

В. В. Сафонова (Москва)

ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ ОСНОВЫ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ РАКУРСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ МЕДИАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Начиная с середины 90-х годов предыдущего столетия по настоящее время мы являемся свидетелями интенсивного развития и внедрения не только национальных моделей социокультурно обогащенного языкового образования, но и общеевропейской модели многоуровневого плюрикультурного языкового образования [1; 2]. Последняя, опираясь на мировое лингводидактическое наследие, вместе с тем пытается переосмыслить и существенно дополнить понятийное содержание целого ряда методических понятий, исходя из коммуникативных (включая социокультурные) потребностей современных обучающихся как участников межкультурного общения в современном глобализированном мире, вместе с тем сохраняющем и поддерживающем свое культурное и языковое многообразие. Как известно, в теории и методике обучения иностранным языкам к числу ведущих понятий относятся, в частности, «вид речевой деятельности», и традиционно, вопросы обучения разным видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению и письменной деятельности) относятся до сих пор к одним из ключевых областей методических исследований.

Однако уже в работе «Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment» фактически заявляется о необходимости введения в общеевропейское терминологическое поле новых понятий: «коммуникативные виды деятельности (рецепция (рецептивное восприятие), продукция, интеракция и медиация)» [1, с.14], а сейчас появляется и новое терминологическое сочетание «modes of communication» (средство-инструмент коммуникативной деятельности) [4], которое в понятийном плане значительно шире, чем термин «вид речевой деятельности». Заметим, что это понятие концентрирует внимание специалистов преимущественно на вербальных аспектах коммуникативной деятельности как объекта обучения ИЯ, в то время как понятие «инструмент/средство коммуникативной деятельности» уже ориентирует на необходимость обучения как вербальным, так и невербальным компонентам общения (последние же все еще остаются методической «Золушкой»), в том числе в условиях межкультурной коммуникации. В результате, в общеевропейских документах, хотя и используются привычные нам термины, обозначающие виды речевой деятельности, однако сам процесс проектирования многоуровневых шкал оценивания уровня коммуникативного владения языком уже осуществляется в терминах таких видов коммуникативной деятельности индивида, в которые включаются продукция, интеракция, рецепция и медиация [1, с.14].

В докладе хотелось бы остановиться на обсуждении медиации как объекта методического моделирования в вузовском образовательном пространстве при подготовке студентов к профессионально-профильной меж-

культурной коммуникации, опираясь на опыт участия факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова (наряду с другими европейскими университетами) в общеевропейском проекте «CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016» [2].

Вместе с тем практический опыт внедрения общеевропейских рекомендаций в национальные теории и практики обучения языкам показал, что в связи с существенными изменениями социокультурного бытия человека в новом веке и, соответственно, с изменениями в целях и содержании многоуровневого языкового образования, появилась потребность как обновить целый ряд ранее разработанных общеевропейских шкал в плане оценивания уровня коммуникативного владения различными видами вербальной коммуникативной деятельности, сопряженными в том числе с интернет-средой обитания современного человека, так и разработать качественно новые дескрипторы для оценивания такого вида коммуникативной деятельности, как медиация.

Для того чтобы приступить к обсуждению медиации как объекта методического моделирования, необходимо уточнить понятийное содержание самого термина «медиация». Следует с самого начала обратить внимание на тот факт, что понятийное понимание этого термина в 2016 г. претерпело существенные изменения по сравнению с его общеевропейской трактовкой в 2001 году. В общеевропейском контексте первоначально под медиацией как вербальной деятельностью преимущественно понимались письменные и/или устные действия медиатора, которые обеспечивают коммуникацию между людьми, не способными по каким-то причинам напрямую общаться друг с другом. При этом, хотя среди средств медиативной деятельности упоминались парафраз, обобщение информации или ее запись, тем не менее устный и письменный переводы, причем не только профессиональный, но и любительский, были преимущественно отнесены к инструментарию медиатора [1, с. 87]. А уже при обновлении общеевропейских дескрипторов и оценочных шкал к 2016 г. [2; 3; 4] понятийное содержание термина «медиация» расширяется за счет включения, помимо двуязычных (переводческих) умений, одноязычных (социокультурных интерпретативных и интерактивных) умений в инструментарий культурного медиатора, необходимость деятельности которого возрастает в условиях возникновения коммуникативных сбоев и обязательного преодоления коммуникативных (в том числе социокультурных) барьеров, являющихся следствием, в том числе и социокультурных различий в ценностном мировидении, образе и стиле жизни общающихся, что и нашло отражение в самой методологии и методике разработки оценивания медиативных умений [2; 3]. Вместе с тем, пока еще в пилотированных общеевропейских материалах разработчики медиативных шкал не пришли к единому мнению относительно подхода к классификации типов медиации как коммуникативной деятельности, поскольку, с одной стороны, предлагается выделять реляционную медиацию и когнитивную (включающую умения передавать полученную информацию и умения создавать смысловое поле при обсуждении той или иной информации)

[2, с. 48], а с другой – социокультурную, концептуально-понятийную и текстообразующую медиацию [2, с. 49]. Для лингводидактических целей подготовки обучающихся к профессиональному межкультурному общению представляется предпочтительней, на мой взгляд, второй подход.

