвенциональными языковыми средствами, при помощи которых она реализуется» [13. С. 166–167].

Если рассматривать коммуникативный акт исходя из деятельностного подхода, то здесь, на наш взгляд, многими авторами пропускается основное звено процесса выбора речевого действия: ориентировка коммуниканта, которая имеет место на каждом этапе предполагаемой последовательности шагов осуществления коммуникативного акта. Хотя в реальной деятельности, конечно, все этапы «выбора» тех или иных коммуникативных средств проходят в свернутой и максимально редуцированной форме.

Как указывалось выше, общая ориентировка коммуниканта в условиях коммуникации осуществляется на основе сложившегося языкового сознания, особенности которого, однако, могут вызвать трудности коммуникации даже в рамках родного языка при столкновении с партнерами, обладающими или являющимися носителями специализированных форм языкового сознания. Тем более часто подобные трудности возникают в ситуации межкультурного общения. Это означает, что при обучении иностранному языку необходимым становится выявление и сопоставление

особенностей языкового сознания применительно к родному и к изучаемому языку, что предполагает становление и развитие способности различать, как определенное предметное содержание представлено и осознается носителями родного и иностранного языков [15, 16].

Мы определяем этот процесс как «переосознание», которое на стадии овладения соответствующими коммуникативными нормами должно предшествовать выбору необходимой языковой формы. Характерно, что еще Л.С. Выготский подчеркивал следующее: при изучении иностранного языка необходимо начинать с осознания и намеренности [19. С. 265].

Выявление подобных различий дает возможность конкретизировать спектр возможностей выражения намеченного предметного содержания, «задаваемый» иноязыковым сознанием, другими словами, позволяет содержательно уточнить цели речевого действия. Как подчеркивалось выше, языковое сознание – это всегда система собственно языковых значений, в которой аккумулируются способы представления «предметного» содержания, характерные для данной лингвокультуры, и которая складывается благодаря образу жизни народа – ее носителя. Языковое сознание не существует как нечто отдельное от когнитивного сознания, которое «схватывает» предметную специфику содержания деятельности.

На наш взгляд, данный шаг подразумевает нахождение ответа на вопрос, что мы хотим сказать. Переход же к тому, как это следует сказать, т.е. переход к предполагаемой иноязычной форме высказывания, требует обращения к коммуникативным нормам, с помощью которых происходит дальнейшее уточнение цели и содержания речевого действия. С психологической точки зрения коммуникативные нормы играют в этом случае роль психологических регулятивов отношений, возникающих в деятельности благодаря коммуникации. Как отмечалось выше, если внешне эти отношения предстают как межличностные, то за ними необходимо видеть объективные социальные отношения людей, которые задаются их совместной деятельностью и отражаются в условиях коммуникативной ситуации. С этой точки зрения использование коммуникативных норм в контексте иноязычного общения предполагает ориентировку на условия коммуникативной ситуации.

В этой связи важным представляется указание на относительный, а не абсолютный характер коммуникативного нормирования [12, 20]. Соглашаясь с этой позицией, можно привести замечание Т.В. Лариной о том, что «в коммуникации принцип правильности не должен противоречить другому важнейшему лингвокоммуникативному принципу – принципу уместности» [20. С. 166]. Очевидно, что речь идет о необходимости не формального, а адекватного использования коммуникативных норм, с учетом многообразных условий коммуникативной ситуации.

Таким образом, деятельностный подход позволяет наметить определенную последовательность шагов при выборе речевого действия на ино-

странном языке: от цели высказывания, задаваемой общим мотивом деятельности, к его содержанию, представленному в специфических для данного языка значениях языковых форм, и от них – к конкретной форме выражения этого содержания, опирающейся на коммуникативные нормы, характерные для носителей иноязычного сознания.

Однако такая ориентировка будет неполной и неточной, если не учитывать заданный спектр условий коммуникативной ситуации. Именно условия ситуации (обстоятельства речевого сообщения) выступают в качестве конкретных ориентиров для коммуникантов.

### **Экспериментальные исследования**

В экспериментальных исследованиях, проведенных нами в разное время на материале изучения иностранного языка в высшей школе [15–17], мы попытались показать возможности реализации предлагаемого подхода. Во всех случаях требовался предварительный анализ языкового материала с целью выявления необходимых средств для ориентировки, а также значимых ориентиров – условий коммуникативной ситуации.

