

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ К ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с полным основанием составляет содержание обучения практическому владению иностранным языком. Проблема состоит в том, что конвенциональный (принятый) состав компонентов коммуникативной компетенции не полностью определяет готовность учащихся к иноязычному общению. Проведенное исследование показывает, что готовность учащихся к коммуникации на иностранном языке обеспечивается расширенным составом компонентов коммуникативной компетенции, включая не только дискурсивную, но также интеллектуальную и личностную готовность к коммуникативной деятельности, а также коммуникативную установку. Это означает, что успешное общение учащихся на иностранном языке возможно не только в результате овладения коммуникативными умениями, но также от развития соответствующих когнитивных функций и достижения соответствующего уровня личностной зрелости. В подобной зависимости нетрудно увидеть параллель требованиям ФГОС, в соответствии с которыми эффективность подготовки школьников к общению на иностранном языке определяется как предметными, так и метапредметными и личностными результатами школьного образовательного курса иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативная готовность; коммуникативная компетенция; коммуникативная установка; коммуникативные барьеры; дискурсивная готовность; интеллектуальная готовность; личностная готовность.

Введение

С тех пор, как в научный обиход вошло понятие «коммуникативная компетенция», надежды на результативное овладение иностранным языком стали связываться именно с этим методическим конструктом. Популярности термина способствовали активные исследования моделей коммуникации, в основу которых была положена коммуникативная компетенция [1]. Ожидалось, что если сформировать коммуникативную компетенцию и подтвердить решение этой задачи педагогическими измерениями, учащиеся смогут успешно общаться на иностранном языке. На самом деле оказалось, что выпускники школы, демонстрирующие удовлетворительный уровень результатов в языковых тестах, нередко терпят коммуникативные неудачи в реальном общении на иностранном языке [2].

Причина неудач состоит в том, что используемые контрольно-измерительные материалы охватывают лишь некоторые составляющие

коммуникативной компетенции, в то время как другие составляющие конструктора готовности к иноязычному общению остаются вне поля зрения учащихся и учителей. Помимо языковых навыков и речевых умений, коммуникативный успех зависит также от других свойств интеллекта и личности в целом, определяющих готовность к общению [3] и преодолению коммуникативных барьеров [4].

Коммуникативные барьеры в речевом общении

Природа коммуникативных барьеров показывает, что основанием для неудач в общении является не только недостаточное владение языком, но и неготовность участников общения преодолевать коммуникативные барьеры за счет своих интеллектуальных и личностных качеств.

Как показывают исследования, коммуникативные барьеры могут иметь социальную, семантическую и психосоциальную природу [Там же]. Социальные барьеры как «барьеры отношений» возникают, если участники недостаточно заботятся о сближении личностных позиций в общении, игнорируют аспекты взаимопонимания в общении, озабочены достижением результатов «для себя» или даже бросают неуместный вызов партнеру.

Семантические барьеры возникают, если две стороны общения видят разный смысл используемых языковых знаков, по-разному интерпретируют речевые и иные действия друг друга, обладают недостаточными знаниями об особенностях общения в разных культурах, обладают разными знаниями о предмете разговора. В этом проявляется слабость их прагматической компетенции.

Психосоциальные барьеры равнозначны социальной дистанции между участниками общения – чем дальше социальная дистанция, тем выше коммуникативный барьер. Социальная позиция сближается, а коммуникативный барьер снижается, если участники проявляют искреннюю симпатию друг к другу, сопереживают в трудных ситуациях, демонстрируют взаимную толерантность. Эффективность общения зависит от умения сохранять положительный имидж друг друга, даже в случае осложнения отношений. Большое значение имеет активное слушание без преднамеренного искажения воспринимаемой информации и подтверждение взаимного понимания.

Для изучения коммуникативных барьеров нами было проведено наблюдение за студентами неязыкового вуза в пяти ситуациях общения с англоговорящими зарубежными сверстниками. В ходе наблюдений были выявлены следующие коммуникативные барьеры, расположенные в порядке их частотности (сверху вниз):

Барьеры при низком языковом уровне	<p style="text-align: center;">Коммуникативные барьеры</p> <p>Слабое владение языком</p> <p>Языковой и психологический барьер</p> <p>Ограниченные знания по теме общения</p> <p>Замедленная коммуникативная реакция</p> <p>Недостаточные социальные компетенции</p> <p>Малый опыт межкультурных контактов</p> <p>Слабая коммуникативная мотивация</p> <p>Предубеждение против иной культуры</p> <p>Отсутствие установки на иноязычное общение</p>	Барьеры при высоком языковом уровне
------------------------------------	--	-------------------------------------

Как показано на схеме, даже при относительно высоком уровне владения языком, могут существовать коммуникативные барьеры, имеющие не языковую, а интеллектуальную и личностную природу. Это означает, что готовность учащихся к общению на иностранном языке определяется не только языковыми знаниями. Важно обеспечить также достижение других результатов образовательного курса иностранного языка, влияющих на успешность коммуникативной деятельности. Для определения этих результатов рассмотрим подробнее *готовность* учащихся к общению.

Коммуникативная компетенция и коммуникативная готовность

Исследователи с самого начала подчеркивали не кристаллизованную в знаниях, а текучую процессуальную сущность коммуникативной компетенции, ее интеллектуальную, деятельностную и межличностную природу [5, 6].

