

Зернецкая А. А.
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ ВОПРОСА

Статья посвящена уточнению терминологической базы ключевого понятия методики обучения языкам – коммуникативная компетенция. Также автором предложены некоторые свои взгляды по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова. *Коммуникативная, лингвистическая, языковая, пресуппозиционная, деятельностная компетенции, уровни владения коммуникативной компетенцией, компетентность.*

Коммуникативная компетенция (КК) является одним из основных понятий методики, обозначающее цель обучения и средство обучения [6]. За 40 лет существования данного понятия ученые-лингвисты и методисты обучения иностранным языкам (ОИЯ) исследовали очень много его аспектов, но не продвинулись в базисных вопросах. Проблема в настоящее время заключается в (а) отсутствии единой признанной дефиниции; (б) неустойчивости формулировки самого термина (*компетенция – компетентность*); (в) разночтениях содержания понятия КК, и, собственно; (г) отсутствии системы содержания КК, необходимой для организации учебного процесса, с одной стороны эффективного, а с другой – адекватного изменившимся социальному заказу и условиями обучения.

О том, что научно-обоснованное описание состава КК не просто актуально, а жизненно необходимо, говорят и множество исследований, проведенных в мире за период с момента появления термина (см. например, L. F. Bachman, R. T. Bell, M. Canale, G. Caspar, R. Clifford, P. Doye, D. Hymes, T. McNamara, J. Munby, M. Swain, J. A. Van Ek, H. G. Widdowson, И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, М. Н. Вятютнев, Н. Д. Гальскова, Т. М. Дридзе, Д. И. Изаренков, М. В. Китайгородская, В. Г. Костомаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Т. П. Попова, В. В. Сафонова, Г. Д. Томахин, И. И. Халева, Л. Н. Шабалина), и то, что даже на уже имеющихся представлениях о КК строятся документы государственного (например, “Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному”, 1997-2003) и мирового значения (например, “Common European Framework”, 1986).

Порядок рассмотрения систем такого масштаба как КК предполагает проведение полноценных целенаправленных научных исследований и решения множества задач. Мы же, ограниченные рамками статьи, обратимся лишь к начальному этапу такой работы и кратко осветим основные вехи истории появления и развития данного понятия, выскажем наше мнение о составе КК с целью определить место различных интерпретаций, возникших за неполные пол века его (понятия) существования.

Начнем с несколько неожиданного ракурса. В психологии *научение* трактуется как “относительно устойчивое изменение в поведении или поведенческом потенциале, которое возникает из опыта (знаний и умений – АЗ) и не может быть приписано преходящим физическим состояниям, как болезнь, усталость или воздействие лекарственных средств” [21, с. 17]. Применительно к научению родному/иностранному языку подразумевается поведение/деятельность вербально-коммуникативное/ая и знания и умения, используемые для осуществления данного/ой поведения/деятельности.

Таким образом, можно сказать, что как цель обучения понятие КК в настоящее время предполагает достаточный и необходимый осознанный или неосознанный набор знаний (фактов и правил) и умений (совершать действия со знаниями) лингвоцентрического и нелингвоцентрического характера, предоставляющий потенциальную возможность адекватного участия в вербальной коммуникации (ВК). Как средство – учебные действия с элементами (из состава аспектов языка, видоречевой деятельности, с учетом тематических и прагматических аспектов сферы вербальной коммуникации и непосредственно в процессе вербальной коммуникации) КК. При этом коммуникативная компетенция – это не вербальная коммуникация, представляющая собой самостоятельную функциональную систему открытого типа, реализуемую по собственным законам и использующую элементы КК [12].

I. В лингвистику и методику обучения языкам слово *компетенция* вошло как термин от английского полисемичного *competence*, основное значение которого “способность (наличие данных, разного рода возможностей для выполнения чего-либо – АЗ), умение” и “*правомочность*”, т.е. круг обязанностей и задач, которые некая персона имеет право и/или обязана исполнять, выполнять/решать [17, с. 158].

Как лингвистический термин понятие *компетенция* впервые появляется в рамках генеративной лингвистики и применяет его Н. Хомский в работе “Аспекты теории синтаксиса” в словосочетании *лингвистическая компетенция (linguistic competence)* (ЛК), обозначая им набор интуитивных внутренних знаний о языке, которыми владеет идеальный носитель языка. От *лингвистической компетенции* автор отделяет *употребление (performance)* этих знаний и умений как когнитивный процесс кодирования и декодирования информации при помощи языковых знаков. “Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is *performance* a direct reflection of *competence*. In actual fact, it obviously could not directly reflect *competence*” [23, с. 3-4].

