

Н.Н. Панаити

**Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона
обучения иностранному языку**

Согласно современной концепции обучения иностранным языкам приоритетной целью процесса обучения является формирование коммуникативной компетенции. Однако проблема заключается в том, что с одной стороны, данная цель очевидна и конкретна а, с другой стороны, существует целый ряд ее методических, лингвистических и дидактических интерпретаций, многообразие которых, обусловлено, прежде всего, комплексностью самого понятия коммуникативной компетенции. Так в методических работах отечественных и зарубежных авторов коммуникативная компетенция представлена как совокупность ряда субкомпетенций, число которых зачастую варьируется от трех до семи. Следовательно, для того, чтобы сформулировать конкретную цель обучения на том или ином этапе учебного процесса, и соответственно далее определить способы ее достижения в рамках этого этапа, необходимо четко представить, что составляет содержательный аспект коммуникативной компетенции.

Итак, под коммуникативной компетенцией понимается "умение использовать лингвистическую систему сообразно и эффективно"[13, с.9]. Она также трактуется как "способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания" [6, с.43].

Наиболее детальную расшифровку данное понятие получает в работах английских и американских исследователей.

H.G.Widdowson (1978), M.Canale and M.Swain (1980), позднее M.Canale (1983) выделили четыре составляющих компонента коммуникативной компетенции.

Первые два отражают использование самой лингвистической системы и включают *грамматическую* и *дискурсивную* компетенции. Грамматическая компетенция охватывает знание лексических единиц и правил морфологии, синтаксиса, семантику предложения и фонологию. В ряде работ для ее обозначения используют также термин *лингвистическая* компетенция.

Дискурсивная компетенция, дополняя во многом грамматическую, определяет способность связывать предложения в потоке речи, и направлена на преобразование серии высказываний в значимое целое. И если грамматическая компетенция сфокусирована на уровне грамматики отдельного предложения, то дискурсивная компетенция затрагивает внутритек-

стовые отношения (предполагает обучение связному высказыванию).

Два следующие компонента – *социолингвистическая* и *стратегическая* компетенции раскрывают функциональный аспект коммуникации.

Социолингвистическая компетенция заключается в знании социо-культурных правил языка и дискурса. Этот вид компетенции требует понимания социального контекста, в котором используется язык, а именно понимание роли каждого из собеседников, информации, которой они обмениваются, функции их взаимодействия. Только на основании такого контекста можно судить о соответствии, уместности и точности отдельного высказывания.

Стратегическую компетенцию M.Canale, M.Swain (1980), S.J. Savignon (1983) описывают, как способность использовать вербальные и невербальные стратегии, призванные компенсировать пробелы в коммуникации. Последние могут быть вызваны либо несовершенным знанием правил языка, либо такими ограничивающими факторами, которые сказываются на их применении, например, переутомление, рассеянность, невнимание. Другими словами, стратегическая компетенция означает умение справляться с ситуацией и поддерживать коммуникацию посредством парафразы, многословия, повторов, паузации, уклонения и догадки, а также при помощи изменений в регистре и стиле.

Однако впоследствии понятие стратегической компетенции было существенно доработано и стало включать в себя наряду со стратегиями, компенсирующими нарушения в коммуникации, стратегии, отвечающие за повышение ее эффективности.

Так, E.Yule, E.Tarone (1990) определяют стратегическую компетенцию как "умение выбирать эффективные средства для совершения акта коммуникации, позволяющие слушателю или читателю идентифицировать предполагаемую мысль"[16, с.18]. Фактически, стратегическая компетенция — это то, как мы манипулируем языком для достижения коммуникативных целей.

В 90-х годах определение коммуникативной компетенции было подвергнуто некоторым модификациям, которые достаточно подробно обобщены в работе Л. Бахмана (L.Bachman).

Согласно его интерпретации, грамматическая и дискурсивная (переименованная теперь в текстовую) компетенции составляют *организационную* компетенцию ("organizational competence"): все те правила и системы, определяющие то, что мы можем делать с формами языка как на уровне предложения, так и на уровне дискурса. Социолингвистическая компетенция распалась на две отдельные прагматические категории, затрагивающие функциональные и социолингвистические аспекты языка. Что касается стратегической компетенции, то она рассматривается автором как вполне отдельный элемент коммуникативной способности, отвечающий за принятие окончательного решения при выборе возможных способов выраже-

ния или восприятия смысла высказывания.

