

## **ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЕВРОПЕ– ХАРАКТЕРИСТИКА И ТЕНДЕНЦИИ**

**Димитър Веселинов**

*Софийский университет им. святого Климента Охридского*

**Резюме.** Статья посвящена характеристике и тенденции в иноязычном обучении в Европе. Рассматривается общеевропейскую концептуальную модель иноязычного образования а также обучение, как привилегия всех членов общества и его процес на протяжении всей жизни. Особое внимание уделено специфике модели иноязычного обучения, ее функциональности, коммуникативности, прагматичности и т.д. Выделяются следующие виды коммуникативных проблемных задач: автентичные, учебные и метакоммуникативные. Описывается также стратегии обучения и взаимодействия с собеседником.

*Keywords:* foreign language teaching, Europe, communication, language policy

Современное развитие теории и практики иноязычного обучения в Европе воспринимается как динамически конструирующаяся в последние годы концептуальная модель, которая включает:

- а) иноязычное преподавание, изучение и оценивание уровня владения соответствующего изучающегося иностранного языка;
- б) использование иностранного языка в процессе межличностного общения и межкультурной коммуникации.

Эта европейская концептуальная модель вписывается в коммуникативную направленность иноязычного обучения, а также вносит вклад в развитие коммуникативной теории и сформированных под ее влиянием основных тенденций в теории и практике обучения иностранным языкам.

Основная задача исследования – раскрыть те аспекты современной практики обучения иностранным языкам, которые имеют значение для усовершенствования болгарской модели иноязычного обучения.

Современная европейская модель обучения иностранным языкам возникает в результате исследований, проводившихся в трех направлениях:

- Были разработаны пороговые уровни для каждого языка;
- В качестве предпосылки формирования общеевропейской концептуальной модели иноязычного обучения и системы международного оценивания была сделана попытка унификации терминологических различий, характерных для 70-ых-80-ых гг. ;

– Была разработана автономная общеевропейская система, вне зависимости от форм иноязычного обучения и ведущая к унификации достигнутых результатов в практическом овладении иностранным языком (проект „Языковой портфель”).

В этом отношении ведущую роль сыграли транснациональные проекты, финансируемые Советом Европы, которые привлекли внимание исследователей и вызвали широкий интерес к проблемам обучения иностранным языкам. Причины этого процесса можно обнаружить еще в послевоенной действительности, когда формируются первые тенденции к глобализации материальной и культурной сфер. Обнаруживается сходство между языковыми проблемами, ставшими перед, сначала восемью, а потом двенадцатью странами в Европейском союзе и перед бывшим Советским Союзом (в состав которого входили 15 республик), перед странами Западной Европы (Общий рынок) и Восточной Европы (СЭВ, в состав которого входили страны Восточной Европы). Послевоенная Европа нуждается в лингва франка, который не противопоставляется национальной идентичности отдельных народов и не ведет к их унификации. Эксперимент с русским языком в Восточной Европе и усиливающееся влияние английского языка ставят проблемы, которые можно решить в интересах и на благо всех европейских народов – больших и маленьких<sup>1</sup>.

В области обучения иностранным языкам эти факторы способствуют формированию общеевропейского видения, которое становится ядром современной „транснациональной” концепции иноязычного обучения. В этом направлении важную роль сыграло усиленное международное научное сотрудничество, объединившееся вокруг проблем обучения иностранным языкам<sup>2</sup>.

С точки зрения теории решение языковых проблем, формирующееся в последние годы в Европе, является не введение „лингва франка”, но построение европейской модели иноязычного обучения, которая ориентирована на многоязычие, культурную самобытность и открытость к другим этнокультурам. Социокультурная идентичность формируется через родной, но не через иностранный язык. Вот почему иноязычное обучение является средством развития и сохранения европейского языкового и культурного многообразия<sup>3</sup>.