В исследовании, проведенном Г.И. Резницкой под руководством П.Я. Гальперина и Н.Н. Нечаева на основе концепции языкового сознания и теории планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, изучались возможности осознанного освоения производной лексики английского языка [15].

В качестве материала в эксперименте использовались части слов – аффиксы и создававшиеся на их основе производные слова родного и изучаемого языка. Поскольку такое словопроизводство осуществлялось в рамках не отдельных слов, а целостных высказываний, задающих необходимый контекст речевого действия, можно утверждать, что уже на этом уровне были продемонстрированы возможности применения деятельностного подхода к освоению речевой коммуникации.

В эксперименте участвовали студенты 2-го курса гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, имеющие достаточную лингвистическую подготовку.

Первый шаг исследования заключался в подготовке языкового материала: сопоставлении и дифференцировке производной лексики как внутри изучаемого языка, так и между явлениями родного и изучаемого иностранного языка. Основная лексическая единица – слово – рассматривалось как система значений компонентов, составляющих его структуру (система сообщений о действительности разной степени обобщенности) [21]. При словопроизводстве важную смысловую нагрузку несет такой компонент, как словообразовательный аффикс, уточняя «вещественное» значение, передаваемое основой слова. В то время как проведенный анализ соответствующей методической литературы показал от-



существование системности в характеристиках предлагаемых словообразовательных моделей, включающих словообразовательные аффиксы, нечеткость в определении их значений, нам удалось выявить и систематизировать «глубинные» инвариантные значения словообразовательных аффиксов, которые позволяют выразить смысловые отношения на уровне производного слова. Интересно, что это дает возможность осознать «поверхностные» словарные значения слов, образованных с помощью данных аффиксов. Эти значения языковых единиц – словообразовательных аффиксов – представляют собой средства выражения языкового сознания на уровне отдельного слова, взятого в контексте целостного высказывания.

В результате мы пришли к выводу, что лингвистическое значение каждого из рассмотренных нами словообразовательных аффиксов содержит комплекс значений нескольких уровней: категориальное, разрядное, индивидуальное. При этом категориальное значение указывает на принадлежность предметного содержания к той или иной грамматической категории, т.е. определяет его как «имя» («некто / нечто»), «признак», «действие» и пр. «Разрядное» значение определяет «типы» значений внутри категорий. Так, применительно к именам (существительным) мы выделили следующие разряды: «имена действий», «имена условий действия», «имена деятелей», «имена оценочные», «имена состояний», «имена признаков». Например, разряд «имена оценочные» был представлен суффиксами со следующими значениями: «*-ette*» – «подобный, но качественно менее значимый», «*-let*» – «подобный, но меньший количественно», «*-ling*» – «вторичный, производный».

Внутри разряда каждый суффикс получал индивидуальную характеристику, опирающуюся на дополнительные смысловые оттенки – коннотации, в конечном итоге определяющие его индивидуальное значение.

Например,

«*-ed*»

признак кого-то **категориальное значение**

чего-то

полученный в результате индивидуальное значение

действия с тем, что **разрядное значение**

выражено в основе

Подобным же образом были «проградуированы» значения всех групп активных суффиксов, используемых в эксперименте. Системное и наглядное представление значений на отдельных картах, которые при необходимости объединялись, позволило создать схему ориентировочной основы действия, которую испытуемые затем использовали при анализе специально подготовленных лингвистических задач с целью «построения» производного слова, содержащего искомый аффикс.

Использование такой системы характеристик позволяет провести сначала внутриязыковую, а затем и межъязыковую дифференцировку

соответствующих языковых единиц. Тем самым обеспечиваются сначала осознание, а затем и переосознание, т.е. переход к тому, как данное предметное содержание осознается в другом языке. После освоения элементов иноязычного сознания, зафиксированного в инвариантных лингвистических значениях осваиваемых единиц языка, заключительной стадией обучения становился переход к формальным структурам, служащим в изучаемом языке средствами оформления этих категорий, т.е. испытуемые осуществляли выбор языковой единицы, соответствующей речевому замыслу и обстоятельствам его сообщения. Так, последовательно сопоставляя ориентиры, испытуемый приходил к выводу о том, что в выражении « меховая шапка » прилагательное означает « признак по качеству », а в выражении « шапка, сделанная из меха » – « признак по действию », поэтому в первом случае точнее использовать « *furry* », а во втором – « *furred* ».