Помимо указанных компонентов коммуникативной компетенции рассматривают, также *социо-культурную*, представляющую "некоторую степень знакомства с социо-культурным контекстом в котором используется язык, и *социальную*, означающую "желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться ситуациями, сложившимися в обществе" [14, с. 3].

В отечественной методике понятие коммуникативной компетенции также представлено как совокупность компонентов, затрагивающих различные аспекты коммуникативной деятельности. В качестве примера приведем несколько классификаций, одновременно акцентируя внимание на тех составляющих, которые обозначаются разными терминами, но адекватны по содержанию.

Анализируя составляющие коммуникативной компетенции, Н.И. Гез выделяет: *вербально-когнитивную* компетенцию — "способность обрабатывать, группировать, запоминать и вспоминать при необходимости сведения, знания, фактические данные, прибегая к языковым обозначениям"; *лингвистическую* компетенцию — способность принимать, продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения; *вербально - коммуникативную* компетенцию — "способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивных и коммуникативных функций" (очевидно, что в содержательном плане эта субкомпетенция сопоставима с *социолингвистической* компетенцией, предлагаемой van Ek J.A., Canale M., Swain M.); *метакоммуникативную* компетенцию — способность владеть понятийным аппаратом ("язык о языке"), необходимым для анализа и оценки средств речевого общения" [3, с.18].

Иначе говоря, метакоммуникация — по определению В.Д. Девкина, есть коммуникация о коммуникации, то есть высказывания о способе оформления речи, о теме разговора, о достижении взаимопонимания и о другом, обслуживающем вербальное общение"[4, с.31]. Формирование данной субкомпетенции достаточно значимо в профессиональном отношении, если речь идет о подготовке будущего преподавателя иностранного языка.

Мильруд Р.П. и Максимова И.Р. предлагают следующую классификацию субкомпетенций: *лингвистическая* — представляет собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. При этом дискурсивная субкомпетенция считается ее составной частью; *прагматическая* — рассматривается как способность передавать коммуникативное содержание (message) в ситуации общения и зависит от того, насколько обучающиеся владеют коммуникативной стратегией высказывания. Под последней понимают адаптацию речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации.

Коммуникативная стратегия включает такие моменты как: удержание внимание собеседника (зрительный контакт), обеспечение полного понимания собеседников за счет использования сигналов «Все понятно?», «Я правильно понял?», решение проблемы нехватки слов посредством перефразирования, объяснения, приблизительной замены и т.д. (по своему содержанию она вполне соотносима со *стратегической* компетенцией van Ek J.A., Canale M., Swain M.); *когнитивная* компетенция — означает готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности. Язык в коммуникативных целях может быть усвоен только как инструмент мысли, поскольку коммуникативное содержание в процессе общения не только передается, но и создается в результате речемыслительной деятельности. Другими словами она направлена на развитие способности мыслить на языке в процессе коммуникации (данная компетенция однозначно сопоставима с *вербально-когнитивной* субкомпетенцией по Н.И.Гез); *информативная* компетенция — предполагает владение содержательным предметом общения. При ее развитии формируются: информационные "фреймы"(frames), т.е. набор необходимых понятий, описывающих ту или иную ситуацию; сложившиеся знания (schemata) т.е. информация из прошлого опыта в виде знаний и структур поведения; языковая картина мира (language representation of the world) в ее иноязычной форме, т.е. знание окружающей действительности, способность описать ее и отношение к ней в иноязычной форме; фоновые знания (background knowledge) информация важная для понимания конкретной ситуации общения; общий кругозор (general knowledge) знание имен и названий, дат и событий, наличие биографических, исторических, политических и других специальных знаний [5, с.13-15].

Богданов В.В. включает в понятие коммуникативной компетенции: *лингвистическую* — предполагающую овладение арсеналом разноуровневых средств языка для развития прагматических целей; *энциклопедическую*, основанную на умении оперировать общими знаниями, отражающими устройство реального мира, включая профессиональную деятельность человека (эта компетенция в определенной степени адекватна *информативной* компетенции по Мильруд Р.П., Максимовой И. Р.); *интерактивную* компетенцию, обусловленную "умением оперировать правилами и конвенциями общения, принятыми в иноязычном социуме, а также умением устанавливать контакт (в устной или письменной формах), умением интерпретировать коммуникативные стратегии партнера и адекватно строить свою собственную стратегию [1, с.26-31] (следовательно данная компетенция охватывает сразу три субкомпетенции, а именно *стратегическую*, *социо-культурную* и *социальную* согласно классификации компетенций van Ek J.A., Canale M., Swain M.)

