

# Оглавление

<b>Предисловие</b> . . . . .	5
Глава 1. <b>Межкультурная коммуникативная компетенция</b> . . . . .	7
1.1. Исторические этапы формирования понятия и структурных моделей коммуникативной компетенции . . . . .	7
1.2. Уровни владения коммуникативной компетенцией иностранного языка . . . . .	25
1.3. Разработка компетенций владения китайским языком как вторым в КНР: структура и уровни владения коммуникативной компетенцией (2007–2014) . . . . .	39
1.4. Причины и последствия структурно-содержательной трансформации системы компетенций владения китайским языком и экзамена HSK в 2021 году. . . . .	50
1.5. Новый стандарт уровней владения китайским языком для международного обучения (2021) . . . . .	53
1.6. Отличительные особенности системы компетенций владения китайским языком в 2021 году . . . . .	70
1.7. Компонентная модель межкультурной коммуникативной компетенции . . . . .	79
1.8. Профили и этапы институционального формирования межкультурной коммуникативной компетенции . . . . .	85
1.9. Подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции . . . . .	89
1.10. Уровневые цели формирования межкультурной коммуникативной компетенции . . . . .	98
1.11. Специфические принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения китайскому языку . . . . .	105

Глава 2. <b>Профессиональная переводческая компетенция</b> . . . . .	124
2.1. Понятие и интерпретации структуры переводческой компетенции. . . . .	124
2.2. Компонентно-уровневая модель профессиональной переводческой компетенции. . . . .	130
2.3. Профили, этапы и подходы к формированию профессиональной переводческой компетенции. . . . .	138
2.4. Уровневые цели формирования профессиональной переводческой компетенции. . . . .	141
2.5. Специфические принципы формирования профессиональной переводческой компетенции в паре китайского и русского языков . . . . .	145
Глава 3. <b>Формирование профессиональной переводческой компетенции: методы, средства, авторские методические разработки</b> . . . . .	155
3.1. Активные методы формирования профессиональной переводческой компетенции. . . . .	155
3.2. Интерактивные и межкультурные методы формирования профессиональной переводческой компетенции . . . . .	179
3.3. Средства формирования профессиональной переводческой компетенции. . . . .	183
3.4. Авторские разработки в области методики обучения переводу и формирования компонентов профессиональной переводческой компетенции. . . . .	194
Глава 4. <b>Модель личности переводчика</b> . . . . .	212
4.1. Структура модели личности переводчика . . . . .	212
4.2. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» и компетенции переводчика . . . . .	214
4.3. Профессионально значимые качества и базовая культура личности переводчика . . . . .	243
<b>Список литературы</b> . . . . .	261

## Предисловие

Учебник «Лингводидактика перевода» является компонентом новой серии книг «Частная теория перевода. Китайский язык», разрабатываемой для пары китайского и русского языков. Издание предназначено для студентов и курсантов вузов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам специалитета «Перевод и переводоведение», бакалавриата «Лингвистика» и другим, изучающих дисциплину «Частная теория перевода», а также для магистрантов и аспирантов, исследующих лингводидактический аспект частных теорий перевода.

Цель учебника — овладение пользователями лингводидактическими основами перевода в китайско-русской языковой паре в процессе китайско-русского и русско-китайского перевода. Под лингводидактическими основами перевода мы понимаем теоретические основы овладения переводческой компетенцией, общие для всех пар языков, но находящие специфическую реализацию в парах разнотипных языков, языков различной типологии, таких, например, как китайский и русский языки.