Приведем две трактовки термина ЛК, данные несколько позже. Д. Х. Хаймс пишет: “Linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say. The primary task of theory is to provide for an explicit account of such knowledge, especially in relation to the innate structure on which it must depend. It is in terms of such knowledge that one can produce and understand an infinite set of sentences, and that language can be spoke of as ‘creative’, as *energeia*. Linguistic performance is most explicitly understood as concerned with the processes often termed encoding and decoding” [25, с. 271]. Отечественными методистами наиболее соответствующая пониманию автора термина трактовка *лингвистической компетенции* предложена в описании порогового уровня русского языка как иностранного, выполненного под эгидой Совета Европы: “Под лингвистической компетенцией понимается способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции” [19, с. XV].

В 1972 г. Н. Хомский, уточняя свои позиции, напишет: “реальное использование языка (*performance* – АЗ) не является простым отражением внутренних связей между звуком и значением, устанавливаемых системой языковых правил” [цит. по 10, с. 115-116]. А в “Аспектах ...” он провозглашает главной единицей языка предложение, рассматривает процессы “его порождения из элементарных абстрактных единиц на основе строгих правил вывода (формационных правил) и правил преобразования (трансформационных правил)”, выводит отличную от традиционной “грамматику фразовых структур” [20]. Хомский искал адекватные подходы к моделированию языка на логико-математическом уровне, опираясь на внутренние правила языковой системы,

ориентуясь только на идеального носителя языка, абстрагируясь от внеязыковых факторов и исключений из правил, признавая наличие, но принципиально отмежёвываясь от “не чисто лингвистических” прагматических, когнитивных и стратегических аспектов речи. Заметим, что многие лингвисты уже нашего времени не относят функционалистику, прагматику, психолингвистику, когнитивистику к отраслям лингвистической науки.

Свою трактовку знаний и умений говорящего–слушающего немногим позже предложили этнолингвисты, исследования которых начинались с ответов на вопросы *кто говорит, что говорит, в какой форме, в каких ситуациях, обращаясь к кому* и касались общения в поликультурных группах и в различных гомогенных социальных группах [9]. В 1972 г. Д. Х. Хаймс выдвигает и обосновывает термин “коммуникативная компетенция”. В статье “On Communicative Competence” он расширяет содержание понятия компетенция до коммуникации, отводя лингвистической компетенции орудийную роль и место только части нового понятия. В доказательство автор приводит примеры исследований в области этнографии речи (в частности исследования С. В. Cazden [25]), демонстрирующие, что “идеальных” носителей языка, на которых ориентирована “чистая” лингвистика, не подавляющее большинство, но это не сокращает вербально-коммуникативные возможности и активность “неидеальных” носителей языка (например, как противопоставление – малообразованных слоев общества и членов субкультур), обращает внимание на уровни владения КК и ЛК как части первой. В состав реализации (*performance*), Хаймс, ссылаясь на исследования Э. Гоффмана, вносит стратегический, прагматический и когнитивный аспекты ВК [25]. А социокультурная направленность научных интересов Хаймса проявилась во введении на паритетной основе третьей части коммуникативной компетенции – социолингвистической. “The restriction of competence to the notions of a homogeneous community, perfect knowledge, and independence of sociocultural factors does not seem just a simplifying assumption, the sort that any scientific theory must make. ... If that were so, then some remark to that effect might be made; the need to include a sociocultural dimension might be mentioned; the nature of such inclusion might even be suggested” [25, с. 271].

Подытоживая рассуждения о КК, Хаймс написал: “I should take *competence* as the most general term for the capabilities of a person. ... In sum, the goal of a broad theory of competence can be said to be to show the ways in which the systemically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behavior” [25, с. 286].

Со временем в свете когнитивного подхода содержание понятия КК стали интерпретировать с позиций того, что должен знать говорящий, чтобы уместным образом общаться, находясь в конкретном речевом коллективе, и как он приобретает это знание [26, с. 2-3]. В такой трактовке содержания понятие КК вошло в терминологический аппарат методики ОИЯ, и получило, соответственно специфике дисциплины, новое направление развития: технология организации содержания КК в учебных курсах и пособиях с целью оптимизации процесса обучения иностранному языку. Но, если лингвистические исследования по-прежнему сконцентрированы вокруг языкового знака и его характеристики, то методику больше интересуют единицы обучения и их параметры.

