

УДК 378.4:81'272:316.776.23

Димова Л.С.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СВЕТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ СОВЕТА ЕВРОПЫ ПО ВОПРОСАМ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы подходы к преподаванию современных языков в свете общеевропейских рекомендаций Совета Европы, а именно с позиций коммуникативных языковых компетенций и освещен опыт обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях, определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: *общеевропейские рекомендации Совета Европы по языковому образованию, коммуникативные языковые компетенции, язык для профессионального общения, коммуникативные сферы, коммуникативные ситуации, коммуникативные роли.*

Димова Л.С. Комунікативні мовні компетенції в світлі загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. У статті проаналізовані підходи стосовно викладання сучасних мов у світлі загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи, зокрема з позицій комунікативних мовних компетенцій та висвітлено вітчизняний досвід навчання іноземним мовам, визначені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *загальноєвропейські рекомендації Ради Європи з мовної освіти, комунікативні мовні компетенції, мова для професійного спілкування, комунікативні ролі, комунікативні сфери, комунікативні ситуації.*

Dimova L.S. Communicative linguistic competences in light of Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching and Assessment. The article highlights the approaches to modern languages teaching in light of Common European Framework of Reference of Council of Europe, taking into consideration the Communicative linguistic competences. The experience of Foreign Languages teaching in High educational establishments and the perspectives of the future research are revealed.

Key words: *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching and Assessment, Communicative linguistic competences, Language for special purposes, Communicative spheres, Communicative situations, Communicative roles.*

Общеевропейские Рекомендации Совета Европы являются квинтэссенцией огромной работы в области языковой политики, проделанной в 90-х годах XX века большим числом специалистов в области преподавания иностранных языков в европейских странах под руководством Совета по культурной кооперации и Комитета по образованию Совета Европы [6; 7; 8].

Рекомендации Совета Европы, обеспечивающие общую основу для разработки учебных планов по языковой подготовке, типовых программ, экзаменов, учебников и прочих учебных материалов, ставят цель – преодолеть

бар'єри в общении между специалистами в области преподавания современных языков, которые представляют разные образовательные системы Европы [1, 1].

Рекомендации Совета Европы рассматривают сложный человеческий язык с позиций разложения языковой компетенции на отдельные компоненты. Это ставит специалистов в области языкового образования перед психологическими и педагогическими проблемами определенной глубины. Поскольку общение пронизывает все человеческое существование, то виды компетенций взаимодействуют комплексно в процессе развития каждой отдельной личности.

В этой связи сформулирована новая цель обучения языкам – развивать лингвистический репертуар, в котором присутствуют все языковые процессы.

При этом Советом Европы предполагается, что языки, которые предлагаются для обучения в учебных учреждениях, должны быть как можно более разнообразны, а студентам следует давать как можно больше возможностей, для развития их плюрилингвальной компетенции. Кроме того, признается тот факт, что изучение языка – это задание в продолжение всей жизни, при котором основное значение приобретает развитие не только мотиваций и умений, но и формирования уверенности у молодых людей при возникновении контакта с новым языковым опытом в их внешкольной и вневузовской жизни [1, 5-7].

Пользование языком, в том числе и его изучение, включает в себя действия, которые развивают ряд компетенций, как общих, так и собственно коммуникативных языковых компетенций. Сформированные компетенции используются в меру необходимости в разных контекстах, в зависимости от разных условий и разных потребностей для осуществления разных видов языковой деятельности, к которым относятся языковые процессы продукции текстов, связанных с определенными темами в специфических сферах. Используются те стратегии, которые признаются наиболее возможными для выполнения заданий.

Как известно, компетенция, как сумма знаний, умений и характерных черт, позволяющих личности выполнять определенные действия, является особо важным компонентом языковой коммуникации.

Данная статья ставит своей целью анализ некоторых аспектов общеевропейского языкового образования в отношении коммуникативных языковых компетенций, связанных в первую очередь с понятиями коммуникативной сферы, коммуникативной ситуации, коммуникативной роли, а также опыта обучения современным языкам, имеющегося в отечественных высших учебных заведениях.

Коммуникативные языковые компетенции, обеспечивающие человеку возможность действовать, используя специфические лингвистические средства, складываются из следующих компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического.

В контексте рекомендаций Совета Европы *лингвистические компетенции* включают лексические, фонологические, синтаксические знания и умения и другие параметры языка как системы независимо от социолингвисти-

ческого значения их вариантов и от прагматических функций их реализации. Этот компонент рассматривается с точки зрения данной коммуникативной языковой компетенции индивида и связан не только с уровнем, но и качеством знаний, а также и с когнитивной организацией и способом, по которому знания сохраняются (например, разные ассоциативные цепочки, в которые говорящий связывает лексические понятия) [1, 13].

