

# ЯЗЫКОВАЯ ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ РОЛЬ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

**Е.В. Воевода**

---

Московский государственный институт международных отношений (университет)  
МИД России. Россия, 119454, Москва, пр. Вернадского, 76.

---

*В представленной статье рассматриваются вопросы, связанные с изменением цели обучения иностранным языкам в европейском образовательном пространстве. Автор отмечает, что образование и язык, являясь неотъемлемыми составляющими национальной культуры, отражают современные проблемы общества и, в том числе, – проблемы, связанные с процессом общения. Коммуникация в европейском образовательном пространстве, сложившемся под влиянием Болонского процесса, происходит в рамках концепции мультилингвизма, что предполагает общение представителей разных лингво- и этнокультур, принадлежащих к одной социальной группе, на одном языке – как правило, английском, имеющем статус глобального *lingua franca*. Автор подчеркивает, что обучение английскому языку превратилось в прибыльный бизнес, а процесс общения стал, таким образом, монолингвальным. Для синхронизации и адаптации национальных программ в 2001 г. Советом Европы были приняты «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком», в которых описываются требования к шести уровням владения иностранным языком. Однако через десять лет стало ясно, что рамки уровней необходимо расширить.*

*Одновременно на европейском континенте нарастал процесс осознания ценности каждой этнокультуры, что привело к возникновению концепции плюролингвизма, предполагающей, что коммуникация может осуществляться с использованием нескольких языков, а также отдельных языковых форм, известных индивиду. В условиях диалога культур на первый план выходит возможность использовать языковую посредническую деятельность как одно из средств, способствующих общению. В этих условиях целью языковой подготовки становится формирование плюролингвальной и плюрокультурной компетенций. В рамках нового проекта Совета Европы расширяется диапазон уровней владения языком и формируется набор дескрипторов языковой посреднической деятельности, создающих условия фасилитации взаимодействия.*

---

**Ключевые слова:** образование, посредническая деятельность, дескрипторы, компетенции, мультилингвизм, плюролингвизм, академическая мобильность, коммуникация, тестирование.

---

Образование во все времена рассматривалось не только как статусный символ, но и как один из важнейших показателей уровня культуры общества. «При этом, как ни в одной другой сфере общественной жизни, в системе образования укоренены особенности нации, культуры, религии, локальных и региональных социальных практик» [10, с. 270]. При этом уже невозможно отрицать тот факт, что своеобразным ответом на процесс глобализации в области экономики и политики стало обострённое внимание представителей различных этносов к сохранению этнокультурной идентичности: наряду с процессом конвергенции национальных экономик, происходят дивергентные процессы в области национальных культур. Неотъемлемой частью культуры является язык, который, как лакмусовая бумажка, отражает проблемы общества, в частности – проблемы, связанные с коммуникацией.

В 2001 г. Европейский Союз рекомендовал принять за основу для разработки национальных систем языковой подготовки разработанные Советом Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Этот документ, подробно описывающий компетенции, которыми должен обладать учащийся по завершению обучения на каждом из шести уровней – от начального (Elementary) до уровня свободного владения (Proficiency), – также известен как набор дескрипторов [2, с. 317]. В основу шкалирования уровней дескрипторов владения языком (от A1 до C2) положена система категорий, подробно описывающая, что означает владение языком и кого можно называть пользователем языка.

За последние двадцать лет, в рамках Болонской системы, сформировалось единое европейское образовательное пространство. Российская Федерация является составной частью этого пространства, поэтому использование европейских дескрипторов является столь же актуальным для России, сколь и для стран Европы, а также присоединившегося к Болонскому процессу Казахстана. Это касается вопросов академической мобильности, трудоустройства выпускников и т.п. «В условиях глобализации студенты уже давно перестали ограничиваться рамками национальной системы высшего образования», поэтому «стратегическая цель современного развития российской высшей школы заключается в том, чтобы наши вузы стали полноценными и равноправными участниками мирового университетского сообщества» [8, с. 9]. Академическая мобильность предполагает владение иностранными языками, а это, в свою очередь, содействует «коммуникации и взаимному общению европейцев, говорящих на разных языках, <...> способствует развитию взаимопонимания и сотрудничества» [5, с. 2].