В конце 70-х годов прошлого столетия отечественные методисты взяли на вооружение понятие компетенции в надежде систематизировать единицы содержания обучения. Вводит термины коммуникативная компетенция и языковая компетенция (ЯК) М. Н. Вятютнев [5, с. 41]. КК он трактует как “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” [5, с. 38]. Понимание М. Н. Вятютневым ЯК было также достаточно приближено к понятию лингвистической компетенции Хомского, а сам термин стали несправедливо приписывать Хомскому. Но интуитивная понятность

словосочетания, очевидно, как пресловутые “ложные друзья переводчика”, сыграла злую шутку с наполнением термина. Для подавляющего большинства пользователей он отражал вполне конкретные представления о составе знаний: описанные лингвистикой элементы аспектов языка, т.е. традиционную грамматику, – как единственное что-то более или менее структурированное. Возможно, именно этим объясняется такая “живучесть” данного термина. Так, в Словаре методических терминов читаем: “Языковая (лингвистическая) компетенция. Владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Учащийся обладает Я. к., если он имеет представление о системе изучаемого языка (выделение наше – АЗ) и может пользоваться этой системой на практике. ... Я. К. по Хомскому (выделение наше – АЗ) означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения” [1, с. 2-3].

Пособия для обучения практике языка РКИ еще 70-80-х годов были полностью ориентированы на традиционную систему языка с применением соответствующей терминологии и заданий на отработку системно-языковых явлений. И, несмотря на то, что практика ОИЯ показала непродуктивность грамматиколитизированных учебных технологий, в наше время у этого подхода по-прежнему остается много приверженцев.

Хомскинское *performance* в отечественной методике тоже получило несколько иные трактовку и терминологический эквивалент: *речевая компетенция* (РК). Так, например, в 1986 г. в статье А. Р. Арутюнова¹ и Л. Б. Трушиной находим дефиницию: “Учащийся владеет **речевой компетенцией**, если он умеет вербализовать смысл в предложение (говорение, письмо) и извлечь смысл из предложения (слушание, чтение)” [3, с. 14]. А в 1987 в своей монографии тот же А. Р. Арутюнов дает другое определение: “**Речевая компетенция** – умение строить тексты по заданному смыслу и извлекать смысл из воспринятых текстов, отождествлять и различать тексты по смыслу вне зависимости от задач общения” [2, с. 16]. В Словаре методических терминов (1999) читаем: “Речевая компетенция (от лат. *competentis* способный). Владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции” [1, с. 16].

II. Очевидная недостаточность для методистов и лингвистов понятий ЯК и РК, а также неопределенность с содержанием КК, стали основанием для исследований в этом направлении. Как результат, появились различные толкования КК и новые виды/подвиды *компетенций/субкомпетенций*: грамматическая (знание грамматики, лексики и фонетики); дискурсная (связанность/*cohesion*, логичность/*coherence*, организация/*pattern* речи); компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая); компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная); компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая); компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая); лингвострановедческая, общенаучная; прагматическая (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям); предметная; профессиональная; разговорная/*fluency* (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм); речемыслительная/*cognitive* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования); социальная (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией); социокультурная

¹ Мы приводим дефиниции А. Р. Арутюнова, поскольку этот ученый был одним из тех, кто стоял у истоков терминологической базы КК.

(определённая степень знакомства с социокультурным контекстом); социолингвистическая (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом); страноведческая компетенция; стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения) и т.д., и т.п.

Эти подвиды КК/субкомпетенции (периодически называемые *компетентностями*) в том или ином сочетании предлагались отечественными и зарубежными учеными в качестве частей общей КК. Из наиболее известных можно упомянуть модели КК, предложенные J. A. Van Ek (1975), Д. И. Изаренковым (1975), L. Bachman (1990), К. Keen (1992) S. J. Savignon (1997), М. Byram и P. Doyé (1999). Вопрос заключается в том, насколько они покрывают весь состав КК и в какой системе?