Позволим себе прибегнуть к метафорическому сравнению. Представим готовность к общению в форме «айсберга», в котором языковые знания и речевые умения, а также показатели успешного выполнения тестовых заданий – это только видимая надводная часть, а есть еще обширная подводная часть, скрытая от непосредственного наблюдения.

Поверхностная и скрытая части «айсберга» объединяют языковые, интеллектуальные и личностные аспекты готовности учащихся к общению. Наиболее видимыми являются успешные языковые действия, совершаемые индивидом, которые можно назвать наблюдаемыми индикаторами того, что исполнитель владеет необходимой языковой базой.

Близкими к «наблюдаемой поверхности» являются сопутствующие знания и умения, которые могут проявиться или не проявиться в конкретных коммуникативных заданиях. Отношение индивида к теме разговора или партнерам в коммуникации тоже может быть заметно, но это уже переходная область в невидимую, «подводную», часть «айсберга». Еще труднее на основании наблюдений судить об интеллекте и познавательных возможностях участников общения. Глубоко от наблюдателя скрыты личностные особенности участников общения, их отношения, ценностные ориентации, направленность интересов и др. Наконец, самой глубинной областью являются значимые мотивы и личностные смыслы, которые движут участниками общения и могут обусловить как успех, так и неудачу в коммуникативной деятельности. Под влиянием названных и других, ситуационных факторов, коммуникативная установка участников речевой ситуации на общение бывает непредсказуемой. Заметим, что именно от коммуникативной установки в конечном итоге зависит коммуникативный успех, подтверждающий готовность к общению.

Метафора «айсберг» показывает, что наблюдаемые компоненты коммуникативной компетенции и традиционный состав коммуникативной готовности учащихся не полностью совпадают. Это говорит о необходимости рассмотреть коммуникативную компетенцию как готовность учащихся к общению на иностранном языке в более широком составе компонентов [7].

Обратимся вначале к понятию «коммуникативная компетенция» и проанализируем его состав в динамике развития конструкта.

Динамика развития конструкта «коммуникативная компетенция»

Конструкт коммуникативной компетенции постоянно развивался, дополнялся и переосмысливался под влиянием как новых научных данных, так и меняющегося социального заказа. На содержание этого понятия влияли и продолжают оказывать воздействие такие направления исследований, как сущность языка, речи и речевой деятельности, глобализация английского языка и изменения в этих условиях языковых норм. Повысилась роль культурных знаний в овладении иностранным языком, это также нашло свое отражение в трактовке коммуникативной компетенции. Понимание коммуникативной компетенции дополнилось знаниями о разговорном дискурсе и отличии этого языкового явления от письменного способа выражения мысли. В трактовке коммуникативной компетенции стали учитывать особенности личного и делового общения (interactive and transactive discourse). Множатся исследования коммуникативной деятельности в условиях общения с помощью ИКТ и др. [8].

Проследим за основными вехами становления понятия «коммуникативная компетенция» с момента его инициации и до наших дней.

С самого начала разработки понятия «коммуникативная компетенция», наметилось противоречие между сторонниками узкого и широкого понимания знаний и умений, необходимых для общения на иностранном языке. Если Н. Хомский, предложивший в 1960-е гг. прошлого века понятие «лингвистическая компетенция», считал необходимой и достаточной для общения ментальную («знаниевую») модель языковой компетенции в виде универсальных правил, то уже в тот период D. Hymes и S. Savignon защищали идею не языковой, а коммуникативной компетенции. Вскоре также появилось понятие «коммуникативная способность» – *ability / capacity*, о чем писали L. Bachman, S. Savignon, H. Widdowson.

Важным практическим шагом в исследовании коммуникативной компетенции было изучение *речевых функций*, необходимых учащимся для того, чтобы сообщать и запрашивать информацию, координировать действия, влиять на других, удивляться, извиняться (M. Halliday). В связи с исследованиями речевых функций, в поле зрения лингвистов попали проблемы *аутентичности* речевых форм и способов речевой деятельности (H. Widdowson).

Понимание сущности коммуникативной компетенции существенно дополнилось *социолингвистическим, дискурсивным и стратегическим* компонентами (M. Canale, M. Swain). Поясним, что первоначально культурная составляющая коммуникативной компетенции учащихся ограничивалась знаниями о разнообразии английского языка в разных культурах.

Исследования коммуникативной компетенции были существенно дополнены лингвистическими данными о том, как осуществляется *речевое взаимодействие* участников общения (S. Savignon).

Закономерным шагом в исследовании коммуникативной компетенции был анализ *организации* высказывания, включая его логическое построение. Акцентировалась необходимость изучения коммуникативной *прагматики*, т.е. соотношения между планируемым и достигнутым коммуникативным результатом (L. Bachman).

По мере того, как английский язык становился глобальным средством межкультурного общения, все более осознавалась необходимость целенаправленно обучать не только языковому, но также и культурному коду общения и поведения представителей разных социальных групп. Возникло актуальное направление исследования *социокультурного* компонента, который дополнил общую структуру коммуникативной компетенции учащихся [9].

