

О структуре межкультурной компетенции

© А.В. Литвинов, 2004

Во многих работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку, проблемам межкультурной коммуникации, можно встретить следующие виды компетенций: предметную, профессиональную, лингвострановедческую, страноведческую, культурологическую, поведенческую, - и все они рассматриваются как определенные уровни коммуникативной компетенции, представляющей собой определенную систему знаний, умений и навыков. Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком [Common... 1996], и определяется как способность к выполнению какой-либо, в том числе и профессиональной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. Согласно документу «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект» (1996) выделяются следующие виды компетенций:

- лингвистическая (языковая), предполагающая владение знаниями о системе языка;
- социолингвистическая (речевая), предполагающая умения формулирования мыслей с помощью единиц и правил языка;
- социокультурная, предполагающая знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;
- социальная (прагматическая), проявляющаяся в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми;
- стратегическая (компенсаторная), определяющая способность корректировать речь, совершенствовать другие виды компетенций, восполнять пробелы в коммуникации;
- дискурсивная, позволяющая использовать стратегии для конструирования и интерпретации текста;
- предметная, определяющая способность ориентироваться в содержании информации;
- межкультурная компетенция, определяющая способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.

Множество выделяемых компетенций требует установления неразрывной связи между ними, представления отдельных компетенций как определенной уровневой системы. В этой связи именно межкультурная компетенция может выступить как ведущий фактор интеграции всех вышеназванных компетенций. Так, коммуникативная компетенция мо-

жет быть представлена как совокупность лингвистической, речевой и социальной компетенций. В работах О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова представлена несколько иная точка зрения на исследуемый объект. Ученые полагают, что «коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и значение культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции» [Митрофанова, Костомаров 1990: 15]. Представляется, что данная точка зрения гораздо ближе к той интерпретации понятия, которая представлена в лингвистических работах. Очевидно, что авторы рассматривают прагматические параметры общения как часть страноведческой и лингвострановедческой компетенций.

В.В. Сафонова отмечает, что «иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [Сафонова 1996: 97].

Таким образом, можно отметить определенные терминологические различия в понимании видов компетенций следующего характера: национально специфичные стереотипы общения относятся разными учеными к различным типам компетенций. Одни исследователи относят их к социокультурному пласту знаний и умений, другие — к социальным или речевым умениям. Данное противоречие заложено уже в самом разделении стереотипов, усильных норм и стратегий общения на универсальные и национальные, когда первые следует относить к социальной (социолингвистической, прагматической) компетенции, а вторые — к социокультурной (страноведческой, культурологической).

«В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция состоит из языковой (Chomsky N., 1965; Carroll J.B., 1980), речевой (Сафонова В.В., 1991, 1993) и социокультурной компетенции (Сафонова В.В., 1991, 1993). Последняя, в свою очередь, включает лингвострановедческую (Мустайоки А.О., 1980), социолингвистическую (Canale M., Swain M., 1980; Stern H.U., 1984, pp.343-345) и культуроведческую (которая может не совпадать с лингвострановедческой) (Krasnick N., 1989; Bretz M., 1990; King C.P., 1990).

Различия между ними обнаруживаются в характере знаний, навыков и умений, которыми оперирует говорящий (слушающий) в процессе порождения или восприятия иноязычных речевых произведений, а так-

же в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе овладения определенной совокупностью иноязычных знаний и умений» [Сафонова, 1996. С. 98]. Таким образом, предлагается уровневая модель отношения компетенций, в которой коммуникативная компетенция состоит из компетенций первого уровня: языковой (лингвистической), речевой и социолингвистической, а последняя, в свою очередь представляет собой сумму компетенций второго уровня: социальной (прагматической), социокультурной и страноведческой (культурологической). Такая модель представляется нам обоснованной, так как позволяет не только дифференцировать универсальное и национальное, но и интегрировать их как в процессе описания, так и в ходе обучения.

В.В. Воробьев, вслед за В.В. Сафоновой, также дает следующую уровневую модель социокультурной компетенции: «Социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям.

Можно выделить следующие компоненты социокультурной компетенции, развитие которых посредством обучения иностранным языкам может и должно быть эффективным:

- *лингвострановедческий компонент* (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- *социолингвистический компонент* (языковые особенности социальных слоев представителей разных поколений, полов, общественных групп и диалектов);
- *социально-психологический компонент* (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- *культурологический компонент* (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон)» [Воробьев 1997: 31].

