

## ЛИНГВОДИДАКТИКА

### Виды компетенций, формируемые при обучении деловому общению студентов-лингвистов

© кандидат педагогических наук А.В. Литвинов, 2005

Проблема обучения филологов и лингвистов «деловому английскому» не только важна и актуальна, но и в достаточной степени специфична, так как в конкретной ситуации обучения она трансформируется в проблему приобретения специальных знаний, ориентированных на социальную адаптацию в процессе профессиональной деятельности после прохождения образовательного курса. Сложности, которые возникают при реализации образовательной программы делового общения, обусловлены многими факторами, и в частности, тем, что при обучении иностранному языку часто смешиваются понятия «деловое общение» и «профессиональное общение в деловых сферах», а между тем они являются различными. Об этом свидетельствует и определение понятия «деловое общение», данное в Словаре методических терминов Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина: «Вид общения, целью которого является коммерческая и некоммерческая деятельность (обмен продуктами материального, интеллектуального характера и др.). В ходе д.о. каждый из коммуникантов стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи» [1, 67]. Приведенная дефиниция является скорее лингвистической, а не методической, так как из нее вытекает смысловая близость таких словосочетаний, как *обучение деловому общению и обучение языку специальности*.

Эти понятия естественно рассматривать как идентичные при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей. Именно в данном значении используется и заимствованное из западно-европейской лингводидактики понятие бизнес-курс. Применительно к студентам-лингвистам «профессиональное общение» рассматривается как коммуникация в научно-филологической и педагогической сферах.

Этот фактор создает дополнительные сложности в плане методического обеспечения курса, так как пособия по обучению деловому общению на иностранном языке насыщены узко специальной экономической лексикой, сложными терминами из сферы финансов, микро- и макро-экономики, отдельных разделов гражданского права. Очевидно, что в подобных учебниках и учебных пособиях овладение нормами делового общения на иностранном языке подменяется овладением узких терми-

носистем различных, в основном экономических или юридических, областей знания.

Следует предположить, что содержание данного курса должно определяться на основе множества критериев, основным из которых является потребность в формировании профессиональной компетенции переводчика, специалиста в области межкультурной коммуникации, преподавателя иностранного языка. Не менее важен учет и интеграция межпредметных связей, в ходе которых возможно формирование положительной мотивации и сознательного подхода к обучению деловому общению, к резкому повышению работоспособности студента при получении знаний, умений и навыков делового общения. При определении содержательных основ данного курса следует использовать компетентностный подход.

Понятие «деловая сфера общения» является очень широким, затрагивающим как административно-правовую, так и профессионально-трудовую сферы. Бесспорно лишь то, что эта сфера является в высшей степени социально значимой, протекающей на основе исчислимого количества целей и характеризующейся определенным набором действий, наиболее частотными из которых следует признать речемыслительные действия, направленные на побуждение адресата речи к каким-либо действиям. Очевидно, что в основе деловой сферы общения находится управление (государственно-правовое, межгосударственные отношения, бизнес-администрирование и др.). Высокая степень социальной ориентации данного вида деятельности приводит к обязательности ее социальной регламентации. Номенклатура и исследование сфер общения, в том числе и деловой, во многом зависят от детального изучения поведения языкового коллектива. Существует определенная связь между сферами человеческой деятельности и сферами общения, которым соответствует определенная номенклатура речевых ситуаций, социальных ролей, стратегий и тактик общения. Потенциальный запас социального опыта включает в структуру сферы общения типовую, наиболее частотную модель ситуации общения в качестве "универсальной формы функционирования процесса общения, существующей как интегративная диалектическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения" [2, 38]. Такой подход предполагает наличие как универсальных, так и национально специфичных постоянных и переменных в деловом дискурсе. Следовательно в данном случае представлена определенная связь с практическими аспектами изучения межкультурной коммуникации.