III. “Парад” подвидов КК не мог не произойти, поскольку вторая половина XX-го века ознаменовалась сменой парадигмы лингвистических исследований. Постепенно на смену формализму в интерпретации речи и речевых процессов приходит функционализм [9]. В теориях копенгагенской школы, дескриптивизма, тагмемики формалистичность идет на убыль. Функционализм, не смотря на то, что является наследием структурализма, воплощает идею значимости в терминах “ролей”. Исполнителями этих ролей бывают: люди (коммуникативный функционализм) или части выражения (формальный функционализм, воплощенный в различных формальных описаниях языка и речи). Граматики данного типа рассматривают в единой системе средства, относящиеся к разным языковым уровням, но объединенные на основе общности их семантических функций; при описании языкового материала используется направление от функций к средствам как основное, определяющее построение грамматики, в сочетании с направлением от средств к функциям. “Двусторонний подход к описанию функций языковых средств обусловлен: 1) тем фактом, что определенная функция может быть реализована разными языковыми средствами и, с другой стороны, одно и то же средство может обладать и обычно обладает разными функциями (ср. выдвинутый С. О. Карцевским принцип “асимметричного дуализма языкового знака”); 2) необходимостью учета, с одной стороны, многообразия языковых значений, а с другой – многообразия формальных средств; 3) существенностью обоих подходов для моделирования мыслительно-речевой деятельности говорящего и слушающего; в частности, принимается во внимание актуальность для говорящего: а) направления от смысла, формирующегося при опоре на внутриречевые структуры, к внешним средствам его выражения; б) владения функциональным потенциалом каждого из языковых средств; учитывается также, что позиции говорящего и слушающего в речи постоянно взаимодействуют, причем для слушающего актуально не только направление от формальных средств к их значениям и вытекающему из контекста и речевой ситуации смыслу, но и активное восприятие деятельности говорящего, невозможное без владения процессами, направленными от смысла к средствам его выражения” [14, с. 565].

В лингвистике, порожденная еще глоссемантикой дихотомия “язык – речь”, пройдя несколько этапов и подходов осмысления, выкристаллизовалась в некое понятие **лингвистики речи**, объектом изучения которой являются правила построения связной речи и ее смысловые категории, выражаемые по этим правилам. Понимание, что правила построения связной речи не основываются на явлениях языка, сведенным в так называемой системе языка, не оставляет места термину *языковая компетенция*. В настоящее время методика ОРКИ/ОИЯ в понятие *языковой компетенции* включила уже не только аспекты языка в системно описательном понимании (синтаксис, морфология, ряд разделов лексикологии, фонетика/фонология, а также связанные с ними орфоэпия и орфография) и трансформационной грамматики, но и элементы теории речевых актов, функциональной и коммуникативной грамматик. Эти взгляды нашли сначала отражение в так называемых *педагогических и практических грамматиках*, предлагающих не просто лингвистическое

описание грамматического строя языка, а грамматику как средство общения (например, Борисова Е. Г. и Латышева А. Н., 2003; Пулькина И. М., 2000; Кутузов Л. Ф., 1998), а в настоящее время стали нормой учебников по обучению практике языка. Бесспорно, в такой ситуации говорить о *языковой компетенции* – слишком узко. А термин *лингвистическая компетенция* позволяет значительное расширение содержания за счет добавления лингвоцентричных элементов по мере их предложения лингвистическими исследованиями.

Разработки в области лингвистики речи также нашли применение в таких разных направлениях научно-практического знания как математическая лингвистика, лингвистика текста, дискурс-анализ. В когнитивном направлении исследования лингвистики речи и общения породили три модели коммуникации [16], в соответствии с которыми определяются, важные и для нашего описания, категории коммуникации и информации.

Информационно-кодовая модель коммуникации во главу угла ставит информацию, которая кодируется отправителем и декодируется получателем (по Хомскому *performance*). Оба участника коммуникации владеют знаниями кода и соответствующей ему информации (Shannon, Weaver 1949; Богушевич 1985; Каменская 1990; Гойхман, Надеина 1997; Кибрик 1987; Почепцов 1986) для одинакового понимания. Но существует определенное различие между тем, что сообщается намеренно закодированное в соответствии с интенцией, и тем, что может быть воспринято независимо от того, хотел этого говорящий или нет [16].

Очевидность неадекватности кодовой модели в объяснении проблем семантико-прагматического характера стимулировали развитие *инференционной модели коммуникации* [16]. В основе этой модели лежит принцип выводимости знания в соответствии с инференционными правилами, которые являются компонентом “общего знания” наряду с правилами языкового кода. Э. Бенвенист писал: “Конечно, язык, когда он проявляется в речи, используется для передачи “того, что мы хотим сказать”. Однако явление, которое мы называем “то, что мы хотим сказать”, или “то, что у нас на уме”, или “наша мысль”, или каким-нибудь другим именем, – это явление есть содержание мысли...” [4, с. 104].