В документах Совета Европы «Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching» о содержании компетенций говорится следующее: к компетенциям использующего язык относятся два типа: базовые компетенции и коммуникативные лингвистические компетенции. В состав базовых компетенций входят: знания о мире, социокультурные знания и межкультурное понимание, или межкультурная коммуникация. Социокультурные знания составители документа описывают следующим образом: «Аспекты знания мира, знание общества и культуры сообщества или общин, в которых говорят на изучаемом языке, имеют достаточное значение для изучающего язык и заслуживают специального внимания, тем более, что в отличие от многих других аспектов знания они, вероятно, будут лежать вне предшествую-

щего знания учащегося или могут быть искажены стереотипами родной культуры. Особенности характеристики конкретного европейского общества и его культуры могут иметь отношение к:

1. повседневной жизни (еда и питье, время еды, поведение во время еды, выходные дни, рабочие часы, досуг);
2. условиям жизни (региональные, классовые и этнические нормы жизни, условия проживания, уровень жизни);
3. межличностным отношениям, включая отношения между властью и обществом (классовая структура общества и отношения между классами, гендерные стереотипы, семья и семейные отношения, отношения между поколениями, служебные отношения, отношения между гражданами и государственными организациями, расовые и общественные отношения, отношения между политическими и религиозными группами);
4. главным ценностям, верованиям и отношениям (социальные группы, профессиональные группы (академические, управленческие, коммунальное обслуживание, общественная деятельность, квалифицированные и неквалифицированные работники), богатство (доход и наследование), региональная культура, безопасность, организации, традиции, история, меньшинства, национальная идентификация, политика, музыка (популярная музыка и песни), религия);
5. языку тела (жесты, мимика, позы, контакт глазами, телесный контакт, проксемика);
6. посещениям (пунктуальность, подарки, одежда, угощение, условности и табу, период пребывания);
7. ритуалам (религиозные обряды, аудитория и поведение зрителя на публике, танцы и под.)» [Common... 1996: 38-39].

Таким образом, овладение межкультурной компетенцией невозможно без учета:

- предшествующего социокультурного опыта и знаний обучаемого;
- нового опыта и знания жизни в социуме, которые учащиеся должны приобрести для участия в коммуникации на изучаемом языке;
- понимания отношений между родной и изучаемыми культурами для формирования соответствующей межкультурной компетенции.

В этой связи можно утверждать, что наряду с родной культурой под влиянием сложившихся стереотипов об изучаемой культуре формируется новая культура. Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на представление о культуре страны изучаемого языка. В этой связи учет родной культуры во взаимодействии с культурой страны изучаемого языка находит отражение как в названии соответствующего принципа обучения (принципы межкультурного взаи-

модействия), так и в «диалоге культур» как средстве межкультурного общения [Сафонова 1996], [Щукин 2004].

Помимо межкультурной компетенции в указанных работах упоминается социолингвистическая компетенция, которая, являясь компонентом коммуникативной компетенции, связана с лингвистическими аспектами социокультурной компетенции. Эти аспекты связаны с лингвистическими маркерами социальных отношений коммуникантов, правилами этикета, выражениями мудрости народа (фразеология), стилевыми регистрами, диалектами.

В указанных работах последовательно разделяются социокультурная компетенция, которая является частью общей компетенции, и социолингвистическая компетенция, включающая в себя лингвокультурный аспект, и являющаяся компонентом лингвистической компетенции в составе коммуникативной; межкультурная компетенция рассматривается в составе базовой компетенции, наряду с предметной и социокультурной. Безусловно, данная модель совершенно не противоречит всему изложенному в работах российских исследователей. Однако мы не можем не признавать наличие устойчивых связей между межкультурной и коммуникативной компетенцией, так как сам процесс формирования первой рассматривает присвоение знаний, умений и навыков, которые традиционно включаются в ее состав. Исходя из этого мы можем утверждать, что в основе интерпретации компетенций, которые сделаны в работах российских исследователей, лежит интегративный принцип, не разграничивающий когнитивный и вербальный аспекты знаний о мире.