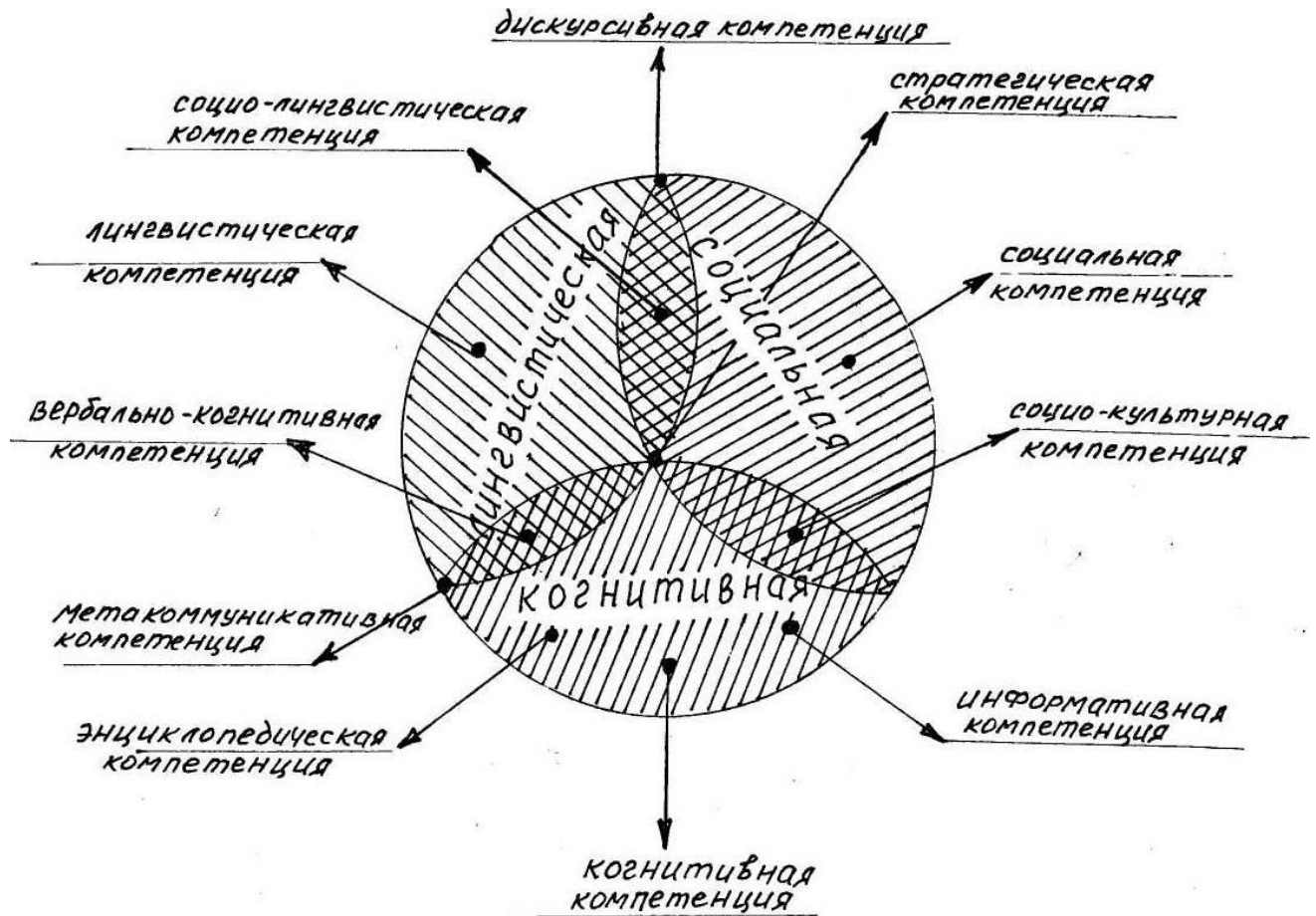
Для того чтобы представить всю совокупность перечисленных субкомпетенций и увидеть, насколько они сопоставимы друг с другом, сведем их в единую таблицу.