Учебник включает четыре главы. Первая глава посвящена анализу межкультурной коммуникативной компетенции как составной части профессиональной переводческой компетенции. Эта глава расскажет об истории формирования понятия, об уровневых системах владения иностранными языками, о специфике уровневой системы компетенции владения китайским языком и о ее компонентной модели, о базовых дидактических категориях процесса формирования китайскоязычной коммуникативной компетенции. Вторая глава сформирует понимание компонентно-уровневой структуры профессиональной переводческой компетенции, опишет специфику ее компонентной и уровневой взаимосвязи с межкультурной коммуникативной компетенцией в применении к китайскому языку, создаст представление о профилях, этапах, подходах, целях и принципах процесса ее формирования. Третья глава посвящена рассмотрению методов, средств и авторских методических разработок развития профессиональной переводческой компетенции у переводчиков китайского языка. В четвертой главе предложена профессиональная модель личности переводчика и ее реализация в аспекте моделирования

личности переводчика китайского языка. В этой главе также уделено особое внимание знакомству будущих переводчиков с новым профессиональным стандартом «Специалист в области перевода».

К каждому параграфу учебника сформулированы теоретические вопросы, ответы на которые позволят обучающимся закрепить полученные знания. Для каждой главы разработано практическое задание на китайском языке, заключающееся в изучении и анализе новейшего материала, посвященного развитию переводоведения в Китае, выполнение которых сформирует у обучающихся умения и навыки выявления и анализа тенденций и закономерностей развития профессиональной переводческой компетенции.

## Глава 1

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

### 1.1. Исторические этапы формирования понятия и структурных моделей коммуникативной компетенции

Идеи компетентностного подхода в образовании (*CBE — competence-based education*) зародились в США в 70-х годах XX века. Термин «компетенция» был введен в образовательный процесс Н. Хомским (1957, 1965), который применил его к теории языка в связи с исследованиями проблем генеративной грамматики.

Н. Хомский ввел понятие *linguistic competence* («лингвистическая компетенция») (1972), указав, что существует «фундаментальное различие между компетенцией (*competence*) (знанием своего языка говорящим / слушающим) и употреблением / владением (*performance*) (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [116, с. 9]. Употребление является непосредственным отражением компетенции только в идеальном случае.

Термин «коммуникативная компетенция» ввел в научный оборот D. Hymes (1972), определив ее как внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способность, позволяющую быть участником речевой деятельности [130]. D. Hymes определил коммуникативную компетенцию не только как свойственную ей лингвистическую компетенцию, но также и как способность использовать эту компетенцию в различных коммуникативных ситуациях, тем самым добавив к лингвистическим взглядам на компетенцию Н. Хомского социолингвистическое измерение [125].

Н. G. Widdowson (1983) провел различие между понятиями «компетентность» и «способность». В определении этих двух понятий он использовал идеи, полученные им при дискурсивном анализе и прагматике. В этом отношении он определил коммуникативную компетенцию с точки зрения знания языковых и социолингвистических норм. Под способностью, которую он часто называл коммуникативной способностью, он понимал способность использовать знания как средство создания смысла на языке. По его словам, способность не является составной частью компетенции, она не переходит в компетенцию, но остается «активной силой для продолжения творчества» [125]. Определив коммуникативную компетенцию таким образом, Widdowson считается первым, кто в своих размыш-

лениях о взаимосвязи между компетенцией и деятельностью (употреблением — performance) уделил больше внимания употреблению или реальному использованию языка.

S. J. Savignon (1972, 1983) в своей концепции коммуникативной компетенции уделяет гораздо большее внимание аспекту способности. Она определяет коммуникативную компетенцию как «способность функционировать в действительно коммуникативной обстановке, то есть в динамическом обмене, в котором лингвистическая компетенция должна адаптироваться к общему информационному вкладу, как языковому, так и паралингвистическому, одного или нескольких собеседников» [136, р. 8]. Позднее Savignon приходит к выводу, что «коммуникативная компетенция — функциональная языковая способность; выражение, интерпретация и обсуждение значения, включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному и тому же или различным речевым сообществам, или между одним индивидом и письменным или устным текстом» [137].