Результатом постепенного становления понятия коммуникативной компетенции стал конструкт, включающий следующие компонен-

ты (субкомпетенции): лингвистический, социолингвистический, социокультурный, стратегический, дискурсивный и социальный [10].

Лингвистическая компетенция обеспечивает правильные с точки зрения грамматики, лексики и фонетики конструкции речи. Социолингвистическая компетенция определяет выбор адекватного регистра высказывания с учетом социальной ситуации. Социокультурная компетенция проявляется в умении соблюдать правила участия в жизни иной культуры и эффективно строить межкультурный диалог. Стратегическая компетенция позволяет компенсировать недостаточность языковых средств и предупреждать случаи непонимания. Дискурсивная компетенция нужна для построения связных текстов. Наконец, социальная компетенция помогает устанавливать контакт, инициировать, поддерживать и развивать межличностное общение.

К перечню компонентов коммуникативной компетенции необходимо также добавить прагматическую компетенцию как способность получать требуемый результат речевой деятельности в виде преобразованной ситуации, нужной ответной реакции, прекращения конфликта, более полного взаимопонимания и проч. Если формирование прагматического компонента коммуникативной компетенции недооценивается, вносимые предложения не поддерживаются, попытки убедить порождают сопротивление, невинные фразы вызывают обиду, критика воспринимается как личная неприязнь, юмор остается непонятым, реплики с выражением искренних чувств звучат формально и холодно [11].

Более короткий перечень компонентов коммуникативной компетенции включает всего четыре компонента: языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный [12].

Названные компоненты коммуникативной компетенции составляют сущность предметных результатов школьного образовательного курса иностранного языка. Рассмотрим интеллектуальные умения в структуре коммуникативной компетенции как метапредметный результат обучения по ФГОС и покажем их роль в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению.

Интеллектуальные умения в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Центральным звеном в метапредметных результатах школьного образовательного курса иностранного языка являются универсальные учебные действия учащихся. Эти действия можно рассматривать как когнитивные универсалии (cognitive universals) или общие познавательные учебные операции, непосредственно связанные с интеллектуальной стороной речевого общения.

Ученые обратились к проблеме интеллекта в составе коммуникативной компетенции еще в 1980-е гг. Например, подчеркивалось, что формирование коммуникативной компетенции неотделимо от развития интеллектуальных ресурсов участников общения [13].

Несмотря на начавшиеся в конце XX в. исследования, интеллектуальная составляющая еще долгое время рассматривалась вне структуры коммуникативной компетенции как готовности к общению.

Исследования последних лет говорят о возвращении интереса к роли интеллекта в готовности учащихся общаться на иностранном языке [14, 15]. Роль интеллекта в общении объясняется тем, что для успешной коммуникации нужны хорошо сформированные умения анализировать и оценивать ситуацию. Требуются ориентировочная реакция, наблюдательность, критическое мышление. Помогают в общении общий кругозор, фоновые знания, логические умения и прогностические функции. В межкультурном диалоге особое значение имеют наблюдательность, умение «заметить» детали и сделать для себя вывод, а также интеллектуальная способность принимать прагматически оправданные решения, направленные на требуемый результат.

Для успешного общения с представителями иных культур, необходимо не только быть осведомленным в предмете разговора, но и иметь научное мировоззрение, обладать общекультурными знаниями и информацией о культуре страны пребывания. Требуется последовательно и доказательно мыслить, тактично дискутировать, умело анализировать и обобщать. Интеллектуальный фактор заметно повышает шансы участника общения на успех в коммуникативной деятельности. Не случайно в методике активно реализуются идеи интеграции языка и содержания в обучении (content and language integrated learning, CLIL), включая формирование межпредметных знаний и расширение общего кругозора, а также развитие множественного интеллекта учащихся [16].

Исследователи обращаются к проблеме эмоционального интеллекта в составе коммуникативной компетенции, поскольку эмоции являются важнейшим фактором социального взаимодействия в ходе общения [17]. Подчеркнем, что эмоциональный интеллект рассматривается как неотъемлемая характеристика социально-коммуникативных умений.

В интеллекте как личностной подструктуре во многом проявляется, но не исчерпывается роль личности в готовности учащихся к коммуникативной деятельности. Рассмотрим личность учащихся как целостный фактор готовности к общению на иностранном языке.

Личностные качества в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Успешная коммуникация в устной и письменной форме во многом определяется личностными качествами участников [18].

Исследования личностного фактора в коммуникативной деятельности начались давно и показали, что разнообразные свойства личности, составляющие сущность индивидуального характера, влияют на особенности речи. Личностные особенности определяют количество слов в высказывании. В зависимости от характеристик личности, участники предпочитают разные части речи. Повторяемость слов, общий объем высказывания, выразительность продуцируемого текста, организация высказывания также определяются индивидуально-личностными характеристиками [19].

В более поздних исследованиях внимание обращалось на влияние ценностной ориентации личности на языковые особенности речи [20].

В современных условиях ключевой проблемой изучения личности как фактора, влияющего на успех иноязычного общения, является культурное самоопределение участников межкультурного диалога. В подходах к этой проблеме наметилась вполне определенная тенденция. На первый план выдвигаются конструирование взаимодействия представителей разных культур и устойчивые отношения людей с различной национально-культурной идентичностью [21]. Признаками эффективно построенных отношений называются не только проявление собственной культурной идентичности, но и толерантное отношение к признакам культурной идентичности у представителей другой стороны общения [22].