Таблица 1. Коммуникативная компетенция.

Исследователи	Виды компетенций								
	Van Ek J.	Лингвистическая	Дискурсивная	Социолингвистическая	Стратегическая	Социокультурная	Социальная		
Widdowson H. Canale M. Swain M.	Грамматическая	Дискурсивная	Социолингвистическая	Стратегическая					
Bachman I.	Грамматическая	Текстовая	Социолингвистическая						
	Организационная		Стратегическая						
Гэз Н.И.	Лингвистическая		Вербально-коммуникативная				Вербально-когнитивная		метакоммуникативная
Мильруд Р.П. Максим И.Р.	Лингвистическая			Прагматическая			Когнитивная	информативная	
Богданов В.В.	Лингвистическая			Интерактивная				энциклопедическая	
	Лингвистическое направление			Социальное направление			Когнитивное направление		

Интерпретируя информацию, представленную в таблице, можно вычленил наиболее общие направления, составляющие основу большинства предложенных классификаций. К ним, на наш взгляд, можно отнести лингвистическое, социальное и когнитивное направления.

Заметим, что при этом несколько субкомпетенций таких как социо-лингвистическая или вербально-когнитивная, находятся на границе или пересечении двух направлений. Поэтому целесообразно предложить такую схему, на которой каждое из направлений можно изобразить в виде сферы. Пересекаясь друг с другом, все три сферы будут охватывать различные составляющие коммуникативной компетенции.



Согласно данной схеме можно выделить три основные сферы коммуникативной компетенции: лингвистическую, социальную и когнитивную, одноименными будут и входящие в них компетенции. Пересекаясь между собой три главные сферы образуют три полусферы, отвечающие за появление таких компетенций как социолингвистическая (на пересечении лингвистической и социальной сфер), социокультурная (на пересечении когнитивной и социальной) и вербально-когнитивная (на пересечении лингвистической и когнитивной). Отдельные компетенции такие как метакоммуникативная и дискурсивная находятся в точках пересечения одной сферы и полусферы. В точке пересечения всех трех сфер и полусфер находится стратегическая компетенция, поскольку овладеть ею значит «иметь определенные умения и навыки организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели» [8, с.9].

Таким образом, согласно указанным направлениям, процесс формирования коммуникативной компетенции может и должен идти по пути овладения языком как системой (лингвистическое направление), как средством общения (социальное направление) и как инструментом мысли (когнитивное направление). При этом важно подчеркнуть, что все три направления ни в коей мере не противоречат друг другу и не являются результатом компромисса, а

рассматриваются как своего рода триединство, начало, объединяющее все компоненты коммуникативной компетенции.

Однако проблема здесь состоит в том, что предпринятые попытки установить отношения иерархического соподчинения между различными субкомпетенциями зачастую носят чисто теоретический характер и направлены в первую очередь на раскрытие сути понятия коммуникативной компетенции. Это означает, что подобная классификация не призвана учитывать всей специфики процесса обучения, его целей и условий, и, следовательно, не может быть принята как методическая последовательность.

Исходя из этого, при организации учебного процесса важно выявить, что именно влияет на соотношение субкомпетенций и каковы пути и способы формирования и развития каждой из них.

По мнению одних методистов, соотношение данных компонентов должно меняться в зависимости от этапа и целей обучения.

Так, "если на начальном этапе в силу объективных причин больше внимания приходится уделять накоплению языковых знаний (т.е. лингвистической или грамматической компетенции), то на продвинутом этапе, когда особое значение приобретает задача обучения аутентичности речевого высказывания, акцент должен делаться, в основном, на умении использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения и отношениями между коммуникантами, а также на умении говорящего организовать речевое высказывание адекватно замыслу и целям общения" [9, с.201].

Другими словами, такой подход подразумевает определенную очередность в формировании различного рода субкомпетенций, согласно которой каждому отдельному этапу обучения соответствует конкретная составляющая коммуникативной компетенции.

Наряду с этим высказываются и диаметрально противоположные точки зрения, признающие целесообразность формирования и развития всей совокупности компонентов коммуникативной компетенции с самого начала обучения.

"Исследователи в области методики обучения иностранным языкам почти единодушны в том, что полная коммуникативная компетенция в принципе может (хотя и не всегда должна) быть достижимой целью на всех этапах обучения, даже на начальном," [17, с.25].