Ключевое место в современном иноязычном обучении занимает понимание того, что владение иностранными языками не есть только потребность, но и естественное право человека. В „Белой книге образования и подготовки” отмечается, что для каждого человека необходимо создать условия для того, чтобы „получить и сохранить возможность для общения как минимум на двух иностранных языках<sup>4</sup>” (Бяла книга ..., 1996:80)<sup>5</sup>. Это определяет основные характеристики новой языковой личности, языковая компетенция которой несет интеркультурный характер. В этом смысле для современного европейского иноязычного обучения овладение иностранным языком - это процесс, связанный с конкретным употреблением соответствующего языка. В этой плоскости иноязычное обучение рассматривается как в отношении

национальных государств, так и в отношении меньшинственных языков в рамках одного государства. Эта ориентация меняет традиционное понимание иностранного языка, но пока не существует единой утвердившейся новой методики организации этого типа языкового обучения – кроме классического приема (где модель обучения меньшинственному языку идентична модели обучения родному языку).

Современная европейская модель иноязычного обучения строится на основании следующих принципов:

*Иноязычное обучение – привилегия всего общества*

В конце XX в. отвергается практика, которая являлась привилегией определенной социальной, политической или культурной элиты. Иноязычное обучение не есть только потребность, но и право каждого гражданина. В этом смысле с 80-ых гг. большинство европейских государств воспринимают практику обучения как минимум одному иностранному языку, начиная с 11-летнего возраста (Bayen, Bergentoft, 1996:7). Современной считается тенденция начинать обучение в более раннем возрасте, что дает возможность введения как минимум еще одного иностранного языка. Цель здесь – создать условия для изучения трех языков в рамках средней школы (см. Бяла книга ... 1996:80).

*Иноязычное обучение – это процесс, который не ограничен во времени и длится на протяжении всей жизни человека*

Это корреспондирует с ренессансной образовательной идеей о непрерывном самоусовершенствовании индивида на протяжении его жизненного пути (основной принцип современной образовательной политики). Тенденция ориентирует иноязычное обучение на развитие интегрированной коммуникативной способности к межличностному и межкультурному общению в повседневных и профессиональных ситуациях. Уровень овладения иностранным языком, приобретенный по окончании средней школы, необходимо сохранить и продолжать развивать, например, посредством специализированного обучения иностранному языку.

*Иноязычное обучение – это лично-ориентированное обучение*

Модель современного иноязычного обучения создается с точки зрения потребностей, интересов, личностных особенностей и способностей изучающих иностранный язык<sup>6)</sup>, что, в сущности, является попыткой уподобить процесс обучения человеческой деятельности. Это дает возможность синхронизации учебных приемов, материалов, программ, форм и способов оценивания посредством ясных и реалистических целей, „отраженных” в уровнях владения конкретным языком.

*Иноязычное обучение – это творчески ориентированное обучение*

Для современного иноязычного обучения актуальным является вопрос о соотношении репродуктивного и творческого аспектов в речевой деятельности изучающих иностранный язык. Причем именно творческие коммуникативные

задачи – основной признак современности в процессе обучения (см. Activity book, Cahier d'activites, Arbeitsbuch mit kommunikativen Aufgaben и т.д.).

*Иноязычное обучение – это процесс, который подвергается стандартизации*

Разработка стандартов способствует усовершенствованию иноязычного обучения, а также всей образовательной системы. Национальный или транснациональный стандарт по иностранному языку является лингвометодическим описанием минимальных образовательных требований, относящихся к целям и содержанию иноязычного обучения на каждом этапе в практическом овладении иностранным языком.

### **I. Специфика модели иноязычного обучения**

Модель иноязычного обучения характеризуется:

*функциональностью* – модель отражает характеристики процесса иноязычного обучения;

*динамичностью* – модель представляет иноязычное обучение в процессе усовершенствования и развития, учитывая пробелы в практике;

*открытостью* – модель учитывает национальную специфику, не имеет границ, не претендует на полноту и отличается гибкостью в практическом применении;

*прозрачностью* – в качестве основного требования выступает необходимость в ясности и понятности модели для участников иноязычного обучения;

*описательностью* – основная цель модели – отражение (описание) современного состояния иноязычного обучения в Европе. В этом смысле она не имеет характер рекомендации, тем менее обязательности;

*коммуникативностью* – иностранный язык является средством общения, а не только средством извлечения информации и объектом изучения;

*прагматичностью* – модель основывается на анализе сфер употребления языка и на анализе конкретных потребностей его пользователей.