Важнейшей составляющей межкультурной компетенции является психологическая и психолингвистическая установка, нацеленная на положительную оценку воспринимаемых явлений и положительную мотивацию к участию в межкультурной коммуникации. Участники этого процесса должны научиться осознавать, что позитивное отношение к себе является важнейшим элементом толерантности в целом, что оно формируется и сосуществует на основе положительного отношения к окружающим и доброжелательным отношением к миру. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [Тер-Минасова 2000: 25].

Процесс изучения культуры идет от частного (единиц языка) к общему. Однако такой путь самостоятельной реконструкции чужой куль-

туры на основе языка может осуществляться только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой. В связи с этим следует отметить и особые функции, которые реализуются в межкультурной коммуникации. К ним следует отнести:

- информационную, благодаря которой происходит обмен информацией и опытом, накопленный каждым участником в освоении социокультурного пространства;
- когнитивную, благодаря которой происходит совместное познание окружающего мира, и в том числе взаимопознание;
- креативную, благодаря которой осуществляется трансформация опыта и его включение в культурно-образовательный контекст, происходит активное использование новой информации и опыта;
- стимулирующую, осуществляющую развитие и изменение личности участника коммуникативного акта;
- подтверждающую, ответственную за укрепление самосознания и самоидентификации в результате сравнения и рефлексии при осмыслении результатов коммуникации [Гейхман 2003], [Тер-Минасова 2000].

Следует особенно подчеркнуть, что реализация всех названных функций позволяет достигать наиболее ощутимых успехов в процессе обучения. Однако нельзя и не заметить определенного параллелизма функций языка и речи, с одной стороны, и межкультурной коммуникации, с другой, так как основным средством реализации последней является именно иностранный язык и речевая деятельность на иностранном языке. Отсюда следует, что содержание межкультурной компетенции можно рассматривать как иерархическую структуру, в состав которой входят социокультурные знания и умения, установки на сопоставление и контрастивный анализ элементов культуры, языка и коммуникации, а также коммуникативная компетенция в области использования иностранного языка в целях межкультурной коммуникации.

Еще одной важной проблемой, связанной с обучением иностранному языку по модели межкультурной коммуникации, является вопрос о статусе формируемого индивида. В одних случаях исследователи говорят о билингвальной языковой личности, в других – о бикультуральном индивидууме. Совершенно очевидно, что это не одно и то же. Бикультурность не всегда предполагает двуязычие и наоборот, особенно, если речь идет о языках международного общения, формировании коммуникативной компетенции в рамках профессиональной и под. Мы полагаем, что формирование бикультуральной личности в процессе обучения иностранному языку невозможно по многим причинам. Ограничение содержания обучения в рамках уровней владения языком подтверждает этот факт. Поэтому постановка таких задач, правомерная при решении

социальных проблем аккультурации, интеграции с другой культурой, не корректна при решении проблем обучения иностранным языкам, равно как обучение общению на иностранном языке не предполагает полной интеграции индивидуума в иную культуру. Изучение иностранного языка, в зависимости от условий обучения (период обучения, наличие языковой среды), в состоянии сформировать определенный фундамент для последующей аккультурации, межкультурную толерантность как важнейший фактор для успешного опыта коммуникации с представителями данной культуры, но, как показывает опыт, не всегда достигает такого уровня «вживания» в иную культуру.

Профессиональное владение иностранным языком в целях межкультурной коммуникации должно создавать условия для понимания иной культуры и ее трансляции средствами родной культуры, в основе которых лежат указанные выше функции межкультурной коммуникации. Следовательно, формирование межкультурной компетенции должно предполагать дифференциацию всего пласта культурологических, страноведческих, социокультурных и лингвистических знаний, коммуникативных и стратегических умений. Основное внимание должно быть направлено на поведенческую культуру, ту ее часть, в которой закреплены регулятивные правила речевого и неречевого поведения. Можно понимать культуру как совокупность чувств, идей и отношений, можно понимать ее как определенный тип ментальности, как определенную когнитивную базу. Совершенно очевидно одно: культуру страны нельзя изучить по учебным пособиям, культуре нельзя обучить, пользуясь совершеннейшими методиками, ее можно освоить в процессе межкультурной коммуникации, так как усвоение определенного фрагмента культуры является конечным итогом всякой коммуникации.

Л и т е р а т у р а

- Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. – Strasbourg, 1996.
- Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
- Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.
- Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., 2004.
- Тер-Минасова С.Г.* Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. – М., 1994.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
- Гейхман Л.К.* Интерактивное обучение общению и межкультурная коммуникация // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. № 3. – С. 138-149.