Однако, если рассматривать начальный этап, как неотъемлемую часть основного курса, то очевидно, что необходимо с самого начала процесса обучения учитывать все компоненты коммуникативной компетенции, ибо накопление "речевого материала" не может осуществляться изолированно от ситуации общения, и, следовательно, даже микровысказывание, в силу ограниченности языковых средств должно строиться адекватно целям и замыслу общения.

При этом безусловно нельзя отрицать того факта, что цели и условия обучения могут способствовать активизации формирования какой-либо одной или нескольких субкомпетенций. Так, на старших курсах языковых вузов, совершенствуя умения, позволяющие повысить эффективность высказывания, мы тем самым отдаем приоритетную роль развития стратегической компетенции. Но это отнюдь не означает, что нивелируется статус других субкомпетенций, таких как социокультурная, социальная. Следовательно, процесс развития коммуникативной компетенции в целом, должен быть направлен на достижение конкретного уровня сформированности всех ее составляющих. Именно в этой связи коммуникативную компетенцию рассматривают как определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития" [7, с. 34].

При определении коммуникативных целей обучения мы исходим из общепринятого положения о том, что коммуникативная компетенция выступает как конечная цель, достижение которой, согласно принципу системности, идет поэтапно и определяется реализацией ряда промежуточных целей. Поэтому, обеспечивая целевую преемственность, в качестве промежуточных целей можно рассматривать минимальный и максимальный уровни коммуникативной компетенции. Для описания каждого из них в методической литературе часто используются различные термины. Так, минимальный допустимый уровень владения иностранным языком Э.П. Шубин называет уровнем *коммуникативной достаточности*.

Он "определяется как обеспечивающий прием и передачу (или только прием) информации на данном языке в заданных коммуникативных условиях (сферы общения, круг тем, и т. д.) При уровне коммуникативной достаточности сообщения, продуцируемые индивидом, могут содержать некоторое количество отклонений от языковой нормы (ошибок), например, произносительных, грамматических и т. п. Эти отклонения несомненно будут передавать определенную паралингвистическую информацию ("акцент", "плохое знание языка"), но они не должны приводить к непониманию или неправильному пониманию сообщений со стороны носителя языка.

В аспекте рецепции уровень коммуникативной достаточности допускает замедленный темп дешифровки (разумеется только в письменной коммуникации), позволяющий обращаться к словарю. Однако этот уровень предусматривает полное понимание сообщений в требуемом круге знаков и структур. При этом темп дешифровки не должен быть ниже определенной нормы, задаваемой условиями коммуникации (например, объемом материала, который должен быть прочитан за определенное время) [11, с. 206].

Аналогичным по значению термином является предложенный С.К.Фоломкиной термин "минимального допуссаемого уровня коммуникативной компетенции" [10, с.109]. Его суть сводится к определению минимальных показателей, при которых соответствующий вид речевой деятельности может функционировать на иностранном языке. Соглашаясь с содержательной стороной первого и второго терминов, и учитывая основную цель обучения, мы полагаем, что минимальный уровень владения иностранным языком соотносим с минимальным уровнем коммуникативной компетенции.

Минимальный уровень коммуникативной компетенции предполагает, что коммуникант обладает определенным лингвистическим и социокультурным потенциалом, позволяющим ему справляться с основными бытовыми ситуациями общения. Таким образом, по своей сути он означает владение "языком повседневного общения" (Survival English). Естественно, что коммуникация на данном уровне претерпевает ряд ограничений, которые могут быть вызваны как незнанием кода (неверно подобранное слово, ошибки в грамматических конструкциях, стилистические упущения), так и существующей избирательностью или сужением сфер общения до обозначенного набора конкретных коммуникативных ситуаций (невозможность включиться в дискуссию об увиденном фильме или последних социальных преобразованиях в стране).

Коммуникативная достаточность базируется на минимальном уровне коммуникативной компетенции, но не сводится к нему. Она служит показателем подготовленности человека к осуществлению определенной деятельности с помощью языка, становясь при этом ее неотъемлемой частью.

Следовательно, можно говорить об определении коммуникативной достаточности для стюардессы, администратора отеля, бизнесмена, преподавателя и студента на занятии по иностранному языку.

Например, бизнесмен, участвующий в переговорах о заключении контракта, должен выяснить насколько контракт выгоден для обеих сторон, каковы условия партнеров и что может повлечь их изменение, каковы гарантии его надежности и возможности досрочного расторжения и т.п.