Совет Европы также допускает, что когнитивная организация словаря и накопление выражений зависит также и от культурных особенностей общества или обществ, в которых действует этот индивид и в которых происходит его или ее обучение. Этот аспект очень важен. Проследим это на примере французской культуры и языка.

Научный поиск французских социальных психологов (Г. Лебон, А. Фуллье и др.) привел к постановке проблем, значение которых для психологической теории не уменьшилось до сегодняшнего дня.

К таким вопросам можно отнести вопросы национального французского характера, национальной воли и т.д. В среде сильно сплоченного и организованного общества, каким является французская нация отдельные индивиды необходимо оказывают взаимное влияние друг на друга, вследствие которого вырабатывается известный общий способ чувствовать, думать и желать.

Во французском характере резюмированы физические и социальные влияния прошлых веков, независимые от настоящих поколений и действующие на них самих через посредство национальных идей, чувств и учреждений.

Подобно тому как существование нации, как определенной общественной группы, отлично (хотя не отделимо) от существования индивидов, национальный характер выражает собой особую комбинацию психических сил, внешним проявлением которой служит национальная жизнь.

У всякого француза – своя собственная роль в жизни нации; но как бы ни были индивидуальны его интересы или обязанности, они всегда более или менее связаны с интересами и обязанностями Франции. Национальная индивидуальность проявляется прежде всего психологическими признаками: языком, религией, поэзией и искусствами, архитектурой, мнениями нации о самой себе или мнениями о ней других; наконец она проявляется в ее героях и исторических представителях.

Существует национальная логика: каждый народ более или менее сознательно создает для себя свое собственное рассуждение о методе. У каждого народа существуют даже свои излюбленные заблуждения, своя национальная софистика, не только известное число установленных идей, но также и формы мысли, готовые рамки, служащие для классификации идей, готовые категории, являющиеся априорными.

Национальный язык, кристаллизующий идеи и методы мышления, навязывает эти формы каждому индивидууму и не позволяет ему выйти из общих рамок. Иностранцы единодушно констатируют способность французов удовлетворяться прекрасными словами вместо фактов и аргументов. Часто говорят, что в то время как итальянец играет словами, француз оду-

рачивается ими. Риторика – простое украшение для итальянцев, составляет для француза аргумент. Отсюда – трепетное отношение к своему языку, которое характеризует всех без исключения жителей Франции.

Основной чертой национального характера является воля – общее направление склонностей, врожденное или приобретенное. Совокупность всех стремлений, в конце концов, получает то или иное направление, вследствие чего у каждой нации, в различных обстоятельствах народной или международной жизни, оказывается свой обычный способ самоопределения. Истинный характер определяется привычным способом желать или не желать.

Вышесказанное находит свое отражение и в структуре одной из подсистем любой культуры, какой является поведенческая, осуществляемая в типе коллективного и индивидуального поведения. Именно поведенческая подсистема представляет особый интерес, в виду ее неразработанности и слабостью представленности в процессе обучения иностранным языкам, хотя роль ее в успешной коммуникации чрезвычайно высока.

Социолингвистические компетенции касаются социокультурных условий пользования языком. Речь идет о правилах вежливости, нормах, которые регулируют отношения между классами и социальными группами, лингвистических кодификациях некоторых основных ритуалов в жизни общества. Социолингвистический компонент пронизывает весь процесс общения между представителями разных культур, даже тогда, когда его участники часто не понимают этого влияния.

Прагматические компетенции связаны с функциональным использованием лингвистических средств и касаются умений дискурса, слитности и связности, идентификации форм текстов, иронии и пародии. Для функционирования этого компонента особо необходимо понимание значений интеракции и культурного видения, в которых формируются данные способности, даже больше, чем значение лингвистического компонента [1, 13].

Все вышеперечисленные категории служат для характеристики сфер коммуникации и типов компетенции, интернационализированных социальным агентом, то есть для внутренних представлений, навыков и способностей, когнитивная сущность которых должна приниматься во внимание при исследовании поведения и общения. К тому же, любой учебный процесс будет помогать развивать эти самые внутренние представления, навыки и способности.

С позиций рекомендаций Совета Европы по языковому образованию, коммуникативная языковая компетенция того, кто изучает язык (пользователя), реализуется в исполнении разных видов языковой деятельности, а именно: восприятие, продукция, интеракция или медиация (устная или письменная). Каждый из этих типов деятельности может быть связан с текстами в устной или письменной формах, либо в двух формах.