В течение ряда лет в Европе преобладала концепция мультилингвизма, подразумеваю-

щего наличие в одной полиэтнической и полилингвальной группе носителей нескольких языков, которые говорят на одном, известном всем, языке. Таким языком международного общения был признан английский. Обсуждая достоинства и недостатки глобализации, «никто не может отрицать двух результатов глобализации – появления глобального контактного языка – английского, и того факта, что информационно-коммуникационные технологии открыли доступ к информации, большая часть которой представлена на английском языке» [1, с. 40]. Но, несмотря на то, что преподавание английского языка как глобального *lingua franca*, превратилось в отдельную индустрию в Европе и в других регионах мира (в том числе, в России), как двадцать лет назад, так и сегодня имеется огромное количество людей, не владеющих каким-либо иностранным языком или знающих иностранный язык на примитивном уровне. При этом во всех странах иностранный язык является обязательным предметом в школе, и не наблюдается недостатка в оригинальных учебниках. Здесь мы сталкиваемся ещё с одной проблемой, решение которой является важным для преподавателей иностранных языков, – проблемой соотношения европейской уровневой шкалы и уровней, обозначенных на обложках учебников иностранных языков, изданных за рубежом.

Общеизвестно, что, помимо шести европейских уровней, существуют уровни, принятые в зарубежных учебниках иностранных языков. Так, учебники английского языка подразделяются на уровни Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced. Они не соотносятся с общеввропейскими дескрипторами, поэтому, с одной стороны, разработка и принятие «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» способствовали появлению определённого единообразия в оценивании уровня владения языком. С другой стороны, переход от учебника одного уровня к учебнику другого уровня порождает у преподавателей и студентов иллюзорное впечатление, что переход от одного уровня владения иностранным языком к другому занимает всего год. На практике переход от уровня А к уровню В занимает гораздо меньше времени, чем переход от В к С. Преподаватели сталкиваются с, казалось бы, парадоксальной ситуацией: для сдачи ЕГЭ выпускник школы должен владеть иностранным языком на уровне В1 и даже (для получения высокого балла) – В2, а потом в вузе два года он занимается по учебнику уровня В1. Подобное недопонимание компетентностных характеристик того или иного уровня происходит в связи с тем, что дескрипторы для каждого уровня уже не соотносятся с реально существующими уровнями владения иностранным языком, сформировавшимися в соответствии с коммуникативными потребностями полилингвального и поликультурного европейского сообщества. Прошедшие годы показали, что

рамки уровней необходимо расширить. Поэтому многие преподаватели, определяя языковой уровень студентов, пишут B1+ или B2+. Уровня C1 достигают студенты старших курсов языковых вузов, а уровня C2 – не все выпускники лингвистической магистратуры.

Отмечающееся в последние годы осознание ценности каждой этнокультуры, привело к появлению и разработке концепции плюролингвизма – способности и возможности использования нескольких языков, а также всего имеющегося у индивида комплекса языковых умений и навыков, для осуществления процесса коммуникации. В 2009 г. в Берлине была подписана Европейская хартия плюролингвизма. Исследователи нового социо-лингвокультурного явления отмечают, что плюролингвизм не только противопоставляется глобализации (т.е. мультилингвизму, опирающемуся на монолингвизм), но и «признаётся самой эффективной формой общения» в современном европейском обществе, «ибо он является главным условием понимания другого» в условиях диалога культур [7, с. 225]. В этих условиях изменяется цель языковой подготовки: вместо совершенного овладения одним или несколькими иностранными языками целью становится формирование плюролингвальной компетенции.

За годы, прошедшие с принятия Советом Европы первого набора языковых дескрипторов, значительные изменения претерпело европейское языковое пространство. Процессы массовой миграции, выдвигают требование к более полному овладению компетенциями, связанными с языковой посреднической деятельностью: способностью выступать в качестве посредника между людьми, недостаточно хорошо владеющими иностранным языком как с позиций лексико-грамматической корректности, так и с позиций лингвокультурологической. По мере того, как у человека накапливается лингвокультурный и полилингвальный опыт, формируется плюролингвальная коммуникативная компетенция «на основе всех знаний и всего языкового опыта. <...> Например, партнеры могут свободно переходить с одного языка или диалекта на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать на другом» [6, с. 103]. Более того, знание нескольких языков позволяет использовать каждый из них, опираясь на узнаваемые формы, для понимания текстового материала, представленного на незнакомом языке. Таким образом, стала очевидной необходимость изменения и расширения набора языковых дескрипторов.

Новый проект Департамента образования Совета Европы, начатый в 2013 г., направлен на расширение и уточнение уровневой шкалы и разработку дескрипторов языковой посреднической деятельности (mediation descriptors), которые не были включены в оригинальный документ 2001 г. В отличие от версии 2001 г., расширяется диапазон уровней A и B, которые будут включать pre-A/A1; A2/A2+; B1/B1+;

B2/B2+; а также более тщательно выверенные дескрипторы уровней C1 и C2.