“Иницирует процесс общения не желание человека передать “мысль” или *информацию*, а его желание сделать свои *интенции* понятными другим. Речевые средства для выражения намерений – это *высказывания*. Их содержание не ограничено (в отличие от кодовой модели) репрезентативными сообщениями о положении дел, они могут выражать, например, эмоции. Интенции сами по себе совсем не пропозициональны, по своей природе они сродни установкам или мотивам. Но содержание высказываний или *сообщение (message)* пропозиционально. Интенции определяют, как должно пониматься данное пропозициональное содержание. Кодовая модель укоренилась в научном и обыденном сознании. Инференционная модель появилась не так давно, но хорошо воспринимается на уровне “здорового смысла”” [16, с. 22].

Одной из версий инференционной модели является трактовка всех кодов как набор общих для адресанта и реципиента конвенций. А участники коммуникации **выводят сообщение** из знания конвенций, сигнала и контекста. Очевидно, что кодирование/декодирование и инференция различные, дополняющие друг друга процессы. А отдельно взятые они не могут объяснить феномена речевого общения.

Третьей моделью является интеракционная модель коммуникации, для которой основополагающим является взаимодействие коммуникантов, помещенное в социально-культурные условия ситуации. Именно коммуникативно обусловленная социальная практика объясняет формирование и трансформации смыслов в общении. “Коммуникация происходит не как *трансляция информации* и *манифестация намерения*, а как **демонстрация смыслов**, отнюдь не обязательно предназначенных для распознавания и интерпретации реципиентом.” [16, с. 24] Коммуникация, рассматриваемая в рамках данной модели, как любая форма поведения – действие, бездействие, речь, молчание [о

молчании см.: Богданов 1986; Крестинский 1989; 1990; Tannen, Saville-Troike 1985; Jaworski 1993] при определенных условиях может оказаться коммуникативно значимой. Более того, учитывая все “демонстрации” реципиент может **вывести смыслы, не заложенные автором речи**, как это часто встречается в жизни. По мнению Э. Гоффмана [16] при коммуникации сообщается 2 типа информации: открытая, “преднамеренная” (*information given*), и скрытая, “непреднамеренная” (*information given-off*). Первый тип информации формируется говорящим (отбор смыслов, формализация/кодирование, изложение в соответствии со своими интенциями), то объем и качество информации второго типа вычленяется реципиентом, в зависимости от целого ряда интеллектуальных, моральных и психологических качеств, которыми он обладает, а также способности к интерпретации. Именно *интерпретация* и становится в интеракционной модели критерием успешности и главным предназначением коммуникации в отличие от распространенного представления ее основной функции как “достижения взаимного понимания”. Учет невербальных аспектов коммуникации, использование социально-культурного контекста требует больших “фоновых знаний”, конвенциональных по своей природе, но не поддающихся алгоритмизации в той же степени, как и коды языка.

Как уже отмечалось на основании описанных моделей коммуникации сформулированы два общетеоретических подхода к проблеме информации и коммуникации (Mokros 1996; Harris 1991 и др.), один из которых главную роль отводит информации, второй соответственно – коммуникации. Приоритет информации, в первом случае, объясняется тем, что ее способность когнитивно запечатлеть реальный мир, делает ее целью, содержанием и конституентом коммуникации. Приоритетная роль коммуникации, в соответственном подходе, отводится на основании конститутивности деятельности (в том числе и коммуникативной) человека, в результате и благодаря чему информация о мире перестает быть “вещью в себе” и приобретает социальную и жизненную ценность, значимость, очевидность, известность (см.: Дридзе 1984; Леонтьев 1974; Гуревич 1997; Ерасов 1996; Андерсон 2001; Бергер, Лукман 1995; Бурдые 1993; Bourdieu 1977; 1991; Giddens 1984; Lincoln 1989; Leeds-Hurwitz 1989; 1993; Deetz 1994; Benhabib 1992; Krippendorf 1993; Mokros 1996; Карасик 1992; Кирилина 1999; Шейгал 2000; Dant 1991; Ломов 1984; Кольцова 1988; Харитонов 1988; Кучинский 1981; 1985; Тарасов 1992; Сергеева 1993; Богушевич 1985).