Согласно Savignon и многим другим теоретикам (Canale and Swain, 1980; Skehan, 1995, 1998; Bachman and Palmer, 1996; и т. д.) характер коммуникативной компетенции является не статичным, а динамичным, он более межличностный, чем внутриличностный, относительный, а не абсолютный. Что касается различия между компетенцией и употреблением, Savignon относилась к компетенции как к основополагающим способностям, а к употреблению как к открытому проявлению компетенции. По ее мнению, компетенция может соблюдаться, развиваться, поддерживаться и оцениваться только через употребление [125].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» впервые был применен М. Н. Вятюшневым (1977). Автор выделил два вида компетенций: языковую и коммуникативную. Под языковой компетенцией он понимал приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания. Коммуникативную компетенцию он рассматривал «как выбор и реализацию 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» [10, с. 38].

В 70–90-х годах XX века исследователи занимались проблемой разработки модели коммуникативной компетенции, определяющей ее компонентный состав (D. Hymes, 1972; J. A. Van Ek, 1975; M. Canale и M. Swain, 1980; M. Canale, 1983; M. Saville-Troike, 1989, 1996; L. F. Bachman, 1990; Bachman and Palmer, 1996; M. Celce-Murcia, 1995; S. J. Savignon, 1997; и др.). Выявление компонентного состава позволило более полно определить понятие коммуникативной компетенции. Предложенные авторами модели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Модели коммуникативной компетенции зарубежных исследователей 70–90-х годов XX века

Автор	Компоненты (субкомпетенции) в структуре коммуникативной компетенции	Содержание компонентов
D. Hymes	лингвистическая	правила языка
	социолингвистическая	правила диалектной речи
	стратегическая	правила поддержания контакта с собеседником
	дискурсивная	правила построения смыслового высказывания
J. A. Van Ek	лингвистическая	знание вокабуляра и грамматических правил
	социолингвистическая	умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом
	дискурсивная	умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации
	стратегическая	умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний
	социокультурная	определенная степень знакомства с социокультурным контекстом
	социальная	желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией
M. Canale и M. Swain	грамматическая	владение языковым кодом
	социолингвистическая	знание социокультурных правил и правил дискурса
	стратегическая	умение использовать вербальные и невербальные стратегии общения

	дискурсивная	способность комбинировать грамматические формы для создания целостного устного или письменного текста разных жанров
M. Saville-Troike	лингвистические знания	знание полного набора лингвистического кода, включая те функции, которые передают социальную информацию
	знания взаимодействия	знание и предугадывание социальных норм и обычаев, т. н. навыки взаимодействия
	культурные знания	знание социальной структуры речевого сообщества, ценностей и отношений, связанных с использованием языка
L. F. Bachman	языковая / лингвистическая	осуществление высказываний возможно только на основе усвоенных знаний и понимания языка как системы
	дискурсивная	связность, логичность, организация смысла высказывания
	прагматическая	умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом
	разговорная	умение говорить в естественном темпе, без хезитационных пауз
	социально-лингвистическая	умение выбирать языковые формы, «...знать, когда говорить, когда нет; с кем, когда, где и в какой манере»
	стратегическая	умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения
	речемыслительная / когнитивная	способность создавать коммуникативное содержание в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования



M. Celce-Murcia	социокультурная	<p>социальные контекстуальные факторы: возраст участников, пол, статус, социальная дистанция и их отношения друг к другу: сила и влияние;</p> <p>стилистическая уместность: стратегии вежливости, чувство жанров и регистров;</p> <p>культурные факторы: фоновые знания целевой языковой группы, основные диалекты / региональные различия и межкультурная осведомленность</p>
	дискурсивная	<p>сплоченность: соглашения относительно использования ссылки (анафоры / катафоры), замены / эллипсиса, соединения и лексических цепей;</p> <p>дейксис: ситуационное заземление, достигнутое посредством использования личных местоимений, пространственных терминов («здесь / «там», «это» / «это»), временных терминов («теперь» / «затем», «до» / «после») и текстовой ссылки;</p> <p>согласованность: выражение цели / намерения посредством соответствующих схем контента, управление старой и новой информацией, сохранение временной непрерывности и других организационных схем с помощью общепризнанных средств;</p> <p>общая структура: формальные схемы, которые позволяют пользователю идентифицировать сегмент устного дискурса как беседу, повествование, интервью, встречу службы, отчет, лекцию, проповедь и т. д.</p>