С позиций этих рекомендаций представляется очевидным, что такие процессы, как рецепция и продукция (устная или письменная) являются первичными, поскольку оба необходимы для интеракции. Однако их использование при описании видов языковой деятельности нуждается в их отдельном рассмотрении.

Рецептивные виды деятельности включают чтение про себя и восприятие источников информации. Они также играют важную роль в многочисленных формах обучения (понимание смысла лекции, пользование учебниками, обработка рекомендаций и работа с документами).

Продуктивные виды деятельности выполняют важную функцию в академической и профессиональной сферах (речь идет об устных презентациях, письменной тренировке (обучение, задания и доклады). Им принадлежит особое социальное значение (суждение о том, что было представлено в письменном виде, или о свободном владении говорением или умением делать устные презентации).

В интеракции принимают участие не меньше двух индивидов. Этот устный или письменный обмен, в котором чередуется продукция и рецепция, может частично совпадать с устной коммуникацией. Два собеседника могут не только одновременно говорить и слушать друг друга. Даже когда строго выдерживается очередь в разговоре. Таким образом, обучение интеракции предполагает не только получение, но и продуцирование выражений, поскольку интеракции придают большое значение в использовании и изучении языка с точки зрения ее центральной роли в процессе общения.

Медиативные виды устной или письменной языковой деятельности в двух случаях – рецептивном и продуктивном – делают возможным общение между личностями в случае невозможности по каким-либо причинам общаться один на один непосредственно. Устный или письменный перевод, парафраз, передача смысла или запись представляют третьей стороне реформулирование исходного текста, к которому эта третья сторона не имеет прямого доступа. Медиативные виды языковой деятельности – обработка/переработка существующего текста – занимают важное место в нормальном лингвистическом функционировании общества.

Виды языковой деятельности контекстуализуются в сферах, которые могут быть очень разными, но в рекомендациях Совета Европы они классифицированы и разбиты на четыре группы: общественная сфера, личная сфера, образовательная сфера и профессиональная сфера [1, 14].

Если *общественная сфера*, в которой субъект обучения действует как член общества или какой-либо организации, касается всего, что связано с обычными социальными видами взаимодействия, такими как: деловые и административные учреждения, сервис, культура и окружающая среда, средства связи и т.д.

Личная сфера (сфера личных интересов), в которой субъект обучения живет как частное лицо, охватывает семейные отношения и индивидуальные социальные виды деятельности. Центром этой сферы является дом, семья, друзья. Она охватывает индивидуальные занятия, такие как чтение для удовольствия, ведение личного дневника, удовлетворение специальных интересов, хоби и т.п.

Профессиональная сфера, в которой субъект обучения выполняет свои должностные или профессиональные обязанности и охватывает все, что связано с людской деятельностью и отношениями в процессе выполнения его/ее профессиональных обязанностей.

Образовательная сфера, в которой субъект обучения берет участие в организованном учебном процессе, особенно (но необязательно в определенном образовательном учреждении, связана с учебным/тренировочным контекстом (как правило, в определенном учреждении), цель которого – овладение специфическими знаниями или умениями [1, 15].

Такое выделение сфер, ситуаций и ролей коммуникации, закрепленное в Рекомендациях Совета Европы позволяет вспомнить тот подход к сферам устной коммуникации, который существует в отечественной науке. Особо большой вклад в разработку номенклатуры сфер устного общения, как *некоторой совокупности однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения индивида, отношений между коммуникантами и обстановки общения* [5, 61], внес в 80-х годах XX в. В.Л. Скалкин – доктор педагогических наук, профессор Одесского национального университета им. И.И. Мечникова и его научная школа.

Им было выделено восемь сфер устного общения, присущих любому современному языковому коллективу: *социально-бытовая; семейная; профессиональная; социально-культурная; сфера общественной деятельности; административно-правовая; сфера игр и увлечений; зрелищно-массовая.*

Под руководством В.Л. Скалкина в кандидатских исследованиях его аспирантов были проанализированы различные аспекты устной коммуникации в данных сферах, что позволило разработать методики и различные учебные материалы с учетом коммуникативных ситуаций и коммуникативных ролей [3, 9-11].

Коммуникативную ситуацию В.Л. Скалкин определил, как *динамическую систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения как в роли говорящего, так и в роли слушающего* [5, 46], а коммуникативную роль, как *конкретную речевую деятельность одного из коммуникантов в реализации коммуникативного акта* [5, 52].

Нам представляется, что в современных условиях эти исследования являются особо актуальными и приобретают новый смысл, поскольку позволяют увидеть как понятия коммуникативной сферы, коммуникативной ситуации и коммуникативной роли преломляются на современном этапе развития в Общеевропейских рекомендациях Совета Европы по языковому образованию.