Реализация принципов поэтапного формирования при организации обучения позволяла студентам без какого то бы ни было предварительного заучивания материала, на основе ориентировки в поле значений родственных групп словообразовательных аффиксов, наглядно представленных в виде схемы полной ориентировочной основы действия на объединенной учебной карте, целенаправленно и осознанно выбирать необходимую языковую структуру изучаемого языка. Важным фактором успешного освоения системы значений явились большое количество специально подобранных речевых ситуаций (более 200) и их разнообразие, позволяющее выявлять инвариантные лингвистические характеристики значений конкретных языковых форм и в процессе сопоставления последовательно осваивать все поле значений. При этом мы не требовали жесткой однозначности при выборе, подчеркивая, что необходимо исходить из условий, представленных в лингвистических задачах. Не менее важной задачей, чем словопроизводство, для нас было развитие осознания испытуемыми особенностей лексической системы родного и изучаемого языков.

На основании материалов эксперимента можно утверждать, что в процессе внутри- и межъязыковой дифференцировки, формировавшейся при решении подобранных нами лингвистических задач, происходит полноценное осознание лингвистических и лингвокультурных особенностей изучаемого лексического материала, что, в свою очередь, становится основой последующего успешного использования языковых средств в процессе межкультурной коммуникации. Аналогичные данные были получены в исследовании, проведенном под нашим руководством на материале освоения испанского языка [22], в котором также ставилась задача осознания грамматической структуры слова, построения своего рода алгоритма словопроизводства, который может быть перенесен и на другой язык.

Другим примером реализации данного подхода могут служить исследования, проведенные нами при участии студентов Московского государственного лингвистического университета Н.Н. Измайловой [23] и Е.Р. Лесниковой [24], центральной задачей которых было выявление условий адекватного использования коммуникативных норм, т.е. роль и место этикетных форм, реализующих категорию вежливости при построении речевого высказывания на иностранном (английском) языке. В обоих исследованиях в качестве материала использовались определенные типы речевых актов – так называемые директивные высказывания. В первом случае это были требование и просьба с рядом промежуточных форм, таких как требование в форме просьбы, просьба в форме требования, просьба в форме предложения, косвенная просьба и др. – всего 12 форм, характерных для современного английского языка [23]. Во втором исследовании был выбран отдельный речевой акт – приглашение, реализация которого также предполагает набор соответствующих языковых форм [24]. В обоих случаях различение отобранных языковых форм предполагает способность испытуемого провести тонкую дифференцировку их значений. Это возможно при опоре на коммуникативные нормы, отражающие нормы вежливости, определяющие степень формальности высказывания. Тем самым коммуникативные нормы выступают в качестве регулятивов, указывающих на нормативный спектр возможных языковых форм для ситуаций данных типов.

Предварительная подготовка материала для последующего экспериментального обучения потребовала анализа условий применения соответствующих норм, которые отвечали бы социокультурным особенностям и различиям между ними в стране родного и изучаемого языка. Исходя из общих задач коммуникации, эти различия, по нашему мнению, следует искать в сфере социальных отношений, которые определяют те или иные особенности использования категории вежливости, т.е. применения коммуникативных норм, позволяющих осуществлять регуляцию коммуникативного акта. Как известно, различия в применении коммуникативных норм вежливости между российской и британской лингвокультурами заключаются прежде всего в разной дистанции социальных отношений: специалисты указывают на большую значимость для России так называемой вертикальной дистанции, связанной с социальным статусом коммуникантов и, напротив, на большую значимость для жителей Британии так называемой горизонтальной дистанции, связанной с мерой социальной связи [2, 3, 20 и др.]. Отметим, что в условиях изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации эти различия требуют определенной интерпретации для носителей иного языкового сознания, т.е. их раскрытие становится специальной задачей.

