

В. В. Сафонова (Москва)

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЯЗЫКОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

С начала XXI в. социокультурный контекст бытия современного человека существенно изменяется почти каждое новое десятилетие, причем не всегда во благо человеку и культурным сообществам, поскольку: во-первых, в этом новом тысячелетии человечество все еще находится в состоянии цивилизационного сдвига [3] со всеми вытекающими из этого трудностями «жизни в осыпающемся мире» [1]; во-вторых, усиливаются геополитические и, соответственно, культурные, кросс-культурные и плюрикультурные противостояния в нем, ведущие к незаметному расширению зон информационных войн и их участников с неоправданным антигуманным поглощением и использованием человеческого интеллектуального капитала; в-третьих, переплетение в сознании индивида виртуального и неvirtуального мира, интенсивное эксплуатирование манипулятивных технологий усиливает возможности последовательного и интенсивного управления сознанием и действиями человека и группы людей, а также культурными сообществами в целом; в-четвертых, пока ситуация такова, что стремления и новейшие возможности глобальной технологизации почти всех сторон жизнедеятельности современного человека существенно доминируют над стремлениями и возможностями поликультурной гуманизации общества и его членов. И наконец, в пятых, конформизм, навязывание ценностей общества потребления, расширяющаяся социальная мимикрия, разрастание информационно искаженного коммуникационного пространства и агрессии в нем – все это знаки неготовности людей, получивших образование в XX веке, к решению современных глобальных проблем поступательного развития человеческой цивилизации и необходимости переосмысления особенно высшего образования на всех уровнях, в том числе и языкового образования, а также постулатов дидактики высшей школы, в частности, постулатов языкового образования средствами всех соизучаемых языков (государственный, родной/неродной, иностранные языки) и языков педагогического взаимодействия.

В центре внимания предлагаемой статьи находятся вопросы переосмысления целевого назначения и содержания вузовского коммуникативного образования средствами со-изучаемых языков, призванного обеспечить

преемственность между разными его уровнями (бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой) в овладении студентами социокультурными ролями (начиная с овладения социокультурными ролями кросс-культурного медиатора на бакалавриате, плюрикультурного медиатора [11;12] в магистратуре и аспирантуре, и субъекта диалога культур и цивилизаций в аспирантуре). Соответственно, по своей культурной составляющей оно должно быть не монокультурным в данном сегменте образования, а развиваться от бикультурного к плюрикультурному варианту [12], без последнего сомнительно, чтобы вуз подготовил кадры, способные полноценно и эффективно участвовать в международном академическом сотрудничестве, с учетом развития идей «Открытого образования. Открытой науки и Открытых инноваций» в современном мире [1; 10].

В дидактическом плане, при разработке моделей коммуникативного образования средствами всех со-изучаемых языков и с опорой на междисциплинарное содружество, в настоящее время берется во внимание наличие у него таких характеристик, как: а) *стандартизованность* с ориентацией на получение студентом коммуникативной квалификации культурного медиатора [11]; б) *многоуровневость и разноуровневость*, обеспечивающие динамику развития студента как участника межкультурной коммуникации в обиходно-бытовой, повседневно-административной, деловой, академической (включая научно-исследовательскую) сферах; в) *образовательный билингвизм/трилингвизм* с перспективой на *готовность к многоязычию*; г) *кросс-культурность/поликультурность/плюрикультурность*, предполагающие активное использование культуроведчески-ориентированных методических подходов; г) *сбалансированность между формами неvirtуального и виртуального педагогического общения*; д) *дидактическая направленность на создание проблемно-ориентированной образовательной среды*.

С целью создания целостной модели коммуникативного образования средствами со-изучаемых языков и возникла необходимость переосмысления ряда компонентов содержания обучения языкам. Уже в 2001г. в общеевропейских рамочных рекомендациях по изучению и преподаванию языков и оцениванию уровня коммуникативного владения ими [5] обращалось внимание на необходимость перехода от общеизвестных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письменная речь) к коммуникационным видам деятельности (рецепция, продукция, интеракция и медиация). Термин *коммуникационная деятельность* в понятийном плане значительно шире, чем термин *речевая деятельность* (РД), поскольку последний концентрирует внимание преимущественно на овладении обучающимися *вербальными* средствами осуществления разных видов РД, в то время как термин *вид коммуникационной деятельности* уже ориентирует на необходимость обучения как вербальным, так и *невербальным* средствам общения на иностранном языке (ИЯ). Итак, виды коммуникационной деятельности (“modes of communication: reception, production, interaction & mediation”) составляют современное концептуальное ядро общеевропейской языковой методологии

[5; 6], и именно в этих терминах осуществляется решение общетеоретических и прикладных задач многоуровневого коммуникативного образования, билингвального и плюрикультурного по своей сути, и оценивание его качества [6] в общеевропейской языковой педагогике. Однако это как-то осталось сравнительно незамеченным в российском, да и в других национальных педагогических сообществах.

Между тем анализ как отечественной, так и зарубежной учебной литературы по теории и методике обучения иностранным языкам, изданной и переизданной в период 2015 – 2018 гг. в Британии, Болгарии, Польше, Сербии, России, показывает, что она все еще конструируется с ориентацией на традиционные виды РД, что находит отражение, например, в России в содержании и структуре вузовских рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык», в определении задач и в структурировании содержания иноязычного педагогического общения на занятиях по ИЯ в высшей школе. Почему? В силу консерватизма любого педагогического сообщества как такового, или в силу профессиональной неготовности к таким методологическим и методическим изменениям в системе вузовского языкового образования, или неприятия самой идеи обучения иностранным языкам с ориентацией именно на рассматриваемые виды коммуникационной деятельности человека.