	лингвистическая	<p>фонологическая компетенция: включает в себя как сегментные единицы (гласные, согласные, типы слогов) так и суперсегментные (протуберанец / стресс, интонация и ритм);</p> <p>лексическая: знание знаменательных и служебных слов;</p> <p>морфологическая: части речи, грамматические флексии, продуктивные словообразовательные процессы;</p> <p>синтаксическая: фразовая структура, порядок слов, основные типы предложений, изменение, координация, субординация, встраивание</p>
	шаблонная (formulaic)	<p>шаблоны процедуры: фиксированные фразы и шаблонные предложения;</p> <p>шаблоны сочетаемости: глагол — объект, наречие — прилагательное, прилагательное — существительное и т. д.;</p> <p>идиомы</p>
	взаимодействия (interactional)	<p>компетенция действия: знание того, как выполнять общие речевые акты и речевые акты на языке перевода, включая такое взаимодействие, как обмен информацией, межличностные обмены, выражение мнений, чувств и проблем (жалобы, обвинения, сожаление, извинения и т. д.), будущих сценариев (надежды, цели, обещания, прогнозы и т. д.);</p> <p>разговорная компетенция: как начинать и заканчивать беседу, как устанавливать и изменять</p>

		<p>тему, как получить, удержать и отказаться от права выступления, как прервать, как сотрудничать и передать слово и т. д.;</p> <p>невербальная / паралингвистическая компетенция: язык тела; использование собеседниками пространства; тактильное поведение (касание); неязыковые высказывания со значением взаимодействия («Ах!..», «Ох...»), роль молчания и пауз</p>
	стратегическая	использование стратегий изучения иностранного языка и стратегий коммуникации
S. J. Savignon	грамматическая	<p>Модель представлена в виде перевернутой пирамиды. В конусе пирамиды находится грамматическая компетенция. Опыт и практика постепенно расширяют коммуникативную компетенцию в расширяющемся круге событий и контекстов от грамматической к социолингвистической, компенсаторной и в итоге — к компетенции речевой стратегии (стратегической)</p>
	социолингвистическая	
	компенсаторная	
	компетенция речевой стратегии	

Наряду с представленными моделями в этот период западными учеными были проведены и другие исследования коммуникативной компетенции (J. Munby, 1978; G. Caspar, 1983; R. Clifford, 1985; J. Shells, 1995; T. McNamara, 1996; Gumperz, 1997; и др.).

Понимание того, что коммуникативная компетенция носителя языка не представляет собой аналог коммуникативной компетенции иноязычного субъекта, привело к возникновению понятия иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

Своеобразным итогом западных исследований 70–90-х годов можно считать документ «**Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка**» (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]), разработанный в 1989–1996 годах [84].

В документе отмечено, что *компетенции* представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Компетенции подразделены на общие и коммуникативные языковые. *Общие компетенции* не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. *Коммуникативные языковые компетенции* позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств [84].

*Общие компетенции* включают декларативные знания (declarative knowledge), умения и ноу-хау (skills and knowhow), экзистенциальную компетенцию (existential competence), а также способность учиться (ability to learn). Под декларативными знаниями понимаются знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Умения и навыки зависят не столько от наличия декларативных знаний, сколько от способности выполнять определенную последовательность действий. *Экзистенциальная компетенция* понимается как совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию. Эта компетенция определяется не только набором постоянных характеристик человека. Она включает также факторы, являющиеся результатом воспитания, и может модифицироваться. Экзистенциальная компетенция носит культурно обусловленный характер и потому имеет большое значение для межкультурного общения: так, формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбления. *Способность учиться* стимулирует развитие экзистенциальной компетенции, умений, рост декларативных знаний и включает различные компетенции. Способность учиться можно также определить как умение и желание открывать для себя «другое», будь то другой язык, культура, новые люди или области знания [84].