Преподаватель иностранного языка должен уметь говорить на языке о языке, разъясняя суть того или иного лингвистического явления, а также решать целый ряд коммуникативных ситуаций, возникающих в ходе учебного процесса, например, прокомментировать высказывание студента, дать дополнительные пояснения к заданию, ответить на вопросы, касающиеся интерпретации обсуждаемого художественного произведения.

Соотнося понятия коммуникативной компетенции и коммуникативной достаточности, заметим, что последнее может служить измерением первого, поскольку достаточность отра-

жает тот уровень развития одной или нескольких субкомпетенций, который обеспечивает эффективное обслуживание деятельности человека в той или иной сфере.

Например, если коммуникант путает видовременные формы, не знает значения ряда слов и по этой причине не может понять и перевести текст-инструкции, очевидно, что недостаточен уровень его лингвистической компетенции. В случае, когда человек испытывает трудности в общении, связанные с тем, что он не знает как обратиться к вышестоящему должностному лицу, как выразить признательность или неодобрение в той или иной официальной ситуации, очевидны пробелы в развитии социо-лингвистической и социо-культурной компетенциях.

Следовательно, учитывая конкретный вид деятельности и ее структуру, можно прогнозировать и программировать уровень коммуникативной достаточности.

Так в условиях языкового вуза, в качестве ведущего вида деятельности, с одной стороны, выступает учебная деятельность, а, с другой стороны, принимая во внимание получаемую специальность, адекватную позицию одновременно занимает коммуникативная деятельность. Их цели, задачи и результаты определены для каждого курса обучения государственными стандартами, программой обучения, принятой в учебном заведении, или индивидуальной программой, разработанной преподавателем.

Исходя из документально заданных параметров и учитывая структуру и специфику той или иной деятельности, мы можем установить уровень коммуникативной достаточности для конкретного этапа обучения.

Так, для процесса обучения, особенно на начальном этапе, коммуникативная достаточность предполагает такой спектр учебно-коммуникативных единиц, которые, организуясь по принципу системности, могли бы рассматриваться как своего рода компоненты "коммуникативной мозаики", позволяющие создавать функциональную систему ситуаций общения, обладающих потенциалом наращивания.

Максимальным уровнем владения языком, по определению Э.П. Шубина, является "уровень *социальной достаточности*. Он характеризует носителей языка — членов данного языкового коллектива. Иностранец, владеющий языком в такой степени, будет неотличим от носителей языка, хотя бы в определенных сферах и видах коммуникативной деятельности. Это означает, что продуцируемые им сообщения (устные или письменные) не будут содержать паралингвистической информации, которая "выдала бы" иностранное происхождение, а рецепция сообщений будет производиться правильно и в темпе, соответствующем норме данного коллектива» [11, с.206].

Однако предлагаемый термин "социальной достаточности", судя по его описанию, скорее отражает конечный результат процесса овладения иностранным языком, но отнюдь не

характеризует ситуацию, раскрывающую суть качественных преобразований в языковом и социально-коммуникативном опыте человека профессионально владеющего языком. Так, приобретенный им языковой опыт ведет к тому, что система языка и его функциональные аспекты воспринимаются и осознаются уже не как внешние проявления, а наоборот, как внутрисистемные, т.е. сам язык видится "изнутри", в результате чего человек начинает "думать на иностранном языке".

Наряду с этим, формируется опыт общения, неотъемлемой частью которого становится межкультурная коммуникация. Она в свою очередь нацелена на достижение "высшего уровня кросс-культурной грамотности, предполагающего культурное погружение: взгляд на культуру изнутри и способность принять ее как свою [15, с.92].

Таким образом идет транс-гносеологический процесс проникновения в чужое сознание и восприятие действительности, которое находит отражение в языковой картине мира, причем такое проникновение происходит не посредством аналитического понимания, а путем практической деятельности, цель которой сформировать и развить способность отождествлять себя с другим человеком и соответственно вести себя в контексте чужого языка и чужой культуры [15, с.92]. Поэтому более точным термином, на наш взгляд раскрывающим перспективу и результат процесса "вторичной социализации личности", будет термин *коммуникативной транспекции*.

Иначе говоря, этот уровень соотносим с *максимальным уровнем коммуникативной компетенции*. Для его успешного достижения необходимо с самого начала предоставить обучающимся "максимум возможностей приобрести опыт в транспекции. Это требует не только времени. Нужно создать климат, который не затруднял бы транспекцию и в котором она казалась бы естественной и все более необходимой" [15, с.93].