Современное европейское иноязычное обучение формируется под влиянием трех методических документов Совета Европы: „Порогового уровня”, „Общеввропейских компетенций владения иностранным языком” и „Языкового портфеля”. В их теоретическую основу легли лингвопрагматический и акциональный подходы, описывающие в качестве объекта овладения общение на иностранном языке. В „Пороговом уровне” превалирует лингвопрагматический подход (в широком значении этого слова), а в „Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком” и „Языковом портфеле” – акциональный.

Пороговые уровни, разработанные для каждого языка (английского, баского, галисийского, греческого, датского, эстонского, ирландского, испанского, ита-

льянского, каталунского, латвийского, литовского, мальтийского, немецкого, норвежского, португальского, русского, уэльского, французского, фриульско-го<sup>7)</sup>, голландского, шведского), - это первый общеевропейский проект после Второй мировой войны, оказавший влияние на развитие иноязычного обучения в мире. На их основе разрабатываются новые национальные программы иностранного языка, учебные системы, вводятся мультимедийные курсы, развивается система объективного оценивания. В „Пороговом уровне” определяются цели иноязычного обучения (в виде многокомпонентной схемы коммуникативной компетенции), учебное содержание (вербальные действия, общие и конкретные понятия, виды текстов, сферы, роли и места общения, языковые и неязыковые средства, модели и стратегии общения, стратегии и техники обучения). В последние годы разработаны допороговый уровень и уровень, который выше классического порогового уровня (выступает в качестве необходимой и достаточной коммуникативной компетенции). Эта трехкомпонентная система (состоящая из допорогового, порогового и послепорогового уровней) включена в европейской шкале описания коммуникативной компетенции, заданной в „Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком” и введена в некоторых европейских странах (в т.ч. Болгарии).

„Общеевропейские компетенции владения иностранным языком” – это документ, цель которого описать (в доступной форме и для широкого круга пользователей) цели, методы, средства и формы преподавания, изучения и оценивания в области иноязычного обучения. Документ предназначен для разработки учебных программ, учебников, национальных систем оценивания, программ для подготовки преподавателей иностранного языка, систем экзаменов на определение уровня владения иностранным языком.

„Языковой портфель” имеет целью создать систему модулей, посредством которой возможно сопоставлять и унифицировать различные системы оценивания, существующие в отдельных странах. Это способствует и мотивации языковой личности к совершенствованию уровня владения иностранным языком на протяжении всей жизни. Структура „Языкового портфеля” особо подчеркивает автономию языковой личности в процессе иноязычного обучения. Поэтому существует мнение, что этот документ может способствовать разработке стратегий обучения. С другой стороны, это документ, удостоверяющий достигнутого уровня владения иностранным языком, который включает самооценку, объективное оценивание и „языковую биографию” владельца. Первая часть представляет собой формуляр документов, которые указывают на достигнутый уровень владения иностранным языком. Вторая часть содержит языковую биографию изучающего иностранный язык. В ней описывается коммуникативная компетенция иностранных языков и опыт, приобретенный в процессе обучения конкретным языкам. Третья часть содержит письменные тексты, созданные владельцем „Языкового паспорта”.

## **II. Модель общения**

Современная модель иноязычного обучения имеет акциональный (деятельностный) характер. Она направлена не на язык, а на общение. Язык выступает как аспект коммуникативной компетенции.

В модели преподавание, изучение, оценивание и использование иностранного языка рассматриваются как различные виды деятельности, которые ориентированы на постижение определенного уровня владения иностранным языком. Каждый участник процесса иноязычного общения выступает в качестве „социального актера”. Он решает возникшую проблемную задачу (языковую или неязыковую) в определенном контексте и в рамках определенной сферы общения. Решение возникшей проблемы способствует активизации различных способностей и предполагает применение стратегий (техник) обучения и общения в целях достижения желанного результата (Les langues vivantes... 1998:9).