Коммуникативная языковая компетенция (communicative language competence) состоит из *лингвистического* (linguistic component), *социолингвистического* (sociolinguistic component) и *прагматического* (pragmatic component) компонентов, каждый из которых в свою очередь включает в себя знания, умения и навыки [84].

*Лингвистическая компетенция* включает знание лексики, фонетики, грамматики, соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций [84].

*Социолингвистическая компетенция* отражает социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе) социолингвистический компонент оказывает большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого [84].

**Прагматическая компетенция** предполагает языковые средства в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. В этот компонент также включаются овладение дискурсом, когезия и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматической компетенции оказывают социальное взаимодействие и культурная среда [84].

Все вышеперечисленные категории и их составляющие (например, внутренние репрезентации, механизмы и способности) характеризуют сферы и виды компетенций, приобретаемые субъектом в ходе социального взаимодействия, и, существуя на когнитивном уровне, обуславливают поведение человека, в т. ч. и речевое. В то же время эти компетенции можно развить или преобразовать в процессе обучения [84].

В конце XX — начале XXI века проблемы теоретических и практических подходов к формированию ИКК продолжают разрабатываться в трудах современных зарубежных педагогов: Д. Уилкинс (Jennifer D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding), П. Хартман (P. Hartman), Д. Джонсон (D. Johnson), Н. Керр (N. Kerr), Дж. Хилл (J. Hill), М. Лонг (M. Long), П. Поттер (P. Potter) и др. [59].

В Россию компетентностный подход пришел в 1960–1970-х годах во многом в связи с заимствованием понятия «коммуникативная компетенция» и до 1990-х годов разрабатывался преимущественно в области обучения иностранным языкам, а также в межкультурной коммуникации, управлении и менеджменте.

В настоящее время в отечественной системе образования под компетенцией принято понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (А. В. Хуторской), либо способность и готовность решать определенный класс профессиональных задач на основе имеющихся знаний, умений, навыков и т. д. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А. В. Хуторской).

Под знанием понимается полученная определенным способом и упорядоченная некоторым образом информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека те или иные свойства существующей действительности [20]. Под навыком понимается действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений, т. е. автоматизированное умение. Умение — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. В области обучения языку умения разделяются на первичные и вторичные (В. А. Артемов, Б. В. Беляев и др.). Первичное умение — это действие, совершаемое впервые и с пониманием (Б. В. Беляев). Вторичное умение — сложное умение, образованное элементарными навыками.

В отечественной лингводидактике проблемами изучения ИКК и путей ее формирования занимались И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Г. И. Богин, Н. И. Гез, Е. И. Пассов и др.

Рассматривая понятие ИКК, авторы в основном акцентируют в нем способность личности осуществлять речевую коммуникацию на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия.

И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как *способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения* [55], и как «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [54].

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» [97].

И. Л. Бим заключает, что «**коммуникативная компетенция** — это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [6].

Н. И. Гез понимает под ИКК «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [64]<sup>1</sup>.

Анализ различных определений понятия ИКК был проведен Л. К. Гейхман. На основании результатов анализа автор пришла к выводу, что под этим видом компетенции понимается «способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые в свою очередь опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи; грамматические знания, умения, навыки, лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, а также как дополнительный элемент — умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т. д. [17, с. 82].

---

<sup>1</sup> Цитата по: *Компанцева Е. В.* Структура и содержание коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. — URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4018](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4018) (дата обращения 10.06.2019).

