

4. Образовательная среда современного вуза. Инновации и традиции: монография под научн. ред Т.И. Рудневой. Самара: Ваш взгляд, 2019. 318 с.

5. Сухинин В.П. Диаграмма образовательной среды с помощью векторного моделирования / В.П. Сухинин, М.В. Горшенина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки», 2014. №1(21) С. 185-195.

6. Фетискин Н.П. Козлов В.В., Мануйлов Г.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ *Ю.В. Троицкая*

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королёва*

Существует большое количество теоретических и эмпирических исследований, посвященных формированию и развитию коммуникативной компетенции. Однако тема не теряет своей актуальности, поскольку сохраняется потребность современного рынка труда в сотрудниках, способных корректно и эффективно взаимодействовать, и современные образовательные стандарты ориентируют преподавателей на необходимость развития данной компетенции. Пролиферация исследований в данной сфере не всегда выражается в положительном результате: границы значения термина размываются, а существующая традиция трактовки понятия и характеристики его структурных элементов игнорируется. Дополнительную сложность представляют зарубежные исследования, которые приходится изучать на языке оригинала.

Термин «коммуникативная компетенция» появился как критическая реакция на оппозицию понятий «языковая компетенция» (linguistic competence) и «употребление языка» (linguistic performance), введенную Н. Хомским в книге «Аспекты теории синтаксиса» [5]. Н. Хомский пишет о том, что лингвистическая теория имеет дело с идеальным говорящим-слушающим, существующим в совершенно однородной речевой общности, который знает свой язык в совершенстве и не зависит от та-

ких грамматически несущественных условий, как ограничения памяти, рассеянность, перемена внимания и интереса, ошибки (случайные или закономерные) в применении своего знания языка при его реальном употреблении [5, с. 3]. Компетенция определяется как знание языка говорящим-слушающим; употребление – как реальное использование языка в конкретных ситуациях (actual use of language in concrete situations). Н. Хомский пишет о том, что только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. Запись естественной речи показывает, сколь многочисленны в ней обмолвки, отклонения от правил, изменения плана в середине высказывания и т. п. [5, с.4].

Д. Хаймс вводит понятие «коммуникативная компетенция» (communicative competence), которая включает помимо грамматической компетенции (понимаемой в широком смысле) контекстную или социолингвистическую компетенцию, основанную на знании правил применения языка (knowledge of the rules of language use). Д. Хаймс пишет о том, что существуют правила применения языка, без знания которых грамматика не имеет смысла [6, с. 278]. Компетентное использование языка предполагает ситуативную уместность, адекватность (appropriateness). Ребенок, который учится говорить, изучает не только грамматику. Он формирует компетенцию, которая позволяет ему ориентироваться в том, когда говорить, а когда молчать; позволяет понимать с кем и о чем можно говорить, когда говорить, где и как [6, с. 277]. Ребенок овладевает речевым репертуаром, позволяющим ему принимать участие в речевых событиях и оценивать результаты взаимодействия. Данная компетенция находится в неразрывной связи с отношениями, ценностями, мотивами.

После введения понятия «коммуникативная компетенция» в научной среде появляются разночтения в определении границ содержания термина. Данный вопрос подробно рассматривался в исследовании М. Канейла и М. Свейн [4]. Авторы замечают, что в работах многих ученых (Allen (1978), Jakobovits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974), Widowson (1971)) термин «коммуникативная компетенция» охватывает исключительно область правил применения языка (rules of language use), а термин «грамматическая (или лингвистическая) компетенция» используется в отношении грамматических правил (rules of grammar). Другие ученые, ориентируясь на Д. Хаймса, фактически включают грамматиче-

скую компетенцию в границы коммуникативной (Connors et al (1978), Cooper (1968), Morrow (1977), Munby (1978), Savignon (1972)) [4, с. 5]. Данное несогласие в отношении границ стало традиционным и до сих пор обсуждается в научной сфере. Термин «грамматическая компетенция» достаточно редко появляется в современных работах в широком смысле. Вместо него применяется понятие «языковая компетенция» или «лингвистическая компетенция».

М. Канейл и М. Свейн в работе, опубликованной в 1980 году, вводят оппозицию между коммуникативной компетенцией и употреблением языка (performance). Однако в работе 1983 года М. Канейл отказывается от термина «употребление языка», потому что он вызывает неправильные ассоциации с тем же термином в работе Н. Хомского. М. Канейл предпочитает оппозицию между «коммуникативной компетенцией» (communicative competence) и «реальной коммуникацией» (actual communication). Коммуникативная компетенция понимается как система знаний и умений (knowledge and skills), необходимых для коммуникации (например, знание вокабуляра и умение применять социолингвистические конвенции соответствующего языка для оперирования лексическими единицами). Реальная коммуникация предполагает реализацию знаний и умений при ограничивающих психологических факторах и условиях среды, таких как затруднения, связанные с памятью и восприятием, усталость, нервозность, отвлекающие факторы, фоновые шумы [3, с. 5].