Еще одно нововведение – две категории дескрипторов языковой посреднической деятельности: дескрипторы смысловой посреднической деятельности (Conceptual Mediation) и дескрипторы реляционной посреднической деятельности (Relational Mediation). В области смысловой посреднической деятельности разработаны дескрипторы для устной и письменной речи, а в области реляционной посреднической деятельности – только для устной речи. В устной речи дескрипторы смысловой посреднической деятельности описывают лингвопедагогические условия осуществления посреднической деятельности, включая способы передачи полученной информации, а дескрипторы реляционной посреднической деятельности описывают создание условий фасилитации взаимодействия. В письменной речи – только способы передачи полученной информации.

К принципиально новым формам владения иностранным языком, которые до сих пор не учитывались в «Общоевропейских компетенциях владения иностранным языком» относятся 1) устный и письменный перевод, которые рассматриваются как отдельные виды языковой посреднической деятельности; 2) общение в режиме он-лайн, включая межличностную речевую коммуникацию и дискуссию; 3) личное впечатление и личная реакция читателя на прочитанную литературу, в том числе, критический анализ литературного произведения (опосредованная через текст коммуникация «читатель–писатель»); 4) плюролингвальные и плюрокультурные компетенции.

Рабочая группа экспертов разработала также стратегии языковой посреднической деятельности: 1) умение соотносить полученную информацию с уже имеющимися у учащегося знаниями; 2) умение реструктурировать текст в соответствии с нормами иной лингвокультуры; 3) умение расширять рамки текста, путем добавления примеров, иллюстраций, метафор и т.п.; 4) умение обрабатывать аутентичный текст и выстраивать вторичный текст, в том числе, с учетом необходимых требований к стилистике и формату.

Разработанные новые дескрипторы были предложены для тестирования преподавателям иностранных языков из различных стран Европы. Апробация проводилась по четырем категориям: 1) обработка текста в речи; 2) устный перевод; 3) письменный перевод; 3) переструктурирование текста в соответствии с нормами соответствующей культуры. На первом этапе тестирования преподаватели проверяли точность определений, ясность соотнесения описываемых дескрипторов с предложенными категориями, педагогическую значимость дескрипторов, их актуальность в обыденно-бытовом и профессиональном дискурсе. На втором этапе было протестировано соответствие предложенных дескрипторов заявленным языковым уровням.



## ■ Научная жизнь

Третий этап тестирования – корректировка и выработка окончательных формулировок дескрипторов, выверение их соотнесенности с языковыми уровнями. К тестированию языковых дескрипторов были привлечены 990 человек, представляющих 136 учебных заведений, в том числе – четыре представителя МГИМО. В условиях непростых отношений между Россией и странами Евросоюза, работа представителей российского академического сообщества в рамках гуманитарного проекта Департамента языковой политики Совета Европы является позитивным шагом в развитии сотрудничества в европейском образовательном пространстве, поскольку «изоляция в научной и образовательной сферах, как и в других, вряд ли оправдан с точки зрения конкурентоспособности России» [3, с. 210]. Это вновь демонстрирует актуальность концепции «использования «мягкой силы» как важнейшего инструмента взаимодействия России с зарубежными партнерами»

и подтверждает мысль о том, что «культура не знает границ и неустанна в своем развитии», а «создание подобных площадок для сотрудничества лишь упрочит связи между странами и народами» [9, с. 89; 4, с. 59].

Расширенный набор дескрипторов, дополняющих «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» будет представлен Департаментом языковой политики Совета Европы в середине 2016 года и опубликован в 2017 г. Эта информация чрезвычайно актуальна для России, поскольку позволит скоординировать программы языковой подготовки в соответствии с новыми требованиями на европейском образовательном пространстве. Участие в проекте представителей МГИМО даёт возможность своевременно ознакомить преподавателей языковых кафедр с новыми языковыми дескрипторами, четко обозначить уровни владения иностранным языком в программах и учебных пособиях, подготовиться к переходу на новую уровневую шкалу.

### Список литературы

1. Воевода Е.В. Формирование межкультурной компетенции: проблемы и пути их решения // Языковой дискурс в социальной практике: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет». 2013. С. 40–44.
2. Воевода Е.В. Языковая посредническая деятельность: необходимость новых дескрипторов // Языковой дискурс в социальной практике: Сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 330 с.
3. Лебедева М.М., Барабанов О.Н., Никитина Ю.А., Касаткин П.И. Аспирантский уровень подготовки по международным отношениям // Вестник МГИМО-Университета. 2010. № 3. С. 209–216.
4. Маслова Е.А. Некоторые сюжеты года Италии в России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 1. С. 58–60.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Монография // Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет. 2001–2003. 259 с.
6. Осиянова О.М. Многоязычие как определяющий подход языковой политики в современном лингвистическом образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 1. С. 102–106.
7. Рекош К.Х. Языковая политика в Европе – Вавилоне XXI века // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 3. С. 224–231.
8. Торкунов А.В. Создание университетов мирового уровня: новые тенденции в российском высшем образовании // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2(29). С. 7–11.
9. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России / Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25). С. 87–93.
10. Харкевич М.В. Глобализация и высшее образование: возможности для России / Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6 (27). С. 270–276.