В современных технологиях обучения иностранному языку доминирует принцип коммуникативности, который предполагает использование изучаемого языка с самых ранних стадий обучения в естественных

для общения целях и функциях. «Коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, а также меру и характер использования данных других наук и многое другое» [3, 10-11]. В процессе коммуникативно ориентированного обучения деловому общению на иностранном языке важнейшая роль принадлежит содержанию обучения, которое не является величиной постоянной, а зависит от множества факторов, но в первую очередь – от целей обучения и от ситуации обучения. Содержание обучения, являясь центральным элементом технологии обучения, представляет собой основной источник поддержания мотивационной базы учебного процесса, служит показателем качественных и количественных характеристик уровня умений и знаний учащихся, выступает важным ориентиром для студента и преподавателя в ходе всего процесса обучения. Постановка целей обучения осуществляется в виде определенной компетентностной шкалы, или описания определенного набора компетенций, которые не только определяют содержание обучения, но и стратегию действий всех участников процесса обучения, студентов и преподавателей.

Выбор в качестве основной цели обучения формирования коммуникативной компетенции обучаемых является общепризнанным. М.Н. Вятютнев так определяет данную категорию: «Выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения, умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации, то есть способность вступать в коммуникацию» [4, 25]. Данный термин – коммуникативная компетенция – довольно широко используется не только среди методистов, но и среди лингвистов. Ученые не только стремятся уточнить содержание термина, но и представить его в виде многоуровневой структуры. Так, В.А. Звегинцев пишет о том, что коммуникативная компетенция «может быть представлена в разных видах. В наиболее компактной форме она включает в себя: 1. Социальные знания. 2 Лингвистические знания. 3. Интерпретирующую способность» [5, 36]. Представленные ученым уровни соответствуют используемым сегодня в методической практике понятиям: языковая компетенция, прагматическая компетенция, речевая компетенция и рассматривают коммуникативную компетенцию как высший уровень компетенции, языковую способность учащегося осуществлять все виды речевой деятельности на иностранном языке.

Во многих работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку, проблемам межкультурной коммуникации, можно встретить

еще и 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 [6], 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) коммуникативная компетенция включает в свой состав следующие виды компетенций:

- лингвистическая (языковая), предполагающая владение знаниями о системе языка;
- социолингвистическая (речевая), предполагающая умения формулирования мыслей с помощью 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.

Интерпретация понятия «коммуникативная компетенция» в работах отечественных методистов существенно не отличается от узко лингвистического толкования данного термина, но поскольку в методике она рассматривается не столько как компонент языковой способности, сколько в качестве основной цели обучения, то ее понимание более приближено к прикладным задачам лингвистической практики и может значительным образом трансформироваться под влиянием потребностей изучающих язык. Так, в работах Д.И. Изаренкова представлено несколько иное понимание данного термина. Ученый пишет: «Коммуникативная компетенция — это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности»

[7, 55]. Существенным для данного определения является то, что ученый предполагает возможность формирования коммуникативной компетенции в одном или нескольких видах речевой деятельности, так как методисты обычно рассматривают данное понятие как комбинацию четырех отдельных компетенций в соответствии с основными видами речевой деятельности. Ученый предлагает следующие конфигурации объема коммуникативной компетенции: «1) говорящего и слушающего; 2) слушающего; 3) пишущего и читающего; 4) читающего; 5) говорящего, слушающего и читающего; 6) слушающего, пишущего и читающего; 7) слушающего и читающего; 8) говорящего, пишущего и читающего» (Там же, 55). Очевидно, что исследователь ставит знак равенства между коммуникативной и речевой компетенцией.

В работах О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова представлена несколько иная точка зрения на исследуемый объект: «...Коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и знание культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции» [8, 15]. В данном случае авторы рассматривают прагматические параметры общения как часть страноведческой и лингвострановедческой компетенций.