На практике в рамках обучения иностранному языку коммуникативная транспекция является результатом функционирования двух взаимосвязанных процессов, а именно процесса получения, обработки и накопления информации, направленного на ознакомление с культурой, ее глубинными особенностями, и процесса присвоения или интериоризации полученного социо-культурного знания, направленного на развитие способности действовать и принимать решения (на вербальном уровне) по законам другой культуры.

Методическое решение данной проблемы необходимо искать уже на начальном этапе обучения. Одним из таких решений может служить следующее.

Процесс аккумуляции необходимой информации возможно вести посредством создания комплексной социо-лингвистической культурограммы. В качестве ее составляющих целесообразно использовать, с одной стороны, рубрики и подрубрики, отражающие содержание любой культурограммы (Customs and Courtesies: Greetings, Visiting; The People: General

Attitudes, Languages; Life Style: Family, Education.....), а с другой стороны, компоненты коммуникативной ситуации, раскрывающие условия общения и характеризующие его участников. "Обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов..." [2, с. 22].

Схематично подобную социо-культурограмму можно представить в виде таблицы:

Таблица 2. Социокультурограмма.

Приветствие	Условия общения	Характеристики коммуникантов	Специфические особенности коммуникативной ситуации	Соответствия в родном языке
Good morning Morning. Hello! Hi!	Утро в семье. Встреча с преподавателем, однокурсниками)	Принадлежат к одной социальной и возрастной группе. (однокурсники, члены семьи: брат и сестра) Имеют явные различия в социальном статусе. (преподаватель – студенты) Относятся к разным возрастным группам, но равноправны в социальном положении (студенты старших и младших курсов)	Желание подчеркнуть неформальность обстановки или необходимость следовать правилам хорошего тона. Очевидна ограниченность во времени или отчужденность в отношениях.	Доброе утро! Здравствуйте! Привет.

Задача преподавателя и обучающихся будет заключаться в том, чтобы постепенно заполнять и дополнять данную культуурограмму, при этом не просто классифицируя, а систематизируя информацию, то есть выявляя и прослеживая пути и способы взаимовлияния и взаимодействия различных факторов.

Другими словами, "через иностранный язык обучаемый конструирует культуру народа, говорящего на нем. Иностранная культура предстает в виде мозаики, которая постоянно дополняется новыми элементами. Обучаемый воспринимает ее не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком. Процесс изучения иностранной культуры идет от частного — языковых структур к общему — познанию и пониманию культуры [2, с. 23-24].

Для этой цели, на наш взгляд, необходимо разработать специальные задания, обучающие "замечать" и осваивать" дистинктивные характеристики высказываний. Выделить подобные характеристики возможно посредством сопоставления способов реализации однотипных ситуаций общения в контекстах родного и иностранного языков.

Такие характеристики должны раскрывать лингвистические, социо-лингвистические, стратегические, социо-культурные и социальные аспекты высказывания. Каждый из перечисленных аспектов можно рассматривать как своего рода функциональное проявление соответствующей составляющей коммуникативной компетенции.

Таким образом, обучающиеся будут вовлечены в процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний

(как фактологических, так и фоновых), т.е. осуществляется конструирование тезауруса языковой личности.

Список использованной литературы

1. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. Язык, дискурс и личность. Тверь.: Изд-во ТГУ, 1990.
2. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностранные языки в школе. 2003. № 2.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2.
4. Девкин В.Д. Метакоммуникация // Иностранные языки в школе. 1987. №5.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стела, 1996.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2003.
9. Сорокина И.Г. Теория речевой компетенции и некоторые проблемы методики обучения иностранному языку // В сб.: научных трудов МГПИИЯ им. М. Горького. Вып. 222. М., 1983.
10. Фоломкина С.К. Теория речевой деятельности и обучение иностранному языку // В сб.: Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 205. М., 1983.
11. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972.
12. Bachman L. F. Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
13. Brumfit C.J. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
14. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Teaching for European Citizenship. Council of Europe, 1996.
15. Hanvey R.G. An Attainable Global Perspective. New York, 1982.
16. Tarone E. Yule G. Focus on the language Learner. Oxford: Oxford University Press, 1989.
17. Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching. 1995.