В связи с тем, что в эффективном межкультурном общении большое значение приобретают не только языковые, но и культурные символы, исследователи вводят понятие «символическая компетенция учащихся» [23].

Говоря о личностных свойствах в структуре коммуникативной компетенции, нельзя не затронуть проблему направленности личности (motivational orientations). Исследования убедительно показывают, что усилению внутренней мотивации общения на иностранном языке способствует учебная автономия. Это происходит потому, что движущей силой коммуникации являются мотивы личностного самовыражения и самореализации [24]. Следовательно, личностная самостоятельность и независимость мнений способствуют повышению готовности учащихся к иноязычному общению.

Существенно то, что в зависимости от личностных особенностей, учащиеся по-разному воспринимают окружающий мир и испытывают потребность высказываться не только «по-разному», но и «о разном». Так, студенты университета, изучающие английский язык по специальности «лингвистика», охотно обсуждают идеи и понятия, участвуют в дискуссиях о нравственных ценностях, с интересом воспринимают языковые явления, активно отрабатывают речевые структуры, обращают внимание на логическую организацию своей речи. Студенты эконо-

мических специальностей больше мотивированы общаться в спонтанных и неподготовленных ситуациях, защищать свои проекты, рассуждать о практическом решении экономических проблем. Студенты технических специальностей активно работают с графической и символической информацией, изучают инженерные решения технических проблем, предпочитают конкретный и «осязаемый» материал [25].

Дополнительно заметим, что личностные свойства учащихся способны как усиливать, так и разрушать коммуникативную мотивацию. К «разрушителям мотивов» некоторые авторы относят индивидуальную застенчивость и недостаточность социальных умений [26]. Подобные особенности можно компенсировать с помощью коммуникативных стратегий.

Обобщим, что личность оказывает существенное влияние на коммуникативную готовность учащихся в целом и на их коммуникативную установку в возникшей речевой ситуации в частности.

Коммуникативная установка в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению

Понятие «установка» (set=disposition) в психологии означает внутренне готовый план и структуру действия или поступка в возникающей ситуации, что повышает готовность к высказыванию. Проще говоря, установка – это внутренне готовое действие при виде возникшей ситуации. Это явление важно в разных видах деятельности, в том числе в учебной работе. Например, установка учитывается в организации работы школьников над учебными заданиями в ходе урока [27].

В коммуникативной установке сосредоточены все языковые, интеллектуальные и личностные ресурсы участника речевой ситуации. Это означает, что явление коммуникативной установки неотделимо от уровня владения языком в построении высказываний (дискурсивный компонент готовности к общению), а также от интеллектуальных и личностных особенностей участников. Например, в одном из ранних исследований было показано, что формы общения зависят от того, как участники моделируют личностные особенности друг друга и анализируют взаимное поведение, вступая в речевое взаимодействие [28].

В коммуникативной установке, как в ментальной модели, проявляется связь дискурсивного, когнитивного и личностного компонента готовности к речевой деятельности [29]. Коммуникативная установка возникает, если участник способен управлять ситуацией, строить отношения с другими участниками, влиять на предмет разговора и т.п.

В исследованиях также показано, что коммуникативная установка как готовность к коммуникации проявляется в желании общаться (willingness to communicate, WTC). Желание общаться определяется

значимостью цели общения, интеллектуальными качествами, умением принимать решения, отношением к другим участникам и чувством уверенности в себе [30].

В связи с исследованиями желания общаться (WTC), подчеркнем, что такое желание представляет собой реакцию на коммуникативные обстоятельства и не является устойчивым признаком общей готовности к иноязычному общению на основе достигнутого уровня языкового, интеллектуального и личностного развития. Высокий уровень коммуникативной компетенции и желание общаться в конкретной ситуации могут не совпадать. Также желание общаться может возникать при явно недостаточном уровне коммуникативной компетенции.

Необходимо подчеркнуть, что коммуникативная установка обеспечивает успех общения, если характеризуется необходимой гибкостью и перестраивается в ответ на динамичные обстоятельства.

Модель коммуникативной установки в иноязычном речевом общении

Коммуникативная установка возникает как план и структура речевой деятельности, интеллектуальных решений и личностной самореализации в возникающей речевой ситуации. Коммуникативная установка сигнализирует о дискурсивной, когнитивной и личностной готовности индивида к продуктивной коммуникативно-познавательной деятельности [31]. Можно полагать, что коммуникативная установка представляет собой внутренне готовое поведение при встрече с определенными обстоятельствами [32].

Коммуникативная установка участников общения обнаруживается не только в речевых (дискурсивных), но также и неречевых действиях, включая жесты, мимику, язык телодвижений, манеру одеваться и другие формы коммуникативной семиотики (системы знаков).

Модель коммуникативной установки содержит три основных звена. Дискурсивная установка появляется как план и структура речевого поступка в возникшей ситуации. Интеллектуальная установка представляет собой план и структуру мыслительного решения во встреченных ситуативных обстоятельствах. Личностная установка возникает как план и структура отношений, симпатий и антипатий, ценностных и целевых ориентаций в создавшихся условиях. Эти виды коммуникативной установки дополняют друг друга. Они изначально определяют построение текстов речевого взаимодействия, помогают решать возникающие задачи и преодолевать барьеры, наполняют коммуникативное пространство личностными убеждениями, нравственными ценностями, достигаемыми целями и энергией.