Выделяются следующие виды коммуникативных проблемных задач: автентичные, учебные и/или метакоммуникативные. Задачи предполагают мобилизацию когнитивных, эмоциональных и языковых компетенций. Они зависят от различных по характеру условий и ограничений: внешней помощи, времени, цели, предвидимости, материальных условий, участников, текстовых характеристик, типа ожидаемого ответа.

Эти способности в процессе изучения и использования иностранного языка связаны, с одной стороны, с общечеловеческими качествами языковой личности (с общей компетенцией), а, с другой, - с ее настроем к языковому общению. Языковое общение реализуется в рамках речевых деятельностей посредством текстов. Но кроме знакомых в традиционной методике рецептивных (аудирования и чтения) и продуктивных (говорения и письма) видов речевых деятельностей современная иноязычная модель включает также интерактивные (устное и письменное общение) и медиативные (устный и письменный перевод, резюмирование<sup>8)</sup> и пересказ<sup>9)</sup>) системы речевых деятельностей. Таким образом модель охватывает имплицитное и эксплицитное употребление перевода в процессе общения, а также и социальный аспект при взаимодействии участников в языковом общении. Эта классификация основана на комбинировании нескольких признаков: формой речи (устной или письменной), особенностями языковой личности, направленностью речевых действий (однаправленных или двунаправленных), характеристикой типа текста (художественного, публицистического и т.д.).

Каждая из рецептивных, продуктивных, интерактивных и медиативных речевых деятельностей обладает специфической четырехкомпонентной системой, составленной из деятельностей-стратегий, которые являются по своему характеру метакогнитивными. Их цель – мобилизовать знания и умения для успешной реализации коммуникативной цели: планирования, выполнения,

оценки и корригирования. Например, контроль при выполнении рецептивных действий осуществляется посредством „проверки гипотез, если такие сформулированы”, при продуктивных – посредством „самокоррекции”, при интерактивных – посредством „уточнения, коррекции”, при медиативных – посредством „наведения справки в словаре или тезаурусе, консультирования со специалистом” (Les langues vivantes... 1998:61-64). Речевые деятельности осуществляются в определенных сферах общения (общественной, профессиональной, образовательной, личностной) и ситуаций. Каждую ситуацию можно описать как систему с параметрами: места, времени, институций и организаций, участников общения, объектов, событий, действий и текстов.

С другой стороны, отдельные виды речевых действий рассматриваются не изолированно, а в интегративном плане (как речевые коммуникативные деятельности, включающие понимание, запоминание, извлечение информации и т.п.): аудирование и говорение (при любом разговоре), чтение и говорение (при чтении вслух), аудирование и письмо (при письме под диктовку), аудирование и чтение (при просмотре фильма с титрами на языке актеров)<sup>10</sup>, говорение, чтение и письмо (при общении в электронной сети собеседники транскрибируют свои слова) и т.д. Это дает право выделять новые комплексные речевые деятельности в зависимости от степени комбинации их компонентов и от степени их распространенности в реальном общении (напр., традиционная в русской школе деятельность „аудирование” успешно конкурирует с „чистым” „слушанием”). Есть основания расширить эту модель с аудиовизуальной рецептивной деятельностью (напр., при чтении транскрибированного текста радиопередачи).

### **III. Модель языковой личности**

Современный подход к построению модели языковой личности связан с конкретизацией коммуникативных потребностей изучающих иностранный язык. Они зависят от различных факторов: от знаний, умений и стратегий, необходимых для адекватного речевого поведения; от коммуникативных задач и ситуативного тематического или ролевого контекста для их решения; от типов устных или письменных текстов; от основных видов интегративных речевых действий и поведенческих моделей; от приобретенного жизненного и образовательного опыта; от метакоммуникативных стратегий (понимания, извлечения информации, запоминания ...) и т.д. Современный тип языковой личности изучает и использует в своей деятельности иностранный язык. Это дает основание рассматривать ее одновременно и в качестве обучаемого и в качестве пользователя.