Исследовав ИКК, Г. В. Елизарова выделила следующие ее сущностные характеристики:

- динамический характер, базирующийся на обсуждении значения высказываний и проявляющийся в том, что представления (знания) и поведение (умения) коммуникантов постепенно меняются, а следовательно, меняется и характер способности к общению, связанный с этими знаниями и умениями;
- имплицитный характер. ...Для достижения продуктивности (общения) — адекватного взаимного понимания — знаний, способности когнитивных компонентов недостаточно, необходимо присутствие в действиях личности некогнитивных компонентов, таких как мотивация, отношения, интерактивность;
- комплексный характер. Комплексность иноязычной коммуникативной компетенции проявляется в том, что она не представляет собой сугубо лингвистический феномен (и так не рассматривается), но включает компоненты психологической, антропологической, социологической природы...;
- культурно-связанный характер. ...правильные коммуникативные действия могут исказить нормы культуры изучаемого языка, и поэтому культурный компонент значения (отражение культурных ценностей в речевых и неречевых действиях) должен учитываться при формировании ИКК;
- релятивный (относительный) характер. Никто из иностранцев не может обладать полной, завершенной, исчерпывающей коммуникативной компетенцией в изучаемом или изученном языке... [48, с. 205–206].

В современный период конца XX — начала XXI века ИКК продолжает рассматриваться российскими учеными как сложное образование многокомпонентной структуры. Построение ее моделей также в основном идет по пути выделения субкомпетенций, аналогичных субкомпетенциям, предложенным западными учеными в 70–90-х годах XX века.

Современное понимание ИКК изложено в моделях О. Д. Митрофановой и В. Г. Костомарова (1990), В. В. Сафоновой (1993), Е. Н. Гром (1999), И. Л. Бим (2002), Р. П. Мильруда (2004), Н. Д. Гальсковой (2004) и др. Компонентный состав некоторых моделей ИКК представлен в таблице 2.

Таблица 2. Компонентный состав современных моделей ИКК отечественных исследователей

Автор модели ИКК	Субкомпетенции (компоненты) в структуре ИКК
О. Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров (1990)	языковая (лингвистическая) речевая лингвострановедческая страноведческая

В. В. Сафонова (1991, 1993, 1996)	языковая (грамматическая, лингвистическая) речевая (прагматическая, стратегическая, дискурсивная) социокультурная (социолингвистическая, лингвострановедческая)
Е. В. Кавнатская (1998)	компенсационная предметная билингвальная языковая речевая социокультурная (включает общекультурную, социолингвистическую, поликультурную, бикультурную, социальную компетенции)
Е. Н. Гром (1999)	языковая речевая социокультурная (состоит из социолингвистической, культуроведческой и лингвострановедческой компетенций)
Н. Г. Соколова (1999)	языковая речевая социокультурная (состоит из лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций)
И. Р. Максимова (2000)	лингвистическая прагматическая когнитивная информативная
В. В. Рыжов (2001)	лингвистическая социолингвистическая дискурсивная стратегическая социокультурная социальная психологическая
И. Л. Бим (2002)	языковая речевая социокультурная компенсаторная учебная



Е. Н. Соловова (2002)	лингвистическая социолингвистическая социокультурная стратегическая дискурсивная социальная
М. Р. Коренева (2003)	лингвистическая социокультурная лингвокультурологическая социальная учебная компенсаторная
Е. Г. Иванова (2003)	лингвистическая социолингвистическая прагматическая
Н. Д. Гальскова (2004)	лингвистический компонент прагматический компонент социокультурный компонент
Р. П. Мильруд (2004)	грамматический компонент прагматический компонент стратегический компонент социокультурный компонент
О. Е. Ломакина (2004)	языковая социокультурная стратегическая учебная
Е. В. Шуман (2006)	лингвистическая социолингвистическая социокультурная социальная дискурсивная стратегическая

Анализ моделей ИКК показал, что они включают несколько компонентов. К компонентам, выделяемым большинством авторов, относятся следующие субкомпетенции: лингвистическая (языковая), речевая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, компенсаторная, дискурсивная, прагматическая, учебная. Содержание компонентов (субкомпетенций) в моделях разных исследователей не всегда совпадает. Некоторые разные компоненты в разных моделях идентичны по содержанию, а компоненты в одних моделях иногда включают

в себя компоненты других моделей либо полностью, либо частично. Компонент, выделяемый одним автором, иногда разделен на несколько частей и включен в составы нескольких компонентов в модели другого автора.