Модель взаимодействия языка, личности и интеллекта показана на рис. 1.

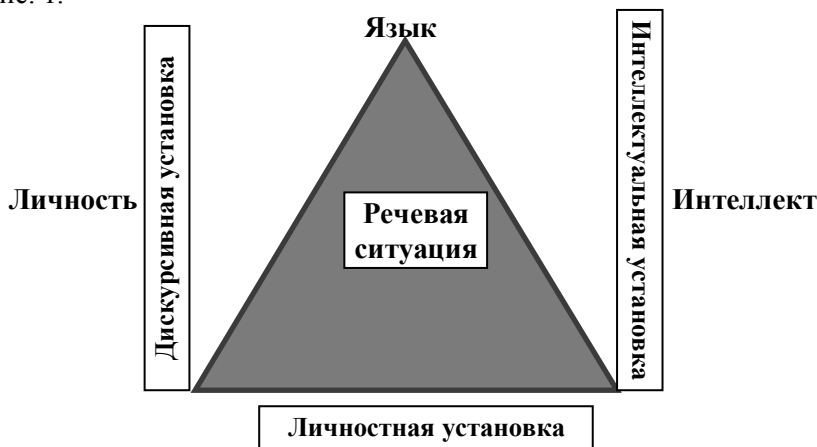


Рис. 1. Модель взаимодействия языка, личности и интеллекта

Нетрудно заметить, что модель коммуникативной установки содержит все три ключевых компонента коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению – дискурсивную, интеллектуальную и личностную готовность. Это означает, что коммуникативная установка, как и классическая психологическая установка, включает внутренне готовые дискурсивные действия, интеллектуальные операции и проявления личностной позиции участника общения.

Визуальная модель коммуникативной компетенции учащихся как готовности к общению

Изучение компонентного состава коммуникативной компетенции как коммуникативной готовности к иноязычному общению позволяет построить визуальную модель этого конструкта.

Модель позволяет наглядно представить путь, который проделали исследователи в изучении коммуникативной компетенции, обеспечивающие готовность учащихся к взаимодействию на иностранном языке.

Языковая и речевая компетенции поставлены в начало описания модели, поскольку с них начинается формирование готовности учащихся к общению на иностранном языке. Далее следует стратегическая компетенция, необходимая для компенсации и предупреждения коммуникативных неудач, если речевых средств недостаточно для общения. Коммуникативные стратегии, если они рассчитаны на успех, всегда реализуются с учетом социокультурных правил, а дискурсивная деятельность по определению есть непосредственная действительность социальной компетенции участников общения. Прагматика высказывания,

т.е. способность управлять коммуникативным результатом, есть функция не только языка, но и интеллекта как способности всесторонне проанализировать ситуацию и оценить реакцию партнера. В свою очередь, достигаемый коммуникативный результат нередко представляет собой не только языковую и интеллектуальную, но и личностную проекцию ценностно-нравственной стороны общения. Наконец, коммуникативная установка как внутренне готовый план и структура речевого / неречевого поступка определяется всеми рассмотренными компонентами коммуникативной компетенции.

Модель коммуникативной компетенции учащихся как готовности к иноязычному общению представлена на рис. 2.



Рис. 2. Модель коммуникативной компетенции учащихся

Отметим, что коммуникативная готовность характеризуется сложностью состава (complexity) и зависит от степени коммуникативной готовности всех участников общения, которые в речевой ситуации попадают в отношения взаимной зависимости. Это явление нередко наблюдается в диалогическом ответе на языковом экзамене, когда качество ответа одного участника зависит от качества речевых действий другого кандидата.

Формирование коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению

Формирование коммуникативной готовности учащихся в образовательном курсе иностранного языка определяется содержанием обучения. Исследования показывают, что начиная с раннего дошкольного возраста, можно формировать элементы не только языковой, но и интеллектуальной готовности детей к коммуникативно-познавательной деятельности. Для этого необходимо включить в содержание обучения такие функции, как, например, объем оперативной памяти, управление вниманием, произвольные познавательные действия [33]. В сфере личностной готовности в содержание обучения включаются социальные

умения межэтнического взаимодействия, сотрудничества в команде, участия в групповой проектной деятельности и др. Тем самым содержание обучения способствует решению не только учебных, но и развивающих, а также воспитательных задач.

Думается, что для формирования коммуникативной готовности учащихся, в содержание обучения иностранным языкам целесообразно включить компоненты, приведенные в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты содержания обучения для формирования коммуникативной готовности учащихся

Системные знания	Дискурсивный компонент	Языковые навыки
Речевые умения	Компенсаторные стратегии	Социокультурные нормы
Общий кругозор	Интеллектуальный компонент	Фоновые знания
Аналитические умения	Критическое мышление	Логическое рассуждение
Национальное самосознание	Личностный компонент	Культурное самоопределение
Социальные умения	Межкультурные стратегии	Межличностное взаимодействие

В табл. 2 показано, что дискурсивный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению включает как декларативные знания, так и процессуальные умения, а также компенсаторные стратегии и владение социокультурными нормами. Эти умения необходимы для того, чтобы в возникающей ситуации учащиеся были способны формировать планы и структуры речевого поведения как дискурсивную сторону коммуникативной установки.

