

RU

Функциональные компоненты прагматической компетенции и их роль в развитии коммуникативных умений студентов высших учебных заведений в процессе обучения английскому языку

Полунина Л. Н.

Аннотация. Цель исследования состоит в выявлении функциональных компонентов прагматической компетенции, систематическая речевая реализация которых в процессе обучения английскому языку обеспечивает эффективное совершенствование коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений. В работе представлена актуальная структура прагматической компетенции, определен ее компонентный состав, идентифицированы функции отдельных компонентов. **Научная новизна** работы обусловлена интеграцией исследовательских методов когнитивной лингвистики, лингвистической прагматики и социолингвистики для обоснования специфики развития прагматической компетенции в процессе обучения неродному языку в вузе. **В результате** установлено, что уровень развития прагматической компетенции коррелирует со степенью преодоления межъязыковой интерференции и элиминирования лингвокультурных лакун при выборе определенных вербальных и невербальных средств достижения коммуникативной цели в процессе коммуникации на английском языке.

EN

Functional Components of Pragmatic Competence and Their Role in Development of Communication Skills of Higher Education Institutions Students in the Process of Teaching English

Polunina L. N.

Abstract. The study aims to identify functional components of pragmatic competence, whose systematic realisation in the process of teaching English makes for effective improvement of communication skills of higher education institutions students. The work presents a relevant structure of pragmatic competence, determines its component composition and identifies functions of certain components. Scientific novelty of the work is substantiated by integration of investigative methods of cognitive linguistics, pragmalinguistics and sociolinguistics employed to provide a rationale for specificity of pragmatic competence development in the process of foreign language learning at a higher education institution. As a result, it was found that the level of pragmatic competence development correlates with the degree of cross-language interference overcoming and linguocultural gaps eliminating when choosing particular verbal and non-verbal means for reaching a communicative goal in the process of communication in English.

Введение

Актуальность исследования. Современная социолингвистическая реальность, обусловленная сетевым характером коммуникаций, признанием международного статуса английского языка, диверсификацией контингента коммуникантов, постоянно использующих его в качестве инструмента взаимодействия в кросс-культурных контактах, как никогда прежде способствует востребованности исследований, раскрывающих различные аспекты функционирования языка в социуме. Возрастает значение лингводидактического направления, поскольку освоение иностранного языка – как правило, английского, – фактически обеспечивает глобальную международную коммуникацию во всех сферах человеческой деятельности. И ключевым словом в запросе желающих освоить английский язык, обращенном к образовательным институтам самых

различных организационных форм, является эффективность, т.е. приобретение способности использовать язык в коммуникации.

«Коммуникативный поворот» в лингводидактике, инициированный более полувека назад работами британских и американских лингвистов, и сегодня определяет направление исследований в методике обучения иностранным языкам. Смена парадигмы обусловила разработку новых подходов к преподаванию, выдвинув на первый план развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Анализ научной литературы показывает, что по мере концептуализации коммуникативного подхода лингводидактические исследования приобрели междисциплинарный модус, обращаясь к актуальным достижениям различных отраслей лингвистики [6; 7; 12; 13]. Наиболее продуктивным нам представляется вклад прагматики, позволившей по-новому интерпретировать коммуникативную компетенцию, акцентировав в ее структуре прагматический аспект, поэтому актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью уточнения компонентного состава прагматической компетенции и выявления функционального потенциала ее компонентов, реализация которых в речевой деятельности на английском языке способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции в целом.

Логика исследования подчинена последовательному решению следующих *задач*:

- на основе диахронического анализа выявить основные кластеры событий, которые характеризуют становление и эволюцию концепции прагматической компетенции в исследовательском поле лингводидактики;
- представить актуальную структуру прагматической компетенции и идентифицировать те ее компоненты, функции которых обеспечивают успешность достижения коммуникативной цели при общении на английском языке;
- определить основные факторы, которые приводят к коммуникативным ошибкам при порождении речи на неродном языке и негативное воздействие которых компенсируется развитием функциональных компонентов прагматической компетенции в процессе обучения английскому языку студентов высших учебных заведений.

Решение представленных задач обусловило комплексное использование следующих *методов*: диахронический анализ как общенаучный метод применен для рассмотрения сущностных характеристик прагматической компетенции на разных этапах развития концепции; методы когнитивной и контрастивной лингвистики, лингвистической прагматики и социолингвистики обеспечили анализ определенных языковых явлений и речевых событий, а также их сопоставление и интерпретацию в контексте лингводидактики.