В исследовании Н.Н. Измайловой использование норм вежливости было рассмотрено применительно к трем сферам социальной дей-

ствительности: официальной, публичной и неофициальной (межличностной), которые требуют разной степени формальности высказываний, а следовательно, применения разных норм вежливости. Выявление «приемлемости» тех или иных норм для каждой из сфер действительности стало задачей экспериментального исследования, в котором испытуемые – студенты старших курсов лингвистического университета, соотносили языковые формы из выделенного набора с условными ситуациями, отражающими каждую из сфер действительности. В этом случае выбор речевого действия опирался на предполагаемое знание испытуемыми формальных признаков вежливости и, скорее, интуитивное усмотрение нужного соответствия в предлагаемом наборе языковых структур. Действительно, у испытуемых отсутствовала специально разработанная ориентировочная основа действия, хотя определенная «стихийная» ориентировка, безусловно, имела место. Об этом свидетельствует результат: в среднем 61% адекватных ответов по каждому из трех предъявлений с усложняющимися заданиями. Однако, как показали материалы исследования, такая ориентировка носила слишком «глобальный характер».

Специальная организация ориентировки испытуемых, реализованная нами в исследовании Е.Р. Лесниковой [24], связана с отбором необходимых ориентиров – значимых условий из всего спектра условий ситуации, определяющих отношения между коммуникантами. Для этого, во-первых, оказалось необходимым вновь обратиться к системе социальных отношений, рассмотрев их более определенно – через «базовые» социальные характеристики коммуникантов: их социальный и возрастной статус (вертикальная дистанция в отношениях), мера социальной связи между ними (горизонтальная дистанция в отношениях). Эти характеристики мы рассматривали в качестве основных ориентиров.

Во-вторых, в качестве ориентиров были намечены дополнительные характеристики, определяющие специфику приглашения как речевого акта. К ним мы отнесли такие, как желательность совершения действия, возможность его совершения, готовность коммуниканта учитывать свои интересы, что может проявляться в волевом давлении одного коммуниканта на другого, или же готовность учитывать обоюдные интересы. На наш взгляд, эти характеристики, связанные с выражением межличностных отношений коммуникантов, дополняют их социальные характеристики и тем самым играют роль важных специфических ориентиров.

С испытуемыми – учащимися 10-го класса лингвистического лица – был проведен сначала констатирующий эксперимент, организованный по модели предыдущего исследования: предъявлялся набор ситуаций, требующих учета намеченных характеристик, а также предоставлялась последовательность языковых форм, предполагающая выбор в соответствии с условиями каждой ситуации и с ориентацией на

признаки содержащихся в них норм вежливости. Далее был проведен обучающий эксперимент, в котором испытуемым предоставлялась дополнительная опора в виде учебных карт с «вопросами-подсказками», требующими последовательного учета всех намеченных характеристик – ориентиров, способствовавших адекватному выбору формы приглашения. В данном эксперименте проявилось улучшение, в первую очередь, качественных характеристик, заключавшееся в использовании испытуемыми всего спектра возможных форм искомого речевого действия, в более осознанном и уверенном их выборе.

### **Выводы**

В целом, как показывают результаты проведенных нами экспериментальных исследований, испытуемые (студенты и старшие школьники) приходят к полноценному осознанию специфики языкового сознания через выявление и осознание конкретных различий в значении и употреблении языковых форм в соответствии с условиями коммуникации и с опорой на соответствующие коммуникативные нормы в русской и британской лингвокультурах. Именно это позволило учащимся осуществлять более тонкую дифференцировку используемых средств и форм речевого действия.

Итак, операционализация процесса выбора речевого действия на иностранном языке предполагает овладение специально организованной ориентировкой, в ходе которой осуществляется рефлексивная процедура «переосознания», позволяющая коммуниканту выявлять значение и функцию искомой формы на иностранном языке прежде, чем переходить к непосредственному использованию самой формы. Другими словами, коммуникант, ориентируясь на условия ситуации и требования коммуникативных норм, выбирает адекватную форму речевого действия, реализующего все намеченные цели, тем самым решая основную задачу речевого общения – создание и поддержание отношений. Последнее является чрезвычайно важным в ситуации межкультурного общения, но, к сожалению, далеко не всегда реализуется даже в специализированных учебных заведениях при освоении студентами иностранного языка как средства профессиональной межкультурной коммуникации.