#### **1. Общая компетенция языковой личности**

Изучающий и использующий в процессе общения иностранный язык характеризуется специфическими качествами характера, определяющие его

психологический тип (экстраверт или интроверт), стиль учения (напр., когнитивный, имитативный) и т.д. В этом смысле общечеловеческие способности языковой личности (общая компетенция), которые включают поведенческую модель (жизненную компетенцию), знания (декларативные знания эмпирического и рационального характера) и умения (процедурные знания), стратегии обучения и взаимодействия с собеседником находят место в современной схеме иноязычного обучения.

**Модель поведения** (экзистенциальная способность, житейская компетенция или экзистенциальные знания) языковой личности включает: отношения, мотивацию, морально-этические нормы, когнитивные стили (конвергентный/дивергентный, холистический/аналитический/синтезирующий), личностные характеристики (напр., пессимист – оптимист, интроверт – экстраверт, инертный – сдержанный, прилежный – небрежный, находчивый – рассеянный и т.д.).

**Знания** связаны, с одной стороны, с общей культурой языковой личности, а, с другой, с социокультурными знаниями (с условиями жизни, межличностными отношениями, морально-этическими нормами, со знаниями языка тела, ритуальным поведением и т.д.).

Выделяются **умения** практические и интеркультурные. Первые относятся к способностям языковой личности жить согласно нормам конкретного языкового коллектива, решать проблемы повседневной жизни, осуществлять умственную и физическую деятельность, связанную с профессиональной занятостью или с свободным временем и т.д. Вторые ориентированы на способности языковой личности сопоставлять родную и чужую культуры, осуществлять контакт с представителями другого этнокультурного сообщества и т.д.

**Стратегии обучения и взаимодействия с собеседником** призваны развить чутье, интуицию к языку, в общении, к фонологической системе иностранного языка, к поисковому обучению и к восприятию и усвоению знаний и умений, к беспрепятственному установлению контакта с собеседником и т.д. Первый тип стратегий связан с успешным ходом учебного процесса (т.е. как обучаться языку), второй тип – с успешным осуществлением процесса общения (т.е. как пользоваться языком). Последние согласно видам речевых деятельностей классифицируются на рецептивные, продуктивные, интерактивные и медиативные, а согласно этапам осуществления речевой деятельности – на стратегии планирования, выполнения, самооценки и корригирования.

## **2. Языковая коммуникативная способность**

За последние 30 лет понимание коммуникативной способности и ее составляющих подверглось переосмыслению (см. Hymes 1984:17-118, Canale, Swain 1980:28, Moirand 1982:20, Van Ek, Trim 1991). Это одна из центральных теоретических проблем коммуникативного подхода, чье решение определяет способ формирования целей, принципов отбора и структурирования учебно-



го содержания и систему оценивания достигнутых результатов. В „Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком” коммуникативная компетенция рассматривается как вербальная и невербальная способность к общению. Таким образом модель иноязычного обучения охватывает общение в его целостности (включаются и паралингвистические средства). Акцент, конечно, ставится на коммуникативной способности к вербальному общению, которая представляет собой трехкомпонентную систему, включающую: лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию и прагматическую компетенцию. Их актуализация приводит к осуществлению речевого поведения.

**Лингвистическая компетенция** включает лексический компонент (знание лексики и умение употреблять лексические единицы), грамматический компонент (знание ресурсов грамматики и умение применять их), семантический компонент (представление о структуре значения и умение порождать смысл) и фонологический компонент (знания о процессе восприятия и продуцирования устной речи и умения продуцировать и воспринимать устную речь).

**Социолингвистическая компетенция** связана с социокультурными факторами в процессе языкового общения. Она отражает социальную сущность языка как средство общения и включает маркеры социальных отношений между языковыми личностями, речевой этикет, выражения народного творчества, различные регистры, диалекты и акценты.