Полагаем, что поведенческие особенности речевой коммуникации включают в себя не только национально специфические, но и культурно специфические, и универсальные свойства, следовательно, только часть их может составлять определенный объем страноведческой и лингвострановедческой компетенции при условии владения универсальными качествами коммуникации в какой-либо сфере на родном языке. Личный опыт и отзывы специалистов говорят об обратном: зачастую студенты, овладевающие умениями и навыками делового общения на иностранном языке, не имеют таковых в родном языке. Следовательно, необходимо включить в состав формируемой коммуникативной компетенции еще и прагматическую компетенцию, связанную с умениями и способностями выбирать соответствующие речевые стратегии и тактики, опираясь на анализ ситуации и целей общения.

Из этого следует, что важнейшими компетенциями, которые должны формироваться в данном курсе, являются социальная и социокультурная компетенции, которые многие исследователи не различают. Так, например, в статье «Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых» авторы Кузьмина Л.Г., Сафонова В.В. [9, 31-33; 10-14] выделяют следующие типы:

- 1) неадекватная интерпретация национально-культурной и социально-стратификационной информации;
- 2) некорректное употребление социокультурно маркированной лексики;
- 3) ошибки в речевом этикете;
- 4) ошибки в соблюдении надлежащего уровня официальности;
- 5) ошибки в выборе языковых средств;
- 6) ошибки в передаче социокультурных стереотипов речевого поведения;
- 7) ошибки, допускаемые вследствие неразвитости общекультурных умений письменной речи.

Анализ приведенных ошибок свидетельствует о том, что только первые два типа ошибок относятся к собственно социокультурным, связанным с формированием когнитивной базы, приближенной к когнитивной базе носителя языка. Ошибки второй группы (3-6) являются собственно социальными, так как, очевидно, они связаны с социолингвистической и социальной компетенциями. Они обусловлены не только незнанием правил и стереотипов общения на данном языке, но и неумением анализировать дискурс, неразвитостью внимания к дискурсу и в родной речи. И, наконец, ошибки последнего типа являются дискурсивными.

Приведенный пример призван продемонстрировать не недостатки статьи, а во-первых, несовпадение терминологического аппарата российской и европейской методики в плане освещения компетенций, и во-вторых, неразрывную связь всех типов компетенций, реализующихся при построении и восприятии иноязычного дискурса.

Таким образом, согласно компетентностному подходу, содержание обучению языку должно включать в себя несколько базовых компонентов: единицы языка, формирующие языковую компетенцию; роли, стереотипы, стратегии, тактики общения, составляющие прагматическую компетенцию; речевой материал, представленный в виде монологических и диалогических текстов в устной и письменной форме, предназначенный для формирования речевой компетенции; а также необходимый страноведческий материал, представляющий особенности коммуникации в данной культуре или субкультуре. Следовательно, методическая интерпретация коммуникативной компетенции может быть представлена в качестве основной потребности как общества, так и обучающихся. Ее достижение должно сопровождаться приобретением и профессиональной компетенции, которая включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в рамках получаемой специальности, и предметной компетенции, то есть необходимых знаний, достаточных для коммуникации. Обучение деловому общению студентов-лингвистов в этом плане мы рассматриваем не как один из видов коммуникативной компетенции, а как важ-

ную составляющую коммуникативной и профессиональной компетенции. Полагаем, что профессиональная компетенция «специалиста переводчика», «специалиста в области межкультурной коммуникации», «преподавателя иностранного языка» основывается на его коммуникативной компетенции, поэтому следует различать профессиональную компетенцию специалиста в различных областях бизнеса и управления, которая неразрывно связана с коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной деятельности, и профессиональную компетенцию лингвиста, основанную на владении нормами литературного языка в его устной и письменной форме, в том числе и в деловых сферах общения. Будущий специалист в области перевода или обучения языку не обязан владеть профессиональной речью финансистов, менеджеров, специалистов в области торговли, маркетинга и др. Доказательством этому служат, в частности, и то, что перевод, реферирование и аннотирование узкоспециальных профессиональных изданий обычно осуществляется специалистами в данной области деятельности. Однако нельзя не принимать во внимание и потребности общества, и преимущественные сферы использования переводчиков и преподавателей, многим из которых по окончании вуза нужны не только общие, но и специальные знания в области перевода или преподавания языка.