Анализ результатов анкетирования, с одной стороны, 50 преподавателей английского и немецкого языков в МГУ им. М. В. Ломоносова и МГИМО, с другой стороны – 27 преподавателей НГПУ имени К. Минина по обсуждаемым возможным изменениям в вузовском языковом образовании показал следующее.

1. Среди общеевропейских ключевых документов по методологии языкового образования преподаватели высшей школы, в основном, опираются на материалы коллективного труда европейцев «Common European Framework of Reference: learning, teaching, assessment» [5] (около 70 % респондентов); очень незначительное количество респондентов (только 9 %) пока используют в своей профессиональной деятельности материалы сравнительно новой общеевропейской публикации «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors» [6]; не говоря о том, что пока респонденты не нашли необходимым осмыслить профессиональную значимость ряда общеевропейских публикаций, которые раскрывают подходы к созданию дескрипторов для оценивания надпредметных компетенций, сопряженных с концептом «демократическая культура», и предлагают многоуровневые шкалы для оценивания этих компетенций [7; 8; 9].

2. При этом около 40 % вузовских респондентов используют в своей профессиональной деятельности в большинстве случаев те общеевропейские иллюстративные шкалы 2001 года, которые предназначены для оценивания умений студентов преимущественно в четырех видах речевой деятельности, причем эти шкалы не всегда методически дорабатываются в соответствии

с направленностью и профилем вузовской подготовки обучающихся. А за рамками профессиональной методической работы вузовских преподавателей с общеевропейскими рамочными рекомендациями [5; 6] остаются проникновение в концептуальные основы общеевропейской методологии языковой педагогики и определение диапазона прикладной целесообразности общеевропейских постулатов для обеспечения необходимого взаимодействия международных и национальных компонентов в моделировании языкового образования в вузе.

3. По результатам анкетирования и интервьюирования вузовских респондентов только 10 % из них готовы полностью поддержать методический переход к обучению коммуникационным видам деятельности средствами ИЯ. Вместе с тем 85 % респондентов частично поддержали рассматриваемое общеевропейское предложение, оговорив при этом необходимые условия для этого: а) обеспечение учебно-методической и методической отечественной литературой для осуществления перехода на обучение коммуникационным видам деятельности; б) создание учебной литературы по ИЯ, ориентированной на обучение каждому из видов коммуникационной деятельности в единстве вербального и невербального компонентов; в) обеспечение возможности повышения квалификации по общеевропейской методологии и методике коммуникативного и плюрикультурного образования и путях ее реализации в вузе; г) создание билингвальных/трилингвальных глоссариев общеевропейских методических терминов и достижение методического консенсуса при интерпретации на русском языке сути таких общеевропейских терминов, как *mode of communication*, *mediation*, *production*, *interaction* (кстати, использование последних двух в русском языке может приводить к терминологическим понятийным сбоям, поскольку ввод говорения и письменной речи как в «продукцию», так и «интеракцию» поневоле приводит к терминологическому конфликту в русской терминологической системе со словосочетанием *продуктивные виды РД*; д) создание межвузовской сети по обмену инновационным опытом по обучению различным видам медиации на разных уровнях языкового образования и в его разных сегментах.

Следует заметить, что современные российские работы в области общей теории коммуникации [4] также заставляют задуматься о желательности перехода от обучения видам РД к коммуникационным видам деятельности в теории и практике коммуникативного образования, по крайней мере, в высшей школе. Однако для этого необходимо научно-методическое межвузовское содружество для достижения методического консенсуса по разработке качественно иной модели коммуникативного образования средствами соизучаемых языков, учитывающей социокультурные реалии бытия индивида в глокализованном мире в XXI веке, принципов конструирования ее учебно-методического обеспечения в контексте плюрилингвального демократического образования и пилотирования методических продуктов, способствующих овладению студентами коммуникационными видами деятельности на иностранном языке для международного сотрудничества и кооперации в образовательном пространстве высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жизнь в осыпающемся мире / О. Н. Барабанов [и др.] // Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.valdaiclub.com/files/22596/>. – Дата доступа: 9.11.19. – 28 с.
2. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / отв. ред. Е. В. Караваева. – М. : Геоинфо, 2018. – 240 с.
3. Катуржевская, Т. Ю Цивилизационный сдвиг: переход на рубеже XXI века от техноцентризма к антропоцентризму : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 1999. – 24 с.
4. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461 с.
5. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2001. – 260 p.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. – Date of access: 9.11.19.
7. Reference Framework of competences for Democratic Culture: Context, concepts and model Volume 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access : <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>. – Date of access: 9.11.19.
8. Reference Framework of competences for Democratic Culture: Descriptors of competences for democratic culture. Vol. 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> – Date of access: 9.11.19.
9. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for implementation. Vol. 3. – Strasbourg: Council of Europe Publishing – [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access : <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e><http://book.coe.int>. – Date of access: 9.11.19.
10. Research profiles descriptors: EURAXESS [Electronic resource]. – 2017. – Mode of access : <https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-development/training-researchers/research-profiles-descriptors>. – Date of access : 9.11.19.
11. 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 Education and Research. – 2017. – Vol. 7, № 1. – P. 76–85.

12. *Safonova, V.* Developing Russian PhD Students' Academic Culture in EAP Courses for International Communication and Co-operation / V. Safonova // *European Journal of Interdisciplinary Studies*. – 2018. – Vol 4, № 2a. – P. 103–114.