**Прагматическая компетенция** структурирует дискурсивный, функциональный и интерактивный аспекты общения. Она охватывает приобретенные языковой личностью знания о принципах, по которым высказывания структурируются, выражают конкретное коммуникативное намерение и включаются в диалогические схемы общения. Она состоит из трех компонентов:

– *дискурсивной компетенции*, которая включает знания об организации высказываний и умения структурировать и продуцировать эти высказывания в адекватной ситуации;

– *функциональной компетенции*, которая охватывает употребление устной и письменной речи как системы словесных действий (речевых актов) для достижения конкретного коммуникативного намерения;

– *интерактивной компетенции*, которая отражает способность языковой личности к использованию интерактивных схем (напр., модель диалогических единств, различные техники установления контакта с собеседником) социального общения<sup>11</sup>).

**Языковая личность**

<b>Общая компетенция</b> (или общечеловеческие способности) языковой личности	<b>Языковая коммуникативная компетенция</b> языковой личности
<b>Декларативные знания</b> знания о мире социокультурные знания знания о межкультурных контактах	<b>Лингвистическая компетенция</b> лексический компонент семантический компонент фонологический компонент грамматический компонент
<b>Процедурные знания</b> (умения) знания об использовании декларативных знаний в речевом поведении в межкультурных контактах практические умения и практические техники	<b>Социокультурная компетенция</b> маркеры социальных отношений речевой этикет традиционный этнокультурный фон различные регистры диалекты и акценты
<b>Экзистенциальные знания</b> (модели поведения)	<b>Прагматическая компетенция</b> дискурсивный компонент функционально-текстовой компонент интерактивный компонент
<b>Стратегии обучения и взаимодействия с собеседником</b> общие фонетические умения – умения учить – евристические умения -	

Исследования в области коммуникативной теории апеллируют к необходимости введения переходного этапа, фиксирующего отсутствие коммуникативной компетенции и сформированной такой. В этом смысле новизна европейской иноязычной модели состоит в том, что в ней находят место частичные коммуникативные способности, выступающие в качестве „связки” между ними. Это позволяет составить адекватные процессу овладения иностранным языком уровни владения. Подход не нов (первые работы появились в США), но его выведение в качестве основной закономерности современного европейского иноязычного обучения является новостью.

Основная характеристика теоретико-практических исследований – это коммуникативная направленность. Создается новая методика преподавания, чья основная цель научить языковую личность общаться с носителями иностранного языка и культуры. В теоретической основе этого подхода лежит тезис о том, что общению нужно специально учить, так как общение требует:

– *комбинированное применение различных видов речевой деятельности;*  
– *специфические коммуникативные умения:* умение осуществлять контакт в письменной или в устной форме, умения выбрать правильную тактику общения в зависимости от конкретных условий (вторжение другого партнера в разговор, разговор по телефону, отклонение от темы, просьба о содействии или об информации и т.д.);

– *специфическое социокультурное поведение* (сформированное на основе правил, норм, обычаев и ритуалов, социальных условностей, которые характеризуют паралингвистический аспект общения – жесты, мимики, позы и т.д.);

– *компенсаторные стратегии и техники* (связанные как с ограничением языкового ресурса, так и с тактикой общения).

Обучение общению возможно в учебной среде, так как его специфика не предполагает самостоятельной подготовки.

В прямой связи с коммуникативной направленности европейской модели находится разработка системы оценивания уровня владения иностранным языком – унифицирование иноязычного учебного процесса способствует сопоставлению результатов различных форм иноязычного обучения. Новизна этого подхода заключается в том, что оценивание организуется по отношению „коммуникативного результата”, т.е. умения языковой личности успешно осуществлять конкретное коммуникативное намерение или правильно интерпретировать коммуникативное намерение своего собеседника? Здесь формальная правильность высказываний заменена уместностью их использования в конкретной коммуникативной ситуации, т.е. их прагматической адекватностью. Таким образом оценивание выступает в качестве средства, направленного на овладение коммуникативной компетенции, а не на учет ошибок (если последние не мешают пониманию). Роль этого контроля несет конструктивный и мотивирующий характер, а не только проверочный.