Очевидно, истина, как всегда, где-то посередине, т. к. “языковые и неязыковые знания неизбежно взаимодействуют и оказываются практически неразделимыми, сливаясь в одно “речемыслительное” или “речесмысловое” единство” [13], “язык-речь” предстает “как двуединый процесс отражения-коммуникации” [22, с. 465]. Информация, задействованная в этом процессе как одна из коммуникацио-образующих конвенций, существует в виде экстралингвистической **пресуппозиции** коммуникантов. В таком случае можно говорить о том, что любое экстралингвистическое знание коммуникантов является для данного акта коммуникации *пресуппозиционной компетенцией* (ПК). В “ЗЕР” этот раздел КК назван *декларативными знаниями* [11, с. 101]. Хотя все эти знания останутся “вещью в себе”, т. е. ненужной информацией без процедурных знаний и умений этими знаниями воспользоваться. Тому доказательством является первое же предложение раздела 5.1.1 Declarative knowledge: “5.1.1.1 Knowledge of the world. Mature human beings have a highly developed and finely articulated model of the world and its workings, closely correlated with the vocabulary and grammar of their mother tongue” [11, с. 101]. В группу экстралингвистических знаний можно включить социальные, профессиональные, общеобразовательные, бытовые и т.п., а значит в ПК, соответственно, входят страноведческая, общенаучная, прагматическая, предметная, профессиональная, социокультурная и др. *компетенции* как осведомленность в чем-либо, владение информацией о чем-либо, т.е. как содержание, объем и качество знаний, дающие право и позволяющие оперировать этими знаниями в процессе коммуникации, где они

востребованы. Например, привести к негативным последствиям могут и незнание правил этикета при общении в определенной социальной группе, и недостаточные профессиональные знания при презентации нового проекта.

Изложенные взгляды на содержание коммуникации, как самостоятельной деятельности не определяют форму, место и содержание действий, производимых с материальной частью речевого акта или дискурса. Рассматривая дихотомии “язык – речь”, “язык – мышление”, “информация – коммуникация” и т.п. априори предполагалось, что, как минимум, говорящий произносит “определенные звуки, определенных слов” [18, с. 83] на языке известном собеседнику, без критических для целостного восприятия звукового сигнала искажений в произношении, с корректным интонационным оформлением и в приемлемом темпе; что слушающий владеет навыками аудирования и различает слова данного типа произношения и темпа; что пишущий корректно графически оформляет свои мысли; а читающий не только в состоянии воспринять образ слова в тексте для дальнейшей его когнитивной обработки, но и владеет навыками распознавания структур письменных дискурсов. Материализация мысли в звуках или графемах, восприятие звуков или графем как материального носителя мысли – суть отдельная сторона деятельности, также предполагающая набора знаний и умений реализовать эти знания в действия. Психофизические действия артикуляции, зрительного и слухового восприятия представляет собой **деятельностную составляющую** коммуникативной компетенции, являющуюся конституирующим фактором для локутивного и перлокутивного актов [16]. К деятельностной же стороне коммуникации относятся когнитивные действия по (а) кодированию/декодированию и инференции смыслов и значений, (б) реализации видоречевых программ (например, программы просмотрового чтения и поискового), (в) стратегической и тактической организации коммуникации и т.п. Из упомянутых выше субкомпетенций КК сюда можно отнести компетенции в аудировании, говорении, письме, чтении, дискурсную и стратегическую компетенции, а также др. Таким образом, группу знаний и умений, позволяющая целенаправленно и в материализованном виде воспользоваться знаниями и умениями двух (психофизические и когнитивные действия) выше упомянутых групп субкомпетенций, можно назвать *деятельностной (исполнительской) компетенцией*.

Очевидно, что со временем в результате продолжающихся научных исследований КК в каждую из трех групп субкомпетенций будут добавляться новые составляющие, дополняющие и уточняющие общее понятие. А на данном этапе важными являются не только содержательные, но и качественно-количественные характеристики КК. Они заключаются в двух на первый взгляд не взаимосвязанных вопросах: что значит *уровни сформированности КК* и чем *компетенция* отличается от *компетентности* в методике ОИЯ?

IV. На заре формирования представления о КК, М. Н. Вятютнев, как бы полемизируя с Н. Хомским и поддерживая взгляды Д. Х. Хаймса, высказывал мнение, что уровни владения КК по качеству можно представить 4-мя группами: (а) доведенные до автоматизма осознанные знания и умения (например, филологи-носители языка); (б) доведенные до автоматизма не осознанные знания и умения (например, нефилологи-носители языка); (в) не доведенные до автоматизма осознанные знания и умения (изучающие ИЯ); (г) не доведенные до автоматизма не осознанные знания и умения (например, эмигранты, особенно в начале эмиграции). В настоящее время уровни владения КК рассматриваются в соответствии с имеющейся возможностью осуществлять ВК как *сложное поведение* [21, с. 15].