Обратим внимание на следующее: при обучении иностранному языку специалистов в области менеджмента, финансовой деятельности, юриспруденции и т.д. процесс обучения языку строится на основе двух составляющих: базовый курс и профессионально ориентированный курс. При этом имеются отдельные примеры изначальной профессиональной ориентации курса, то есть ведется планомерная работа по формированию коммуникативной компетенции в виде языковой, речевой и профессиональной компетенции на материале специфического языкового и речевого материала, исключающего практическое применение знаний иностранного языка в других областях и сферах общения. При подготовке специалиста-переводчика и специалиста-преподавателя основное внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции в области литературного языка в целом, а также профессиональной компетенции, которая рассматривается как определенный объем теоретических знаний и практических умений в области анализа и интерпретации фактов языка и речи в сочетании с коммуникативной компетенцией.

Деловое общение как объект изучения занимает определенное место и в составе коммуникативной компетенции, и в составе профессиональной компетенции, следовательно, при отборе содержания обучения необходимо учитывать эти моменты. Так, в частности, прагматические параметры, стилистические свойства, лингвострановедческий аспект

деловой речи в плане их теоретического освещения составляют важный блок знаний, формирующих профессиональную компетенцию студента-лингвиста; языковые и речевые единицы, определяющие умения и навыки владения деловой речью, составляют важный компонент коммуникативной компетенции будущих лингвистов. Таким образом, построение учебной модели содержания обучения деловому общению студентов-лингвистов значительным образом отличается от подобных моделей при обучении бизнесменов, юристов, управленцев и др. При подготовке последних специализация обучения начинается на ранних этапах в формах специфической тематики, формирования лексикона, изучения грамматических конструкций, употребляющихся преимущественно в книжной (научной, профессиональной) речи. Коммуникативная компетенция специалиста в области лингвистики складывается из знаний, умений и навыков, охватывающих все разновидности литературного языка и все виды речевой деятельности, в сочетании с профессиональной компетенцией, которая полностью включает в себя коммуникативную.

Формирование языковой компетенции традиционно исследуется и описывается в плане лингвистических основ обучения. Этапы данного процесса представлены в лексических и грамматических минимумах для студентов различных специальностей. При овладении лексикой и грамматикой языка учащийся должен: усвоить значение и форму лексического минимума единиц; правильно строить иноязычную речь; правильно понимать иноязычные высказывания; «уметь сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать требуемые (или наиболее уместные) грамматические формы и конструкции» [10, 69]. Языковое содержание обучения является одной из важнейших составляющих учебного материала. Но определению формального минимума должна предшествовать работа по формированию коммуникативного минимума: сфер, тем, ситуаций общения, речевых действий, обслуживающих актуальные сферы общения. В этом плане лингвистическая компетенция в совокупности с речевой могут рассматриваться лишь как базовый компонент коммуникативной компетенции.

При исследовании содержания курса «деловое общение» для студентов-лингвистов лингвистическая и речевая составляющая не имеют большого значения, так как, овладевая в процессе базового практического курса всеми видами речевой деятельности, всеми функциональными разновидностями литературного языка, в том числе и официально-деловым стилем, студенты в принципе подготовлены к восприятию собственно языковых особенностей делового общения, которые заключаются не столько в знании особых грамматических правил употребления тех или иных новых лексических единиц, сколько в частотности



или преимущественном выборе уже известных им единиц и правил их функционирования. На основании этого следует предположить, что разработка специфического грамматического материала в рамках обучения деловому общению студентов-филологов малоэффективна: в данном случае речь может идти о составлении необходимого лексического минимума слов, выступающих в особых, стилистически связанных значениях, и о перечне синтаксических конструкций, свойственных данной функциональной разновидности речи, то есть речь должна идти о дискурсивной, предметной и социальной компетенции. Овладение ими составляет задачу формирования определенного уровня профессиональной компетенции.