В этой связи Е. В. Шуман отмечает: «Думается, что наиболее оптимальным является выделение следующих компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая. Все другие в терминологическом отношении части коммуникативной компетенции, выделяемые в литературе, так или иначе характеризуют указанные шесть частных компетенций. Например, прагматическая компетенция дает те же характеристики, что и социолингвистическая компетенция... Речевая компетенция, означающая умение использовать изучаемый иноязычный языковой материал во всех видах речевой деятельности, также соотносится с социолингвистической компетенцией, которая кроме этого еще и нацеливает на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся» [122].

Е. В. Красильникова провела анализ исследований коммуникативной компетенции и пришла к заключению, что «многие исследования посвящены изучению отдельных компонентов коммуникативной компетенции, а именно: языковой компетенции (“Common European Framework”, D. Hymes, J. A. Van Ek, M. Canale, R. T. Bell, L. F. Bachman, P. Doye, Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова, Т. М. Дридзе, М. В. Китайгородская, Л. Н. Шабалина, М. Н. Вятютнев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Т. П. Попова, И. Л. Бим); прагматической (“Common European Framework”, J. A. Van Ek, M. Canale, M. Swain, Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова); социокультурной (Н. Д. Гальскова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Г. Д. Томахин, И. Л. Бим, И. И. Халеева, “Common European Framework”, J. A. Van Ek, M. Canale, M. Swain)» [70].

Компоненты коммуникативной компетенции взаимосвязаны между собой. Так, М. Celce-Murcia представляет эту взаимосвязь следующим образом (рис. 1) [128]:

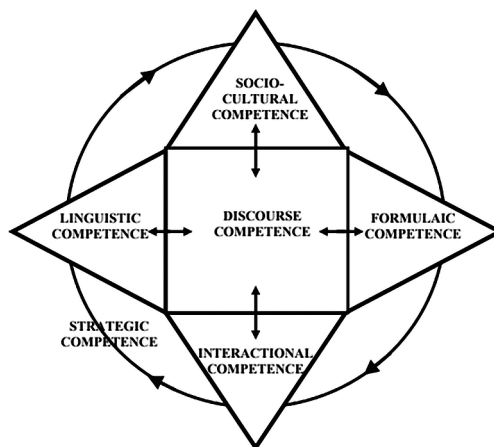


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов коммуникативной компетенции по М. Celce-Murcia

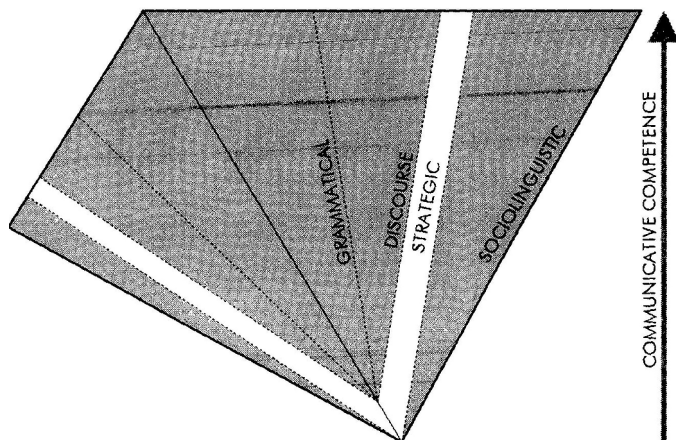


Рис. 2. Схематичное представление коммуникативной компетенции по S. J. Savignon

Исследователи отмечают, что компоненты коммуникативной компетенции не формируются одновременно или последовательно, а развиваются с разной скоростью (S. J. Savignon) [136, p. 49]. S. J. Savignon считает, что данное положение позволяет компенсировать недостаточный уровень развития одного компонента более высокоразвитым другим (рис. 2)<sup>2</sup>.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией вовсе не является единственным фактором успешности межкультурного общения. Так, Г. В. Елизарова отмечает, что «взаимодействие участников межкультурного общения (МКО) не должно имитировать или строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам МКО, которое отличается от общения в конкретных культурах и имеет собственные цели и особенности» [48, с. 203].