В начале статьи мы упомянули о том, что с точки зрения психологии КК представляет собой опыт (набор знаний и умений), из которого формируется вербально-коммуникативное/ая поведение/деятельность.

В каждой из выведенных нами трех групп субкомпетенций (ЛК, ПК, ДК) мы можем перечислить определенные знания (факты и правила), а также назвать необходимые для

их реализации/демонстрации умения. Их количество, если не бесконечно, то, по крайней мере, трудно исчислимо при существующем уровне исследованности лингвистикой и другими науками. Однако необходимый и достаточный объем (минимум) в различных разделах КК можно установить.

Так, например, в документе Совета Европы “Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment” (CEFR) [24] определены перечни задач, которые может (в состоянии/имеет возможность/право на основании знаний и умений из состава КК) решать вербальным способом человек. Наборы этих перечней были разделены на 3 группы (А, В, С) и 6 подгрупп (А1, А2, В1, В2, С1, С2). Минимальное количество задач, подвластные наименьшему объему знаний и умений КК, – уровень “А. Элементарный пользователь (типа А1. Интродуктивный или “открытый” и типа А2. Средний или “выживания”)”. На этом уровне предлагаемая КК представляет собой набор некоторых поведенческих паттернов.

По степени увеличения количества возможных для решения задач и, соответственно, наращивания объема КК выделены уровни “В. Независимый пользователь (типа В1. Рубежный и типа В2. Продвинутой)” и “С. Опытный пользователь (типа С1. Автономный и типа С2. Компетентный)”.

Для сравнения приведем характеристики вербально-коммуникативных возможностей двух крайних в списке уровней: “А1. Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось та може запитувати і відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/ вона має. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу. ... С1. Може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання” [11, с. 24].

Также в CEFR мы находим перечень знаний и умений, входящих в состав КК по выше упомянутым разделам КК, и характеристики владения ими. Однако, поскольку данный документ является инвариантным для владения/обучения/изучения всеми/всем/всех языками/ам/ов Европы, то более конкретную информацию о содержании знаний можно почерпнуть из документов, посвященных конкретным языкам.

Так, в РФ существует “Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному”, среди прочего определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ. В рамках этого Госстандарта приняты и описаны уровни владения РКИ, соотносимые с уровнями владения другими европейскими языками, и установлены, в частности, лексические минимумы.

<i>Level 1 Waystage User</i>	<i>Level 2 Threshold</i>	<i>Level 3 Independent</i>	<i>Level 4 Compétent</i>	<i>Level 5 Good User</i>
English Key English Test (KET)	English Preliminary English Test (PET)	English First Certificate in English (FCE)	English Certificate in Advanced English (CAE)	English Certificate of Proficiency in English (CPE)
Русский язык Базовый уровень - ТБУ (включает элементарный уровень - ТЭУ)	Русский язык Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)	Русский язык Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)	Русский язык Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)	Русский язык Четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4)

“Каждый уровень владения русским языком базируется на соответствующем лексическом минимуме. На элементарном уровне он максимально минимизирован и составляет 780 единиц, на базовом – около 1300, на первом сертификационном уровне – 2300 (АЗ – экзаменуется, дает право поступления в вуз), на втором – около 6000 слов (АЗ – экзаменуется, дает право получения диплома бакалавра, специалиста, магистра для не филологических специальностей), на третьем – свыше 12 000 (АЗ – экзаменуется, дает право получения диплома бакалавра, специалиста, магистра для филологических специальностей). Выделение лексического минимума для четвертого уровня неактуально, поскольку данный уровень предполагает свободное владение русским языком на уровне образованного носителя русского языка” [15, с. 4].

Мы привели примеры из двух документов, принятых на высоком уровне, для того, чтобы показать понимание мировым сообществом различия между сложным поведением, поведенческим паттерном и опытом (набором декларативных и процедурных знаний и умений выполнять эти процедуры).