### **Литература**

1. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
2. *Леонтович О.А.* Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. М. : Гнозис, 2007. 368 с.
3. *Садохин А.П.* Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 271 с.

4. *Лингвистический* энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
5. *Дискурс* в современном мире. Психологические исследования / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 368 с.
6. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
7. *Methods of critical discourse analysis* / ed. by R. Wodak, M. Meyer. London : SAGE Publications, 2001. 200 p.
8. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки : пер. с фр. М. : Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
9. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М. : Педагогика, 1974. 240 с.
10. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2001. 384 с.
11. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психолингвистические очерки). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. 88 с.
12. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 536 с.
13. *Психолингвистика* : учеб. для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. М. : ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
14. *Гальперин П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95–101.
15. *Нечаев Н.Н., Кабанова О.Я., Резницкая Г.И.* Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранных языков в вузе. М. : НИИВШ, 1989. 73 с.
16. *Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.* Сознательность как базовый принцип формирования профессионального сознания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2004. Вып. 484. С. 6–40.
17. *Nechaev N.N.* Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality // The XXV annual international academic conference, language and culture, 20–22 October 2014 / Procedia – Social and Behavioral Sciences. Published by Elsevier Ltd., 2014. Vol. 154. P. 14–22.
18. *Бобнева М.И.* Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии / отв. ред. Б.Ф. Ломов. М. : Наука, 1981. С. 241–264.
19. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 5–361.
20. *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с.
21. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1968. 143 с.
22. *Клюшников Д.Д.* Психолого-педагогические условия повышения эффективности освоения лексики иностранного языка (на материале испанского языка). М. : МГЛУ, 2012.
23. *Измайлова Н.Н.* Психологические аспекты освоения лингвокультурных различий студентами языкового вуза (на материале коммуникативных стратегий вежливости). М. : МГЛУ, 2010.
24. *Лесникова Е.Р.* Психолого-педагогические факторы успешности выбора учащимися речевых действий в иностранном языке. М. : МГЛУ, 2015.

#### Сведения об авторах:

**Нечаев Николай Николаевич**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, проректор Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия).  
E-mail: nnechaev@gmail.com

**Резницкая Галина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия).  
E-mail: reznitskaya@gmail.com

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

#### VERBAL ACT AND NORMS OF COMMUNICATION: THE ACTIVITY APPROACH TO INTERCULTURAL COMMUNICATION LEARNING

**Nechaev N.N.**, Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head. Of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Vice-rector of Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia).

E-mail: nnechaev@gmail.com

**Reznitskaya G.I.**, Ph.D., Assistant Professor of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia).

E-mail: reznitskaya@gmail.com

DOI 10.17223/19996195/34/11

**Abstract.** The article presents the view of the activity approach as the basis of a verbal act status determination as well as the factors of its choice in a situation of intercultural communication. For that end some of the existing models of communication are analyzed in the context of intercultural communication theory and practice. The author underlines the significance of native psycho-linguistic researches (A.A. Leontiev) based on the activity approach in order to justify the relations between verbal communication and object-oriented activity; he also traces the sequence of a subject's steps while forming a verbal communication act: from the meaningful communicative intention to the adequate form of the act. Also discussed is the fundamental role of language consciousness as well as the norms of communication, performing the orientating function for a communicator to properly evaluate the key factors in an intercultural communicative situation. Some examples of empirical research are mentioned illustrating positive results of the discussed approach application to the process of students' preparation for intercultural communication.

**Keywords:** intercultural communication; discourse; activity approach; orientation; object-oriented activity; language consciousness; verbal act; norms of communication.

#### References

1. Karasik V.I. (2004) *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Linguistic circle: personality, concepts, discourse]. Moscow: Gnozis.
2. Leontovich O.A. (2007) *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu* [Introduction to intercultural communication]. ucheb. posobie [a training manual]. Moscow: Gnozis.
3. Sadokhin A.P. (2004) *Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Theory and practice of intercultural communication]. ucheb. posobie dlya vuzov [a textbook for high schools]. Moscow: YuNITI-DANA.
4. Yartsev V.N. (1990) (ed.) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. entsiklopediya.
5. Pavlova N.D., Zachesova I.A. (2011) (eds.) *Diskurs v sovremennom mire. Psikhologicheskie issledovaniya* [Discourse in the modern world. Psychological research]. Moscow: In-tpsihologii RAN.
6. Makarov M.L. (2003) *Osnovy teorii diskursa* [Basics of theory of discourse]. Moscow: Gnozis.
7. Wodak R., Meyer M. (2001) (eds.) *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE Publications.