В контексте этих рекомендаций любой языковой акт осуществляется в контексте определенной ситуации в рамках одной из сфер деятельности и организации общественной жизни. Выбор сфер, к деятельности в которых должны быть подготовлены пользователи, изучающие языки, имеет первостепенное значение для дальнейшего отбора ситуаций, целей, задач, предметов речи, текстов для учебных и контрольных материалов и видов работы. В рекомендациях Совета Европы указывается, что пользователи языком должны уделять мотивационное значение отбору сфер, близкой сегодняшним интересам, рядом с их пользой в будущем.

Советом Европы отмечается, что многочисленные ситуации охватывают больше, нежели чем одну сферу. Эти ситуации могут быть описаны по следующим параметрам:

- место и время их проведения;
- организации и учреждения;
- действующие лица;
- объекты (живые и неживые) окружающей среды;
- операции, которые выполняются действующими лицами;
- тексты, встречающиеся в границах ситуации [7, 19].

Это вносит организационные изменения в процесс преподавания иностранных языков для профессионально-речевой деятельности в отечественных высших учебных заведениях.

Программа изучения иностранного языка на факультетах вузов, где он не является профилирующим предметом, базируется, как на украинском стандарте (с учетом принципов современной государственной образовательной политики, направленных на реформу системы образования и повышения квалификационного уровня молодых специалистов), так и на европейских стандартах уровня знаний, разработанных в соответствии с рекомендациями Совета Европы в области изучения и преподавания современных языков и оценивания уровней владения ими.

Последние несколько лет при обучении профессионально-ориентированной речевой деятельности студентов Одесского национального университета им. И.И. Мечникова используется программа обучения иностранным языкам, составленная согласно требованиям кредитно-модульной системы организации обучения [4, 1].

Эта программа предусматривает *минимальный* (или по шкале Совета Европы А2-В1, соответствующий I курсу); *пороговый* (В1-В2, соответствующий II курсу) и *продвинутый* (В2-С1, соответствующий III и IV курсам) уровни профессионального владения иностранным языком специалистом [4, 2].

С учетом рекомендаций Совета Европы в программе определены содержательные модули курса, сформулированы задания для самостоятельной работы студентов и индивидуально-исследовательские задания (ИНДЗ), разработана шкала оценивания учебных достижений студентов.

Целью курса "Иностранный язык для профессионального общения", является развитие языковой компетенции студентов специальностей, предполагающей умение говорящего в автоматизированном режиме пользоваться иностранным языком в различных социально-детерминированных и профессиональных ситуациях общения.

Задачи курса "Иностранный язык для профессионального общения" имеют широкий спектр, базируясь на развитии билингвальной компетенции, складывающейся из компетенции лингвистической, социолингвистической, социокультурной и дискурсивной.

Это – автоматизация и коррекция лексико-грамматических навыков; знакомство студентов с эффективными стратегиями самостоятельной работы в овладении иностранным языком; развитие навыков понимания иноязычного говорения, а также стратегий глобального и детализированного чтения инос-

транного спеціалізованого і газетного текстів; розвиток навичок мовлення в межах власних досліджень по спеціальності і т.п. [4, 3-4].

Таким чином, розширюючіся можливості реалізації повноцінної іноземною комунікації в процесі навчання іноземною мовою для спеціальних цілей в українських вищих навчальних закладах, дозволяють зробити висновок про необхідність подальших досліджень в області розробки і створення навчальних матеріалів по іноземною мовою, в тому числі і технічно сучасних [2, 68-76], виробляючих навичок розуміння оригінальної літератури по спеціальності, розвитку умінь в стислому і загальному вигляді викладати інформаційний матеріал і вести розмову по спеціальності, що не може не сприяти більш успішному формуванню всіх складових комунікативної компетенції, а в кінцевому підсумку більш повноцінному веденню діалогу культури.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – Ленінград, 2003.
2. Димова Л.С. Лингвокультурологические аспекты французского социума и стратегии коммуникативного поведения (научная концепция создания учебной видеопродукции)// Мова і культура: Наукове видання. – Вип. 4. – Том 5. – Київ, 2002.
3. Димова Л.С. Методика навчання студентів мовних вузів спілкування в соціально-побутовій сфері засобом лінгвокраїнознавчої лексики: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. – Одеса, 1996.
4. Модульна програма навчального курсу ФРАНЦУЗЬКА МОВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю "Історія". – Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2005.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иномызычной речи. – М.: Рус. яз., 1981.
6. Bérard E. L'Approche communicative. Théorie et pratique. – Paris: Clé International, 1991.
7. Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de reference. – Strasbourg, 1998.
8. Sheils J. La communication dans la classe de langue.- Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.