Теперь, принимая во внимание выше сказанное, мы можем сказать, что *коммуникативная компетенция* – это реализуемый в процессе ВК автоматизированный/не автоматизированный осознанный/не осознанный опыт, представляющий собой (а) сложную систему декларативных и процедурных знаний лингвоцентричного и не лингвоцентричного характера и (б) умений (б.а) организовывать их в вербальные поведенческие паттерны, а также (б.б.) реализовывать эти вербальные поведенческие паттерны. О наличии и качестве КК можно судить только в процессе ее использования в ВК. А *компетентность* – это набор декларативных и процедурных знаний и умений выполнять эти процедуры. И, если мы называем компетентным бухгалтера, то это значит, что он знает что, по каким алгоритмам и при каких условиях (что само по себе тоже часть алгоритма) рассчитывать, и делает это точно по правилам, не допуская арифметических ошибок. Что касается *компетентности* в языке, то для примера приведем студентов из Китая, которые, как правило, “на зубок” знают грамматику русского языка и достаточно большое количество лексем. На уровне слова они выполняют языковые упражнения, практически не допуская ошибок, но продуцированию речи, а тем более участию в ВК, научаются с трудом. Другими словами, владение знаниями (*компетентность*) не обеспечивает потенциальную возможность осуществления ВК.

В заключение заметим, что в Украине стандартизация содержания коммуникативной компетенции всех изучаемых языков – дело будущего.

Используемая литература:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: “Златоуст”, 1999. – 472 с.
2. Арутюнов А. Р. Конструирование и экспертиза учебника / А. Р. Арутюнов. – М.: Изд-во Инст-та русск. яз. им. А. С. Пушкина, 1987. – 109 с.
3. Арутюнов А. Р. Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс / А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. Сб. статей / под ред. В. В. Морковкина и Л. Б. Трушиной. – Москва: “Русский язык”, 1986. – С. 13-14.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; под ред. и вступ. ст. Ю. С. Степанова. – М.: “Прогресс”, 1974. – 448 с.
5. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах М. Н. Вятютнев / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
7. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрюшина Н. П. и др. – М. – СПб.: “Златоуст”, 1999. – 36 с.; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрюшина Н. П. и др. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2000. – 56 с.; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень

- / Владимірова Т. Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.–СПб. : “Златоуст”, 2001. – 28 с.
8. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ / В. З. Демьянков. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.
 9. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239-320.
 10. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ / В. З. Демьянков. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.
 11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, вкладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. В. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
 12. Зернецкая А. А. Место стратеготактической модели организации вербальной коммуникации в теории учебника русского языка как иностранного / А. А. Зернецкая // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы IV международной научно-практической конференции : в 2 ч. – Ч. II / [науч. ред. А. Д. Черенкова]. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – С. 23-36.
 13. Крюков А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолінгвістика: сб. науч. статей / А. Н. Крюков ; под ред. Ю. А. Сорокина. – М. : Наука, 1988. – С. 19-34.
 14. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Л. 59 В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
 15. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 2-е изд., испр. – М. – СПб. : ЦМО МГУ – “Златоуст”, 2004. – 80 с.
 16. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.
 17. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. 70 000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – 15-е изд., стереотип. – М. : “Сов. Энциклопедия”, 1970. – 912 с.
 18. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Дж. Л. Остин ; сост. и вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова. Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
 19. Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение // под ред. О. Митрофановой. – Страсбург : Совет Европы Пресс, 1996. – 263 с.
 20. Сусов И. П. История языкознания / И. П. Сусов. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. – 109 с.
 21. Хегенхан Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
 22. Щедровицкий Г. П. “Языковое мышление” и его анализ / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Школа культурной политики, 1995. – С. 449-465.
 23. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambr. (Mass.) : MIT, 1965. – 258 p.
 24. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg, 1986. – 260 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
 25. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269-293.
 26. Saville-Troike M. The ethnography of communication: An introduction / M. Saville-Troike. – O. : Blackwell, 1982. – 336 p.

Зернецкая А. А. Комунікативна компетенція. Історія та розвиток питання.

Стаття присвячена уточненню термінологічної бази ключового поняття методики навчання мовам – комунікативна компетенція. Також автором запропоновані деякі свої погляди з даного питання.

Ключові слова: комунікативна, лінгвістична, мовна, пресупозиційна, діяльнісна компетенції, рівні володіння комунікативною компетенцією, компетентність.

Zernetskaya A. A. Communicative competence. The history and development of the problem.

The article is devoted to clarifying terminology base of the key concept of language teaching methodology – communicative competence. The author offers some of their views on the subject.

Keywords: communicative, linguistic, language, presupposition, performance competence, user's levels of communicative competence, the competent.