Теоретическую базу исследования составили труды британских и американских лингвистов и педагогов: Дж. Остина, автора теории речевых актов, разработанной им в рамках прагматической теории языка [5]; Г. П. Грайса и Дж. Лича, представивших логико-прагматическую теорию коммуникации [10; 14]; Д. Хаймса [12], М. Кенейла и М. Свейн [7], разработавших теорию коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам; Л. Ф. Бачмана, обосновавшего концепцию прагматической компетенции в лингводидактическом дискурсе [6]. Исследование также опирается на работы, рассматривающие речевую деятельность с позиций социолингвистики [9; 13].

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для совершенствования содержания обучения английскому языку в высшей школе, поскольку системная интеграция функциональных компонентов прагматической компетенции в обучение различным видам речевой деятельности способствует гармоничному развитию коммуникативных умений студентов. Материалы исследования также могут найти применение в учебно-методической работе кафедр лингвистического профиля, в частности при обновлении рабочих программ преподаваемых дисциплин, подготовке методических рекомендаций преподавателям и студентам, создании учебных материалов.

Становление и эволюция концепции прагматической компетенции в исследовательском поле лингводидактики

Изучение корпуса исследований, посвященных коммуникативной проблематике, позволяет заключить, что эволюция концепции прагматической компетенции в лингводидактике обусловлена сменой доминирующих теоретических подходов к интерпретации речевой деятельности [4; 6; 7; 12].

Д. Хаймс одним из первых оспорил ключевое положение генеративной лингвистики Н. Хомского о том, что «лингвистическая теория имеет дело, в первую очередь, с идеальным говорящим-слушающим, существующим в совершенно однородной речевой общности, который знает свой язык в совершенстве...» [4, с. 9]. Несмотря на то, что Хомский разделял лингвистическую компетенцию говорящего и слушающего (т.е. знание о родном языке) и языковое употребление (использование языка в реальных ситуациях), его концепция подверглась критике с точки зрения социолингвистической перспективы. Автор настаивал на более широком и реалистичном определении коммуникативной компетенции. Компетенция, по Хаймсу, означает в том числе способность успешно завершать речевые акты, используя соответствующий языковой репертуар, участвовать в коммуникативных событиях и оценивать речевое поведение партнера по интеракции. Именно поэтому коммуникативная компетенция тесно связана не только с языком, но и с иными кодами коммуникативного поведения [12, р. 277]. Таким образом, лингвистическая компетенция расценивалась исследователем как составная часть коммуникативной компетенции, включавшей также широкий спектр экстралингвистических компонентов. И хотя прагматика не упоминалась в цитируемой работе, очевидно, что сформулированные автором положения стали основой для разработки современной концепции прагматической компетенции.

На следующем этапе развития коммуникативной теории обучения уже более отчетливо прослеживается влияние социолингвистических исследований. Об этом свидетельствует изучение работ М. Кенейла и М. Свейн, которые в 1980 году определили структуру коммуникативной компетенции, выделив в ее составе три взаимосвязанных компонента: *грамматическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию и стратегическую компетенцию* [7, р. 27], что, по сути, стало следующим шагом в обосновании необходимости использования прагматики в обучении целевому языку. Согласно данной концепции, *грамматическая компетенция* представляет собой комплекс лингвистических знаний – фонологии, лексики и собственно грамматики, представленной в правилах морфологии, синтаксиса, семантики предложения. *Социолингвистическая компетенция* объединяет в себе два компонента, названных авторами «совокупностью правил»: (1) «социокультурные правила употребления», отражающие приемлемость определенных пропозиций, коммуникативных функций, регистра и стиля в конкретном социокультурном контексте с учетом темы, ролей участников и норм коммуникации, и (2) «правила дискурса», определяющие когерентность и когезию создаваемого текста. *Стратегическая же компетенция* предполагает, по мысли авторов, способность адекватно использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в реальной практике общения для компенсации недостаточности имеющихся знаний и навыков.