Обращаясь к вопросу о методической типологизации видов и разновидностей многоуровневых оценочных шкал, предлагаемой в цитируемых материалах 2016 г., важно отметить, что выделяются две группы градуированных шкал, а именно: а) 17 градуированных шкал для оценивания процессуальных медиативных умений [2, с. 50–56] и б) 5 градуированных шкал для оценивания медиативных стратегий (CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016, 2016, с. 57–60). Среди этих оценочных шкал инструментами оценивания собственно переводческих умений у обучающихся являются только три из них, включающие определение уровня сформированности умений: а) устного перевода [2, с. 54], б) устного перевода письменного текста [2, с. 55] и в) письменного перевода [2, с. 56]. Все остальные шкалы направлены на комплексное оценивание социокультурных медиативных умений вербального и невербального характера (например, умения создавать комфортное кросс-культурное или плюрикультурное пространство в процессе межкультурной коммуникации, умения помогать третьим лицам продуктивно и целенаправленно общаться, невзирая на различия в мировоззрении и мировидении, ценностной палитре, социокультурной маркированности коммуникативных стилей общения и т.п.). Иными словами, переводческая деятельность может быть, а может и не быть частью медиационного процесса в условиях межкультурной коммуникации. А вопрос о переводчике как о культурном медиаторе не так прост, как кажется, и требует дискуссионного обсуждения на материале разных типов перевода, жанров перевода и функциональных факторов двуязычной коммуникации, определяющих уместность непереводческих медиативных действий в заданной переводческой ситуации. При этом, если обратиться к анализу дескрипторов по оцениванию переводческих умений, то о собственно переводческих умениях речь идет лишь на уровнях C1 и C2. Анализ же всех медиативных дескрипторов показывает, что, только начиная с уровня B1, мы входим в зону реальных медиативных умений, в то время, как на более низких уровнях речь фактически идет об отдельных посреднических навыках. Все это наводит на размышление о том, что, необходимо, во-первых, более тщательно осмыслить медиацию как неотъемлемую часть профессионально-профильной межкультурной подготовки студентов, как объект методического моделирования в целом, во-вторых, определить степень вариативности профессионально-профильных методических моделей при обучении медиации в разных дидактических контекстах высшей школы.

К числу явных методических достижений общеевропейского проекта при разработке медиативных оценочных шкал относятся: 1) признание: а) медиации как четвертого вида коммуникативной деятельности, подлежащей обучению и оцениванию при со-изучении языков и культур, б) наличия, помимо переводческих, других типов вербальных и невербальных уме-

ний в медиативной деятельности человека, в) необходимости построения системы градуированного поуровневого оценивания динамики развития обучающихся как переводчиков и как кросс-культурных/плюрикультурных медиаторов; 2) предложенная методология и методика экспертного оценивания степени методической инструментальности и практической ценности оценочных шкал для оценивания медиативных умений индивида в условиях межкультурной коммуникации.

Вместе с тем это лишь начало пути в разработке теории и практики обучения медиации как виду межкультурной коммуникации и как средству достижения коммуникативно-когнитивного согласия в процессе международного сотрудничества и кооперации. Дальнейшее методическое проектирование в этой сравнительно новой области методического знания предполагает осмысление и обсуждение:

- медиативной культуры как неотъемлемой части межкультурной подготовки выпускников высшей школы с учетом уже существующих профессиональных требований к медиатору как участнику кросс-культурного/плюрикультурного взаимодействия;

- методики профилизации медиативных дескрипторов для разных образовательных контекстов обучающихся и технологии методической адаптации общеевропейских дескрипторов к разным образовательным контекстам для создания фонда оценочных средств, а также пилотирования разных типов оценочных средств из этого фонда на предмет их валидности и надежности в процессе внутривузовского контроля качества языковой подготовки на разных уровнях университетского образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры);

- проектирования и создания градуированных комплексов учебных заданий, с ориентацией на последовательное освоение таких социокультурных ролей, как роли культурного наблюдателя, кросс-культурного этнографа/антрополога, кросс-культурного фасилитатора, кросс-культурного/плюрикультурного медиатора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2001. – P. 260.
2. CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot version for consultation. – Strasbourg: Language Policy Unit, 2016. – P. 104.
3. *North, B.* Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation / *B. North* // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET) – 2016. – 3(2). – P. 132–140.
4. *North, B.* Recent Updates to the CEFR and Relevance for Classroom Practitioners / *B. North, T. Coodier* [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <https://www.slideshare.net/eaquals/brian-north-recent-updates-to-cefr-riga-2017-final>. – Дата доступа: 25.11.17.
5. *Safonova, V.* Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education / *V. Safonova* // European Journal of Language and Literature Studies (European Centre for Science and Research). – 2017. – Т. 7. – № 1. – P. 76–85.