Интеллектуальный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению содержит общий кругозор, фоновые знания, аналитические умения, критическое мышление, логические рассуждения. Когнитивные умения важны для формирования плана и структуры речемыслительного поведения как интеллектуальной стороны коммуникативной установки.

Личностный компонент коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению объединяет национальное самосознание, культурное самоопределение, социальные умения, межкультурные стратегии и межличностное взаимодействие. Личностные умения требуются для формирования плана и структуры самореализации личности в речевой ситуации как личностной стороны коммуникативной установки.

Дискурсивный, интеллектуальный и личностный компоненты содержания обучения могут быть не только сформированными, но и оцененными. Для этого нужно, чтобы все компоненты коммуникативной готовности учащихся можно было целенаправленно и эксплицитно формировать, а также измерять результат формирования.

Оценка коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению

Оценочная деятельность требует критериев (criteria) и проверяемых индикаторов (verifiable indicators). Для объективного оценивания коммуникативной готовности необходимо различать эти два понятия. Критерии – это стандартные требования, предъявляемые к объекту, явлению или процессу, чтобы оценить его. Например, мы можем оценить коммуникативную готовность учащихся по грамотности их речи. Проверяемым индикатором грамотности речи является количество ошибок.

Таблица 2

**Области и критерии оценивания, а также индикаторы для анализа
и экспертной оценки коммуникативной готовности учащихся***

Область оценивания	Критерий оценивания	Индикатор
Системные знания	Системность	Связи элементов
Языковые навыки	Прочность	Ошибки речи
Речевые умения	Продуктивность	Решение задачи
Компенсаторные стратегии	Уместность	Полезность
Социокультурные нормы	Адекватность	Аутентичность
Общий кругозор	Всесторонность	Области знаний
Фоновые знания	Предметность	Релевантность
Аналитические умения	Глубина	Детализация
Критическое мышление	Доказательность	Убедительность
Логическое рассуждение	Последовательность	Связанность
Национальное самосознание	Гражданственность	Поступок
Культурное самоопределение	Идентичность	Отношения
Социальные умения	Контактность	Партнерство
Межкультурные стратегии	Толерантность	Бесконфликтность
Межличностное взаимодействие	Кооперация	Инициативность

*Разработка норм и технологий оценки коммуникативной готовности учащихся не входит в задачи данной статьи.

Стандартные требования как критерии могут быть заданы для любого компонента коммуникативной готовности. Одним из критериев для оценки критического мышления является убедительность аргументов, а возможным критерием для оценки развернутого рассуждения – связная последовательность аргументов. Проверяемыми индикаторами в этих случаях можно считать аргументы и средства логической связи.

Национальное самосознание личности учащихся оценивается по критерию гражданской позиции школьников. Объективно наблюдаемым индикатором служит поступок, в том числе речевой. Для оценки культурного самоопределения в качестве критерия можно использовать личностную идентичность учащихся. Проверяемым индикатором могут быть соответствующие суждения и выражаемые отношения. Критерием умения межличностного взаимодействия может быть готовность преду-

преjudать и преодолевать конфликты. Проверяемым индикатором в этом случае будут стратегии бесконфликтного общения в коммуникативных ситуациях. Большое значение имеет знание норм вежливости, использование требуемых культурой знаков уважения к собеседнику (honorifics), а также соблюдение правил политкорректности.

В табл. 2 приведены области оценивания, критерии и индикаторы для анализа и экспертной оценки коммуникативной готовности учащихся.

Подчеркнем, что компоненты коммуникативной готовности учащихся являются объектом педагогического мониторинга. Они могут оцениваться с помощью создаваемых контрольных ситуаций (situational judgment tests).

Учебник иностранного языка как средство формирования коммуникативной готовности учащихся

С учетом реализации ФГОС, перед современными учебниками иностранного языка стоит задача формирования коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению. Важнейшими можно считать следующие направления работы:

- формирование коммуникативной компетенции как умение осуществлять общение на английском языке в разных формах с использованием аутентичных форм формирования и формулирования мысли;
- развитие интеллектуальных умений школьников, таких как универсальные учебные действия, а также формирование общего кругозора, культурной осведомленности, научного мировоззрения;
- становление личностных качеств учащихся, среди которых выделяются национальное и культурное самосознание, чувство патриотизма, нравственные знания и ценностно-мотивационная направленность личности.

Следует подчеркнуть, что помимо становления языковой способности, учебник иностранного языка решает обучающие, воспитательные и развивающие задачи, если является инструментом развития важнейших функций интеллекта. К ним относится умение обобщать содержание, выделять главные смысловые звенья, исключать лишние детали, делать умозаключения на основе критического мышления. В эпоху информатизации важно учить сравнивать и дифференцировать явления, формировать интересы и повышать познавательную мотивацию. Актуально развитие догадки и сообразительности, воображения и нестандартного мышления. Эти и другие задачи решаются в ряде современных пособий [34].