В связи с этим многие исследователи стали обращаться к понятию «межкультурная компетенция».

Н. В. Черняк исследовала историю становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике [117]. Согласно ее данным, исследования межкультурной компетенции начались в США в 1950-х годах в связи с заинтересованностью государства в разработке программ подготовки американских специалистов к межкультурному взаимодействию. Первое определение термина «межкультурная компетенция» разработал исследователь Тьюксбери в 1957 году, предложив 21 характеристику «межнациональной личности». В 1960–1970-х годах активно изучались методы и средства измерения и оценки межкультурной компетенции. В 1970-х годах интерес к изучению межкультурной компетенции распространился на европейский континент. В 1970–

<sup>2</sup> Цитата и рисунок по: Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... докт. пед. наук. СПб.: СПбГУ, 2001. С. 210.

1980-х годах западные ученые активно исследовали методы формирования межкультурной компетенции. В 1984 году Брайан Шпицберг и Уильям Кьюпач в определении понятия отметили, что «компетентный участник коммуникации действует эффективно, т. к. способен умело управлять социальным окружением для достижения своих целей, и приемлемо, потому что в состоянии демонстрировать поведение, которое ожидается и одобряется партнерами по коммуникации в ситуациях взаимодействия»<sup>3</sup> [137]. Поскольку данное определение касалось обеих сторон межкультурной коммуникации — и коммуниканта, и его партнера, то впоследствии оно было положено в основу многих моделей межкультурной коммуникации и инструментов ее оценивания [117].

В 1990-е годы межкультурная компетенция привлекла внимание исследователей методики обучения иностранным языкам. М. Байрам установил, что обучение иностранному языку не должно быть связано только с изучением его культуры, а нацелено на формирование межкультурной компетенции. Ученый пишет: «Объектом изучения должна быть не культура изучаемого языка, а методы освоения других культур» [127, р. 7–21].

На рубеже 1990–2000-х годов понятие «межкультурная компетенция» вошло в научный дискурс отечественной педагогики благодаря исследованиям преподавателей иностранных языков. В современной педагогической науке под межкультурной компетенцией понимается «способность личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации» [19].

В настоящее время существует четыре подхода к пониманию соотношения МКК и ИКК. Первая точка зрения заключается в том, что межкультурная компетенция выделяется как самостоятельный вид компетенции (А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, И. С. Соловьева, А. Fantini, С. Kramsch и др.). В ее состав, как правило, включается коммуникативная компетенция. Вторая точка зрения заключается в том, что межкультурное измерение имеют все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, образуя межкультурную коммуникативную компетенцию (Г. В. Елизарова). Третья точка зрения исходит из того, что межкультурная компетенция входит в структуру ИКК (М. Байрам, В. В. Сафонова и др.). Четвертая — рассматривает межкультурную и коммуникативную компетенции как равноправные и взаимодополняющие (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др.).

По сути, первая точка зрения является культурологическим подходом, а три последние представляют собой лингвистический подход, который рассматривает межкультурный компонент либо как пронизывающий компоненты ИКК, либо как входящий в состав ИКК, либо как равноправный с ИКК и взаимодополняющий ее.

Сращение межкультурной и иноязычной коммуникативных компетенций привело к возникновению в России в начале 2000-х годов нового понятия — «межкультурная коммуникативная компетенция» (МКК).

<sup>3</sup> Цитата по: *Черняк Н. В.* История становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике // Педагогика и психология образования 2016. № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-stanovleniya-nauchnoy-kontseptsii-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения 11.06.2019).

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)