Оценивание осуществляется посредством автентичных тестовых задач, которые реализуются в контексте, максимально близкому к реальному применению коммуникативных умений в процессе общения. В теоретических исследованиях этот подход известен как „автентичный или альтернативный”. Его цель состоит в том, чтобы оценивание в максимальной степени соответствовало „реальной жизни”, где языковая личность самостоятельно принимает решения.

#### **IV. Современный учебник**

В конце XX в. намечается новая тенденция по отношению учебников и учебных пособий. Они призваны обучать использованию стратегий в процессе усвоения речевого материала. Основной характеристикой этого подхода яв-

ляется направленность на личность обучающегося иностранным языком, который самостоятельно выбирает стратегии обучения. Вот почему в структуре современного учебника лежит не конкретный метод или сочетание методов. Он имеет не линейную структуру, а концентрическую. Таким образом учащемуся дается возможность самостоятельно выбирать стратегию обучения и усвоения конкретной информации, которая представлена различными способами. Содержание учебника можно построить по тематическому принципу, проблемно-ситуативному, понятийно-прагматическому, лингвокультурологическому и т.д.

Текстовые материалы, включенные в учебник, отражают широкую гамму этносоциокультурных особенностей соответствующего языкового социального пространства и представляют автентичную картину стран изучающегося языка. Они включают фрагменты соответствующей языковой социокультуры и являются естественной формой речевого общения между носителями данного языка.

При составлении учебника учитываются принципы коммуникативности, функциональности, автентичности, автономности, эффективности и экономичности. В качестве цели выступает коммуникативная компетенция (причем не ставятся ограничения по отношению способов, последовательности и акцентов в процессе постижения коммуникативных компонентов). Система упражнений и учебно-коммуникативных деятельностей ориентирована на развитие коммуникативных умений всех речевых деятельностей общения в учебных и реальных ситуациях и на развитие умственной и творческой активности. Центральное место занимает разговор, который объединяет произносительный и грамматический аспекты, согласование с адресатом, адекватное употребление языка и т.д.

Современный учебно-методический комплекс дополнен и системой тестов. Они используются как средство мотивации обучающихся иностранным языком и как средство оптимизации учебного процесса.

Этот новый тип тестов находится в тесной связи с конкретными задачами преподавания. Преподаватель может изменять тестовые компоненты согласно конкретным условиям и целям обучения.

Другим акцентом в теории учебника иностранного языка является самокоррекция посредством стимулов. В структуре учебного содержания предусматриваются „стимулы”, способствующие повышению степени уверенности обучающегося в собственных знаниях. Он целенаправленно побуждается к самостоятельному нахождению и исправлению своих ошибок. Это осуществляется посредством системы правил, упражнений, тестов, указаний к запоминанию и т.д.

Новый тип учебника учитывает особенности долговременной и кратковременной памяти, механизмы, прогнозирующие развитие процесса обще-

ния или новую текстовую информацию (известное в психологии вероятностное прогнозирование), механизмы, способствующие обработке информации, ассоциативность мышления и т.д. Традиционное репродуктивное обучение, осуществляющееся посредством усвоения готового типа информации, уступает место творческому (поисковому) обучению. Языковая личность с помощью учебника конструирует собственное учебное содержание – например, корпус собственных монологических и диалогических высказываний, диалоговых сценарий и т.д. Это допускает рассматривать стратегии чтения и письма в двух аспектах: как компонент стратегий вербального общения (стратегии устного и письменного общения) и как специфические стратегии (в интеллектуальном развитии языковой личности) извлечения информации и оперирования с ней.

#### **V. Заключение**

Европейская модель задает рамку иноязычного обучения, а конкретное национальное измерение – это вопрос, связанный с ее переломлением сквозь призму соответствующей этнокультурной идентичности и образовательных традиций. В этом смысле система образования в Болгарии легко приобщается к европейской, так как исторически обе традиции взаимно обогащались. Созданная в европейском духе, болгарская иноязычная модель реализует следующие инновации:

- модель интенсивного обучения с подготовительным классом (в 50-ые гг.),
- модель иноязычного обучения в младшей школе (впервые введена в 70-ые гг. в школах с преподаванием русского языка и совершенствована в 1984 г.),
- модель суггестопедического обучения (датирует с конца 60-ых гг.),
- модель овладения учебным содержанием по всем учебным предметам посредством семантизации родного и двух иностранных языков (применяется Проблемной группой по образованию).