Наряду с понятийной базой в процессе подготовки студенты овладевают и определенными методами лингвистического анализа, они различают семантическую, формальную и функциональную сторону единиц языка и речи, умеют обобщать факты языка в модели при анализе их внутренних свойств, определять системные отношения между единицами и т. д. Подобные умения являются востребованными в таком виде компетенции, как компенсаторная, которая в максимальной степени реализуется при самостоятельном овладении деловым общением.

Особыми элементами коммуникативного содержания обучения являются прагматический, включающий в себя сферы общения, темы и ситуации, типы коммуникативных задач, речевые действия, актуальные для выделяемых типов ситуаций; и дискурсивный, включающий в себя тексты и высказывания, которые демонстрируют решение актуальных коммуникативных задач, представляют функционирование языковых единиц, отражают предметно-содержательный план общения, составляют один из элементов профессиональной компетенции. Как отмечают Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев и В.С. Коростелев, «проблема коммуникативного минимума рассматривается в современной методике в ракурсе следующих вопросов: характер и структура КМ, определение его места и значения среди других компонентов учебного процесса, разработка критериев отбора необходимого и существенного для него материала.» [11, 89].

Речевой минимум обучения деловому общению представляет собой концентрированное отражение специфических особенностей коммуникативного содержания изучаемого материала. Для лингвистического профиля обучения характерны свои специфические задачи, вытекающие из практической деятельности обучаемого, что находит отражение не только в выборе доминирующих сфер общения, доминирующего языкового материала, но и способах его презентации, включающих в себя не только частные цели усвоения речевых конструкций, но и лингвистический, а также лингвостилистический анализ и интерпретацию.

В реальной практике обучения студентов-лингвистов деловому общению происходит усвоение стереотипов общения, стратегий и тактик речевого поведения лиц, реализующих определенные социальные роли. Поэтому при обучении деловому общению в рамках специально организованного курса возможно принципиально иное построение материала, основанное на ролевом принципе. Такой способ построения содержательного материала представляется нам более эффективным по следующим причинам. 1. Доказано, что деловое общение в высокой степени стереотипично и речевые клише и формулы связаны, в данном случае, не с тематикой общения, а с конкретными ролями участников коммуникативного акта. 2. Ролевое представление речевого материала в наибольшей степени способствует его активизации и закреплению на стадии углубления и активизации знаний. 3. Ролевой принцип структуризации речевого материала не исключает, а предполагает изучение тем, так как он связан с ситуациями общения.

Для делового общения как специфического дискурса наиболее репрезентативны следующие роли и ролевые конфигурации: юридическое лицо (государство и предприятие любой формы собственности и любой сферы деятельности); физическое лицо (руководитель, подчиненный, представитель юридического лица, проситель). Общение между юридическими лицами осуществляется только в письменной документальной форме (различные жанры документов); общение между юридическими и физическими лицами также осуществляется в письменной документальной форме, но в этом случае используются несколько иные жанры документа; общение между физическими лицами может производиться как в письменной документальной форме, так и в устной форме. Устное общение в данном случае может быть моностилевым, а может включать различные стилевые элементы, что определяется параметрами ситуации общения (адресатом, условиями, отправителем информации).

#### Л и т е р а т у р а

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб., 1999. — 472 с.
2. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989. — 276 с.
3. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1988. — 155 с.
4. *Вятюннев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984. — 144 с.
5. *Звегинцев В.А.* Предложение и его отношение к языку и речи. — М., 1976. — 306 с.
6. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. — Strasbourg, 1996.

**Язык, сознание, коммуникация:** Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2005. — Вып. 29. — 160 с. ISBN 5-317-01330-5

7. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54-60.
8. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 1990. — 267 с.
9. *Кузьмина Л.Г., Сафонова В.В.* Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 5. С. 31-33; № 6. С. 10-17.
10. *Леонтьев А.А.* Содержание обучения // Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. — М., 1990.
11. *Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С.* Цель обучения иностранному языку на современном этапе русского общества // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. — М., 1991. — С. 83-92.