### Об авторе

**Воевода Елена Владимировна** – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, профессор кафедры английского языка № 2 МГИМО(У).

E-mail: elenavoevoda@yandex.ru.

## FOREIGN LANGUAGE MEDIATION ACTIVITIES IN THE DIALOGUE OF CULTURES

*Elena Voevoda*

Moscow State Institute of International Relations (University), 76 Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia.

**Abstract:** *The article addresses the CEFR extended set of language proficiency descriptors. The author points out that education, as well as the language, make an integral part of national culture and reflect the problems existing in society including the problems in communication and social interaction. In the early 21st century the process of communication became largely monolingual with English as the global lingua franca. The Bologna process contributed to building the European education environment based on the principle of multilingualism, which implies that representatives of different ethnic groups with different mother tongues communicate in the same language within a single social group. In 2001, in order to synchronize the national curricula, the Council of Europe adopted CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment which presents descriptors of the six levels of language proficiency. Ten years later it became evident that the descriptors needed to be revised.*

*While economies were converging, cultures began to diverge. Globalization made Europeans realize the value of every single ethnic culture. That led to the idea of plurilingualism which argues that an individual can communicate in a variety of languages using a variety of language forms known to them. The process of communication thus calls for mediation activities that facilitates communication if the interlocutors are unable to understand each other directly.*

*That means that the aim of language learning changes from perfecting a certain foreign language to building plurilingual and pluricultural competences.*

**Key words:** mediation activities, descriptors, competences, multilingualism, plurilingualism, academic mobility, communication, testing.

### References

1. Voevoda E.V. Formirovanie mezhekul'turnoj kompetencii: problemy i puti ih reshenija [Building cross-cultural competence: problems and ways of solving them] Jazykovoj diskurs v social'noj praktike: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Federal'noe gosudarstvennoe bjuzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovanija «Tverskoj gosudarstvennyj universitet». 2013. P. 40-44.
2. Voevoda E.V. Jazykovaja posredniceskaja dejatel'nost': neobhodimost' novyh deskriptorov [Language mediation activities: the need for new descriptors] Jazykovoj diskurs v social'noj praktike: Sb. nauch. tr. – Tver': Tver. gos. un-t, 2015. 330 p.
3. Lebedeva M.M., Barabanov O.N., Nikitina Ju.A., Kasatkin P.I. Aspirantskij uroven' podgotovki po mezhdunarodnym otnoshenijam [PhD level of training in IR]. Vestnik MGIMO-Universiteta. 2010. № 3. P. 209-216.
4. Maslova E.A. Nekotorye szuzhety goda Italii v Rossii (Certain topic of the year of Italy in Russia). Vestnik MGIMO-Universiteta. 2012. № 1. P. 58-60.
5. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka. Monografija [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] Moscow: Sovet Evropy, Departament po jazykovoj politike; Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 2001-2003. 259 p.
6. Osijanova O.M. Mnogojazychie kak opredelajushhij podhod jazykovoj politiki v sovremennom lingvisticheskom obrazovanii [Multilingualism as the defining approach of language policy in modern linguistic education]. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. № 1. P. 102-106.
7. Rekosh K.H. Jazykovaja politika v Evrope – Vavilone HHI veka [Language policy in Europe – Babylon of the 21st century] Vestnik MGIMO-Universiteta. 2014. № 3. P. 224-231.
8. Torkunov A.V. Sozdanie universitetov mirovogo urovnja: novye tendencii v rossijskom vysshem obrazovanii [Starting up a world class university: new trends in Russian higher education]. Vestnik MGIMO-Universiteta. 2013. № 2(29). P. 7-11.
9. Torkunov A.V. Obrazovanie kak instrument «mjagkoj sily» vo vneshnej politike Rossii [Education as a soft power tool in Russian foreign policy]. Vestnik MGIMO-Universiteta. 2012. № 4 (25). P. 87-93.
10. Harkevich M.V. Globalizacija i vysshee obrazovanie: vozmozhnosti dlja Rossii [Globalization and higher education: opportunities for Russia]. Vestnik MGIMO-Universiteta. 2012. № 6 (27). P. 270-276.

### About the author

**Elena Voevoda** – Doctor Habil. (Education), PhD (Education), Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Professor of English Language Department # 2, Moscow State Institute of International Relations (University). E-mail: elenavoevoda@yandex.ru