Модель, предложенная М. Канейлом и М. Свейн, изначально имела три основных компонента (рисунок 1), которые включали знания и умения как элементы грамматической, социолингвистической и стратегической компетенций [4, с. 28]. В более поздней версии М. Канейл (1983 г.) выделил ряд элементов социолингвистической компетенции в отдельный четвертый компонент – дискурсивную компетенцию [3].

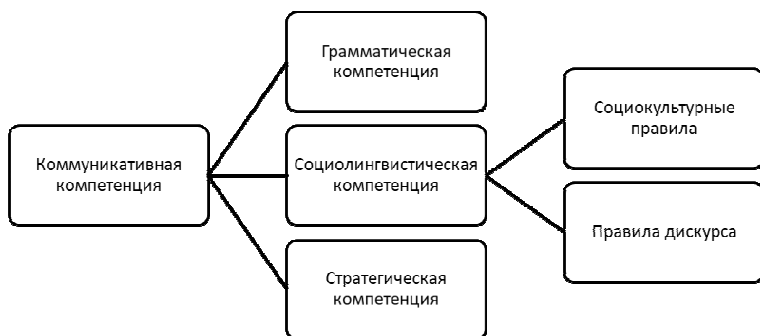


Рисунок 1 – Модель коммуникативной компетенции (М. Канейл и М. Свейн)

Грамматическая компетенция в варианте работы 1980 года включает знание лексических единиц и правил, касающихся морфологии, синтаксиса, семантики грамматических структур и фонетики (фонологии) [4, с. 29]; в варианте работы 1983 года – правила языка, касающиеся вокабуляра, словообразования, построения предложений, произношения, правописания и лингвистической семантики [3, с. 7]. Социолингвистическая компетенция в совместной работе включала социокультурные правила применения языка и правила дискурса. В более поздней версии концепции данная компетенция характеризует только первый аспект и связана с соответствием высказывания социолингвистическому контексту. Учитываются такие контекстные параметры (факторы) как статус участников коммуникации, цели взаимодействия (интеракции), нормы и конвенции взаимодействия [3, с. 7]. Рассматривается проблема уместности высказывания (*appropriateness of utterance*) как на уровне содержания, так и на уровне формы. Например, официант не должен требовать от клиента, чтобы он заказал что-то конкретное (уместность содержания). При этом официанты должны пользоваться адекватными средствами выражения в коммуникации с клиентами (уместность формы).

Дискурсивная компетенция предполагает владение способами объединения формы и содержания для создания целостного устного или письменного текста различной жанровой принадлежности [3, с. 9]. Целостность обеспечивается когезией и когерентностью. Стратегическая компетенция описывает применение вербальных и невербальных ком-

муникативных стратегий с целью: (а) компенсировать нарушения целостности коммуникации, возникающие из-за ограничивающих условий (например, временная неспособность вспомнить идею или грамматическую форму) или недостаточного уровня коммуникативной компетенции по одному или нескольким параметрам; (б) повысить эффективность коммуникации. В первом случае речь идет о таких компенсаторных стратегиях как перефразирование (в случае забывания), избегание определенных слов и т.д. Примером стратегий, ориентированных на повышение эффективности может служить намеренное замедление речи для создания риторического эффекта или упрощение (адаптация) речи для обеспечения понимания, если коммуникант не готов к восприятию привычного темпа и привычной лексики говорящего [3, с. 10–11].

Модель Л. Бахмана и С. Палмера (рисунок 2) принято считать одной из канонических в рамках исследования коммуникативной компетенции, однако авторы применяют другой термин – «языковая способность» (language ability). В соответствии с их концепцией языковая способность включает в себя знание языка (language knowledge) и стратегическую компетенцию (strategic competence). Авторы в работе 1996 года ссылаются на то, что модель основана на более ранней работе (опубликованной Л. Бахманом в 1990 году), в которой вместо знания языка применялся термин языковая компетенция (language competence) [2, с. 67].

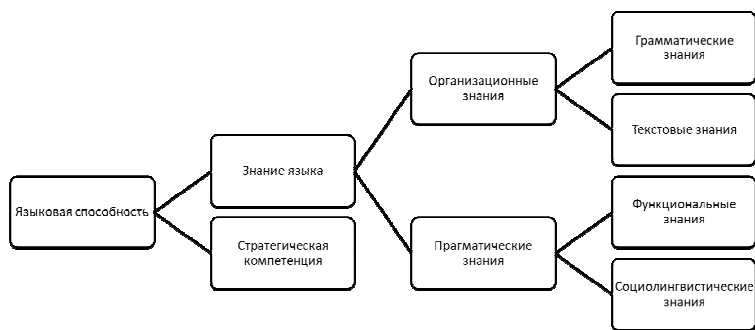


Рисунок 2 – Модель языковой способности (Л. Бахман и А. Палмер)

Знание языка (языковая компетенция) представляется как объем информации, доступной в памяти человека, которая используется для создания и преобразования дискурса при помощи метакогнитивных про-

цессов [2, с. 67]. Знание языка предполагает наличие организационных знаний и прагматических знаний. Организационные знания включают грамматику и текстообразование (текстовые знания).