Многообразие задач дополняется личностным развитием учащихся, приобщением школьников к глобальным нравственным ценностям, осознанием сущности духовной культуры своей страны. Такие материалы способствуют формированию у детей гражданского самосо-

знания, национального самоопределения, толерантного отношения к межкультурным различиям, что повышает коммуникативную готовность к иноязычному общению в современном мире.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что эффективность речевого общения зависит от коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению. Коммуникативная готовность содержит дискурсивный, интеллектуальный и личностный компоненты. Они соответствуют предметным, метапредметным и личностным результатам школьного образовательного курса иностранного языка, т.е. ФГОС. Исследование дает основание полагать, что формирование компонентов коммуникативной готовности учащихся к иноязычному общению может составить содержание обучения, а также стать предметом экспертного анализа как учебного процесса и результатов школьного образовательного курса иностранного языка, так и учебных пособий на их соответствие ФГОС.

Литература

1. *McQuail D., Windahl S.* Communication models for the study of mass communications. L. : Routledge, 2013.
2. *Alptekin C.* Towards intercultural communicative competence in ELT // *ELT Journal*. 2002. № 56 (1). P. 57–64.
3. *Нурмухамбетова С.А.* Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 48–52.
4. *Lunenburg F.* Communication: the process, barriers, and improving effectiveness // *Schooling*. 2010. Vol. 1 (1). P. 1–11.
5. *Verhoven L., Vermeer A.* Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners // *Applied Psycholinguistics*. 2002. Vol. 23 (3). P. 361–374.
6. *Wilkinson L.* Social Intelligence and the development of communicative competence // *Origins of Intelligence*. N.Y. : Springer, 1983. P. 305–326.
7. *Peng J.* Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom. L. : *Multilingual Matters*, 2014. 224 p.
8. *Hall G.* *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London : Routledge, 2016. 590 с.
9. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
10. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : учеб. пособие для вузов. М. : ГЛОССА-ПИРЕСС, 2004. 336 с.
11. *Ren W., Han Z.* The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks // *ELT Journal*. 2016. № 70 (4). P. 424–434.
12. *Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н.* Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. М. : Просвещение, 2005. 120 с.
13. *Boyle J.* Intelligence, reasoning, and language proficiency // *The Modern Language Journal*. 1987. № 71 (2). P. 277–288.
14. *Lupyan G.* The centrality of language in human cognition // *Language Learning*. 2015. Vol. 66 (3). P. 1–38.

15. **Zakirova L., Frolova L.** Success of training activities depending on the level of social intelligence // *Asian Social Science*. 2014. Vol. 10 (924). P. 112–119.
16. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.
17. **Troth A., Jordan P., Laurence S.** Emotional Intelligence, communication competence, and student perception of team social cohesion // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30 (4). P. 414–424.
18. **Pishghadam R.** A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2009, Vol. 6, № 1. P. 31–41.
19. **Moerk E.** Factors of Style and Personality // *Journal of Psycholinguistic Research*. 1972. Vol. 1 (3). P. 257–268.
20. **Gawda B.** The emotional lexicon of individuals diagnosed with antisocial personality disorder // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2013. Vol. 42. P. 571–580.
21. **Dervin F., Risager K.** (eds). *Researching Identity and Interculturality*. Routledge, 2015. 245 p.
22. **Moteram G.** Membership, belonging, and identity in the twenty-first century // *ELT Journal*. 2016. Vol. 70 (2). P. 150–159.
23. **Kramsch C.** From communicative competence to symbolic competence // *The Modern Language Journal*. 2006. Vol. 90 (2). P. 249–252.
24. **Fucuda S., Sakata H., Takeuchi M.** Facilitating autonomy to enhance motivation: examining the effects of a guided-autonomy syllabus // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2011. Vol. 8 (1). P. 71–86.
25. **Moody R.** Personality preferences and foreign language learning // *The Modern Language Journal*. 1988. Vol. 1972 (4). P. 299–401.
26. **Sakui K., Cowie N.** The dark side of motivation: teacher's perspectives on «unmotivation» // *ELT Journal*. 2012 Vol. 66 (2). P. 205–213.
27. **Marzano R.** *Classroom Management that Works*. Alexandria : ASCD, 2003. 142 p.
28. **Hoffman C., Mischel W., Baer J.** Language and person cognition: effects of communicative set on trait attribution // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. № 46 (5). P. 1029–1043.
29. **Stemplewska-Zakowicz K. et al.** The Discursive Mind model // *Psychology of Language and Communication*. 2014. Vol. 18 (1). P. 1–21.
30. **Munezane Y.** Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting // *The Modern Language Journal*. 2015. № 99 (1). P. 175–191.
31. **O'Neil H., Perez R., Baker E.** (eds). *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*. LA : Springer, 2014. 355 p.
32. **Allen J. et al.** Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning // *Communication Education*. 2008. № 57 (1). P. 20–40.
33. **Welsh J.** The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families // *Journal of Educational Psychology*. 2010. № 102 (1). P. 43–53.
34. **Баранова К.М. и др.** *Английский язык. 2–11-е классы : учебник для общеобразоват. учреждений и школ с углубленным изучением английского языка*. М. : Express Publishing : Просвещение, 2016.