В контексте евроазиатских отношении Болгария играет очень важную роль в развитии языковой политики, так как обе государства имеют многовековой опыт. Этот опыт, к сожалению, все еще не известен в деталях миру. Болгария может представить модель европейской языковой образовательной политики адекватным образом. Это спровоцировано тем, что мы являемся одной из последних стран членов Европейского союза, что дает нам возможность выявить сильные и слабые стороны европейской языковой образовательной политики. В этом смысле, я надеюсь, что наши выводы относительно успешности применения европейской образовательной политики, будут полезной информацией, способствующей формированию оригинальной национально ориентированной языковой образовательной политики.

## БЕЛЕЖКИ

1. Проблема усложняется тем, что в Европе формируются как минимум 4 основные языковые сообщества, которые по своей численности значительно превышают остальные – англоязычное, русскоязычное, французскоязычное и немецкоязычное языковые сообщества.
2. Программы „Темпус”, „Сократес”, международные рабочие группы и т.д.
3. По данным одного исследования, проведенного в 34 государствах (численностью населения 555 млн.) Западной, Центральной и Восточной Европы (в т.ч. ОНД), 35% говорят на русском языке, 28% - на английском, 20% - на немецком, 17% - на французском, 10% - на итальянском и 7% - на остальных европейских национальных языках.
4. По мнению Яна Амоса Коменского, человек должен владеть как минимум 4 языка: языки своих соседей плюс древнегреческий, латинский, еврейский и/или арабский (в зависимости от своей профессиональной ориентации).
5. Здесь и далее в статье перевод мой – Д.В.
6. В последние годы этот принцип подвергается переосмыслению. Напр., в французскоязычной методической литературе акцент ставится не на потребностях языковой личности, а на процессе овладения иностранным языком (анализируются учебные деятельности, которые оптимизировали бы овладение иностранным языком ).
7. На нем говорят в северной Италии.
8. Резюмирование – это передача основной информации определенного текста, причем композиция исходного текста не соблюдается.
9. Пересказ – это передача основной информации определенного текста, причем композиция исходного текста соблюдается.
10. Эта практика возрождается, так как при звуковом дублировании фильмов, без перевода жестов, глухонемые не могут понять реплики актеров.
11. На рынке, при выборе и покупке товара, при ведении переговоров и т.д.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bayen, A. & Bergentoft, R. (1996). *Guide a l'usage des decideurs institutionnels de la politique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Европейска комисия. (1995). Да преподаваме и учим – към обществото на познанието. В *Бяла книга на образованието и подготовка*. Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности.
- J. van Ek., & Trim. J. J. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale. M. & Swain. M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics vol.1, N1*.

Moirand. S. (1982). *Enseigner a communiquer en langue etrangere*. Paris: Hachette.

Les langues vivantes: apprendre, enseigner, evaluer. Un Cadre europeen commun de reference. (1998). Strasbourg: Conseil de la cooperation culturelle.

Hymes. D. (1984). *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier.

## FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EUROPE – CHARACTERISTICS AND TENDENCIES

**Abstract.** This article summarizes key characteristics and tendencies in foreign language teaching in Europe. The author offers an overview of the common European concept for the study of foreign languages as a social privilege, which is part of the lifelong learning process. Special attention is devoted to the foreign language model and its functionality, as well as to the systematization of education strategies and language interaction approaches. The following types of communication problems are analyzed: authentic, teaching-related, and metacommunicative.

**Prof. Dimitar Vesselinov, PhD**

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
15 Tsar Osvoboditel Blvd.  
1504 Sofia, Bulgaria  
Email: d\_vesselinov@yahoo.fr