8. Azhezh K. (2003) *Chelovek govoryashchiy: vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki* [A person speaking: linguistic contribution in humanities]. Moscow: Editorial URSS.
9. Markova A.K. (1974) *Psikhologiya usvoeniya yazyka kak sredstva obshcheniya* [Psychology of language learning as a mean of communication]. Moscow: Pedagogika.
10. Andreeva G.M. (2001) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press.
11. Leont'ev A.A. (1970) *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. (Psikholingvisticheskie ocherki)* [Some problems of teaching Russian as a foreign language. (Psycholinguistic essays)]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
12. Leont'ev A.A. (2003) *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii* [Language and speech activity in general and educational psychology]. *Izbrannyye psikhologicheskie trudy - Selected psychological papers*. Moscow: Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK».
13. Ushakova T.N. (2006) (ed.) *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. ucheb. dlya vuzov [textbooks for universities]. Moscow: PER SE.
14. Gal'perin P.Ya. (1977) *Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya* [Language consciousness and some questions of the relationship between language and thought]. *Voprosy filosofii - Problems of philosophy*. 4. pp. 95–101.
15. Nechaev N.N., Kabanova O.Ya., Reznitskaya G.I. (1989) *Opyt primeneniya teorii potapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy v prepodavanii inostrannykh yazykov v vuze* [The experience of usage of the theory of stage formation of mental actions in the teaching of foreign languages in a high school]. Moscow: NIIVSh.
16. Nechaev N.N., Reznitskaya G.I. (2004) *Soznatel'nost' kak bazovyy printsip formirovaniya professional'nogo soznaniya* [Consciousness as a basic principle of formation process of professional consciousness]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta - Bulletin of Moscow State Linguistic University*. 484. pp. 6–40.
17. Nechaev N.N. (2014) *Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality*. Proceeding of the XXV annual International Academic Conference "Language and culture", Tomsk. 20–22 October 2014. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Published by Elsevier Ltd., Vol. 154. pp. 14–22.
18. Bobneva M.I. (1981) *Normy obshcheniya i vnutrenniy mir lichnosti* [The rules of communication and the inner world of the individual]. *Problemy obshcheniya v psikhologii - Problems of communication in psychology*. Moscow: Nauka. pp. 241–264.
19. Vygotskiy L.S. (1982) *Myshlenie i rech'* [Thought and Speech]. . v 6 t. [Works: in 6 vols]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika. pp. 5–361.
20. Larina T.V. (2009) *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikatsii: sopostavlenie angliyskoy i russkoy lingvokul'turnykh traditsiy* [Category of courtesy and style of communication: a comparison of the English and Russian linguocultural traditions]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi.
21. Aydarova L.I. (1968) *Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku* [Psychological problems of Russian language teaching of primary pupils]. Moscow: Pedagogika.
22. Klyushnikova D.D. (2012) *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti osvoeniya leksiki inostrannogo yazyka (na materiale ispanского yazyka)* [Psychopedagogical conditions of increase of efficiency of studying the vocabulary of a foreign language (on a material of the Spanish language)]. Moscow: MGLU.
23. Izmaylova N.N. (2010) *Psikhologicheskie aspekty osvoeniya lingvokul'turnykh razlichiy studentami yazykovogo vuza (na materiale kommunikativnykh strategiy vezhlivosti)* [Psychological aspects of studying linguocultural differences of language by high school students (based on the communicative strategies of politeness)]. Moscow: MGLU.
24. Lesnikova E.R. (2015) *Psikhologo-pedagogicheskie faktory uspekhnosti vybora uchashchimisya rechevykh deystviy v inostrannom yazyke* [Psychopedagogical factors of success of the students choice of speech acts in a foreign language]. Moscow: MGLU.

Received 26 February 2016