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Максимова Инна Радиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 мая 2017 г.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OR COMMUNICATIVE READINESS OF LANGUAGE LEARNERS FOR COMMUNICATION

Millrood R.P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Maksimova I.R., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russia). E-mail: kaf-inyaz-academy@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/38/17

Abstract. The development of students' communicative competence has traditionally been the chief goal of teaching practical mastery of foreign languages. This research has shown that overall readiness for communication is conditioned by a broad composition of communicative competence, including besides discursive readiness, students' intellectual and personal readiness to socialize as well as communicative set. With this understanding of communicative competence, the significance of subject knowledge, together with metasubject and personality results are important to successfully teach the learners' practical command of the foreign language as requested by the Federal educational standard.

Keywords: communicative readiness; communicative competence; communicative set; communication barriers; discursive readiness; cognitive readiness; personality readiness.

References

1. McQuail D., Windahl S. (2013) *Communication models for the study of mass communications*. L.: Routledge.
2. Alptekin C. (2002) Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*. 56 (1). pp. 57–64.
3. Nurmuhambetova S.A. (2016) 'Effektivnoe formirovanie kommunikativnoj gotovnosti k ovladeniju inostrannym jazykom kak rezul'tat pedagogicheskogo modelirovaniya [Effective formation of communicative preparedness to mastering a foreign language as the result of pedagogical modelling]. *Vektor nauki TGU. – Scientific Vector of TSU. Ser.: Pedagogics, Psychology*. 3 (26). pp. 48–52.
4. Lunenburg F. (2010) Communication: the process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*. Vol. 1 (1). pp. 1–11.
5. Verhoven L., Vermeer A. (2002) Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*. Vol. 23 (3). pp. 361–374.
6. Wilkinson L. (1983) Social Intelligence and the development of communicative competence. *Origins of Intelligence*. N.Y.: Springer. pp. 305–326.
7. Peng J. (2014) *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom*. London: Multilingual Matters.
8. Hall G. (2016) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge.
9. Safonova V.V. (1992) *Sotsiokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku kak spetsial'nosti* [Socio-cultural approach to teaching foreign language as a major]. Doctoral diss. Moscow.
10. Solovova E.N. (2004) *Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lekcij : ucheb. posobie dlja vuzov* [Methodology of foreign language teaching. Basic lecture course: manual for higher educational institutions]. Moscow: GLOSSA-PRESS.
11. Ren W., Han Z. (2016) The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*. 70 (4). pp. 424–434.
12. Biboletova M.Z., Gracheva N.P., Sokolova E.N., Trubaneva N.N. (2005) *Primernye programmy srednego obschego obrazovanija. Inostrannye jazyki*. [Exemplary programs of secondary comprehensive education]. Moscow: Prosveschenie.

13. Boyle J. (1987) Intelligence, reasoning, and language proficiency. *The Modern Language Journal*. 71 (2). pp. 277–288.
14. Lupyan G. (2015) The centrality of language in human cognition. *Language Learning*. Vol. 66 (3). pp. 1–38.
15. Zakirova L., Frolova L. (2014) Success of training activities depending on the level of social intelligence. *Asian Social Science*. Vol. 10 (924). pp. 112–119.
16. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Troth A., Jordan P., Laurence S. (2012) Emotional Intelligence, communication competence, and student perception of team social cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 30 (4). pp. 414–424.
18. Pishghadam R. (2009) A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 6. 1. pp. 31–41.
19. Moerk E. (1972) Factors of Style and Personality. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 1 (3). pp. 257–268.
20. Gawda B. (2013) The emotional lexicon of individuals diagnosed with antisocial personality disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 42. pp. 571–580.
21. Dervin F., Risager K. (eds). (2015) *Researching Identity and Interculturality*. Routledge.
22. Moteram G. (2016) Membership, belonging, and identity in the twenty-first century. *ELT Journal*. Vol. 70 (2). pp. 150–159.
23. Kramsch C. (2006) From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*. Vol. 90 (2). pp. 249–252.
24. Fucuda S., Sakata H., Takeuchi M. (2011) Facilitating autonomy to enhance motivation: examining the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 8 (1). pp. 71–86.
25. Moody R. (1988) Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal*. Vol. 1972 (4). pp. 299–401.
26. Sakui K., Cowie N. (2012) The dark side of motivation: teacher's perspectives on «unmotivation». *ELT Journal*. Vol. 66 (2). pp. 205–213.
27. Marzano R. (2003) *Classroom Management that Works*. Alexandria: ASCD.
28. Hoffman C., Mischel W., Baer J. (1984) Language and person cognition: effects of communicative set on trait attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (5). pp. 1029–1043.
29. Stemplewska-Zakowicz K. et al. (2014) The Discursive Mind model. *Psychology of Language and Communication*. Vol. 18 (1). pp. 1–21.
30. Munezane Y. (2015) Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting. *The Modern Language Journal*. 99 (1). pp. 175–191.
31. O'Neil H., Perez R., Baker E. (eds). (2014) *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*. LA : Springer.
32. Allen J. et al. (2008) Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*. 57 (1). pp. 20–40.
33. Welsh J. (2010) The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*. 102 (1). pp. 43–53.
34. Baranova K.M. et al. (2016) *Anglijskij jazyk. 2–11-e klassy: uchebnik dlja obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka* [English. 2-11 Grades: manual for comprehensive schools with in-depth study of English]. Moscow: Express Publishing : Prosveschenie.