Грамматика трактуется в широком смысле, охватывая лексику, синтаксис, фонетику (фонологию) и графологию [2, с. 68]. Она позволяет понимать и создавать грамматически корректные предложения в устной и письменной формах. Текстовые знания позволяют генерировать устный или письменный текст (связанный по форме и содержанию).

Прагматические знания включают функциональные и социолингвистические знания. Они позволяют создавать или интерпретировать дискурс, связывая высказывания с их значением, с интенциями (намерениями) участников коммуникации, с контекстом [2, с. 69]. Функциональные знания (которые в модели Л. Бахмана 1990 года рассматривались как иллокутивная компетенция [1]) позволяют интерпретировать высказывание в соответствии с интенциями участников речевого акта (просьба, критика, предупреждение, оскорбление, шутка и т. д.). Социолингвистические знания позволяют воспринимать и создавать высказывания с ориентиром на контекст и социокультурные конвенции [2, с. 69–70].

Стратегическая компетенция понимается как набор метакогнитивных компонентов (или стратегий), которые обеспечивают применение языка. Применение языка предполагает наличие актуальных предметных/тематических знаний (topical knowledge), например знаний о преимуществах определенных экономических систем, и связанной с ними аффективной/эмоциональной схемы (affective schemata), в соответствии с которой эти знания оцениваются. Авторы отмечают, что аффективная схема значительно влияет на качество выполнения коммуникативного задания при тестировании [2, с. 66], поэтому при планировании (разработчиками, экзаменаторами) тестирования нужно внимательно относиться к темам, которые могут быть эмоционально нагруженными (emotionally charged topics). Стратегическая компетенция обеспечивает связь языковых характеристик, задач и контекста [2, с. 62]. В процессе прохождения тестирования стратегическая компетенция реализуется при постановке целей, оценивании и планировании. Постановка целей связана с выбором заданий из предложенных вариантов. Оценивание предполагает анализ доступных предметных и языковых знаний с ориентиром на ситуативный контекст и задачу, с учетом адекватности (уместности) и корректности. Планирование позволяет определить, как нужно

применять языковые знания, тематические знания и аффективные схемы для успешного выполнения задания [2, с. 70–73].

Описанные концепции демонстрируют детальную комплексную теоретическую разработку актуальных для развития коммуникативной компетенции вопросов на раннем этапе существования понятия. Ученые представляют содержание термина, ориентируясь на то, что коммуникативная компетенция предполагает умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, организовывать взаимодействие с учетом языковых норм и коммуникативной целесообразности. Но, к сожалению, качественное теоретическое обоснование не всегда ведет к перспективным практическим результатам. На данном этапе развития образования все еще существует проблема дефицита качественных учебных пособий (курсов), которые действительно позволяют развивать коммуникативную компетенцию в условиях вуза. Проблема не является острой для программ, ориентированных на General English (общий английский) или экономическое направление подготовки, поскольку в данной области достаточно много хороших (преимущественно аутентичных) учебных курсов, разработанных в соответствии с лучшими научно-методическими традициями и современными инновациями. Критически мало хороших пособий создается для технических направлений подготовки. Складывается впечатление, что в данной области до сих пор доминирует традиция грамматико-переводного метода, что в значительной мере затрудняет возможность обеспечения образовательного результата, определенного в стандартах – готовность к коммуникации.

Библиографический список

1. Bachman, L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Bachman, L.F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* / L. F. Bachman, A. S. Palmer. Oxford: Oxford University Press, 1996.
3. Canale, M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* // *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2–27.
4. Canale, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. 1980. – Vol.1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

5. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
6. Hymes, D.H. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972 P. 269–293.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Б. Храмцов

*Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)*

Становление профессионала проходит на протяжении всей жизни, а в вузе только закладываются основы, которые обеспечивают успешную самореализацию. Формирование гуманитарного мышления невозможно без перестройки профессионального самосознания специалиста гуманитарного профиля, в частности, юриста [1].

Девальвация юридической профессии в силу увеличения числа учебных заведений, принимающих абитуриентов на юридические специальности, снижает качество их подготовки к выполнению миссии: нести правовую культуру в общество. Исследователи обращаются к проблемам юридического образования в различных аспектах [2; 4; 5]: формирование ценностного сознания юристов (В.В. Волчкова, А.П. Комаров и др.); средства правового образования (С.Я. Дегтярев, В.Н. Карташов, А.А. Певцов и др.); формирование правового самосознания (Д.А. Потолейко, В.О. Соколов и др.). Однако задачи совершенствования юридического образования требуют решения в теоретическом и практическом планах, что вызвало необходимость выделения такой отрасли науки, как юридическая педагогика, предметом которой становятся процессы воспитания и развития личности юриста, условия формирования личностных характеристик, препятствующих личностной деформации (Ю.А. Баскин, А.А. Бондырев, В.А. Тумаков, В.И. Шанин и др.).

Правовая деятельность, как сложная социальная система, характеризуется разнообразием отношений, требующих особой эмоциональной напряженности в ходе осуществления властных полномочий. Функциональные обязанности (юридическая помощь населению, составление документации, пресечение нарушений прав и интересов граждан, опре-