Значимым этапом в оформлении прагматической компетенции как самостоятельной составляющей коммуникативной компетенции стала разработанная Л. Ф. Бачманом концепция, в которой коммуникативная языковая способность (в терминах автора) представлена в виде динамического взаимодействия ее компонентов, обеспечивающих адекватное речевое поведение в различных контекстах. Автор выделяет два основных компонента: языковую компетенцию и стратегическую. Языковая компетенция обладает наиболее разветвленной структурой, т.к. включает в себя (1) организационную компетенцию, которая объединяет способности, обеспечивающие отслеживание формальной структуры языка в процессе порождения или распознавания грамматически корректных высказываний, понимание их пропозиционального содержания, а также их упорядочение для создания текста, и (2) прагматическую компетенцию [6, р. 87]. Согласно Бачману, прагматическая компетенция определяется умением различать прагматические функции высказывания (иллокутивная компетенция) и способностью следовать социолингвистическим правилам приемлемости высказывания в определенном контексте (социолингвистическая компетенция) [Ibidem, р. 90]. Сопоставление рассмотренной концепции с лингвистическими исследованиями, разрабатывающими прагматическую теорию языка, позволяет сделать вывод о том, что приведенная интерпретация прагматической компетенции основана на ключевых положениях теории речевых актов [5], утверждающей приоритет конвенциональных норм и их манифестации в порождении и восприятии речи.

В дальнейшем представленные выше работы послужили теоретическим обоснованием для создания дескрипторов Общеευропейских компетенций владения иностранным языком, на которые ориентированы программы обучения иностранным языкам в большинстве европейских стран и которые используются в практике языкового образования [8].

Структура и компонентный состав прагматической компетенции

Концепция Л. Бачмана является отправным пунктом для нашего дальнейшего анализа в рамках представленного исследования. Многоуровневая структура коммуникативной компетенции, предложенная автором, дает основания рассматривать ее с позиций системного подхода. В этой логике мы определяем коммуникативную компетенцию как метасистемный объект (метакомпетенция), в иерархии которой на следующем уровне представлены собственно компетенции (языковая и стратегическая), одна из которых (языковая), в свою очередь, актуализируется через совокупность объектов более низкого уровня – субкомпетенций: организационной и прагматической. Но этот уровень не исчерпывает иерархические отношения, т.к. прагматическая компетенция существует в виде единства иллокутивной и социолингвистической компетенций. Тем не менее, с нашей точки зрения, и эта граница иерархии не означает дальнейшей неразложимости объекта, поскольку данные компетенции включают в себя компоненты, которые выполняют различные функции.

Рассмотрим иллокутивную компетенцию с точки зрения ее состава. Во-первых, при планировании речевого акта необходимо определить вербальные средства, соответствующие коммуникативному намерению. Будет логично назвать этот компонент **операционным**, поскольку он предполагает совершение определенных когнитивных операций для принятия решения и построения высказывания. Одним из примеров может служить выбор модели представления будущего действия, обусловленный функцией грамматической формы:

Why not come over at the weekend? The children will enjoy seeing you again (прогноз, основанный на личном опыте);

The sky's gone really dark. There's going to be a storm (прогноз, основанный на очевидном факте);

I'll pick him up at eight (решение, принятое в момент интеракции);

I'm going to collect the children at eight (решение, принятое до момента интеракции);

The sun rises at 5:16 tomorrow (событие, не подлежащее изменению);

What time does their flight to Seoul leave? (событие, обусловленное фиксированным расписанием);

I'm not working tomorrow, so we can go out somewhere (спланированное действие, намерение);

We are staying with friends when we get to Boston (договоренность) [9].

Во-вторых, реализация речевого акта требует целенаправленной организации речевого действия, т.е. соблюдения определенных конвенций и соответствующего структурирования высказывания. По нашему мнению, эту функцию выполняет **организационный** компонент иллокутивной компетенции. В частности, здесь важная роль отводится когезии и когерентности, которые достигаются через использование разнообразных языковых средств (дискурсивных маркеров) с целью соединения всех пропозиций текста. К таким средствам относятся:

1. Анафорические и катафорические отсылки (местоимения, притяжательные формы, местоименные слова, повторы и др.):

*Look after the children. Let **them** have a good rest.*

2. Слова-заместители:

- местоимение one(s):

A: Is there a bookshop around here?

*B: There are two second-hand **ones** at the end of the street on the right.*

- глагол do:

A: We always have toast and coffee in the morning.

*B: We **do** too.*

- so, замещающее предложение или его часть:

*I'm not sure if Ben's coming to the party. He said **so**.*

3. Эллипсис:

A: Why don't they move to a bigger place?

*B: They don't want to [**move to a bigger place**].*

4. Союзы:

***Both** you **and** I know what really happened.*

5. Тема-рематическая организация высказывания, часто оказывающая влияние на интерпретацию информации, а также регулирующая экспрессивную функцию речевого акта посредством рематических маркеров, к которым относятся фонетические (просодический контур), лексико-семантические (экспрессивные синонимы значимых частей речи, интенсификаторы) и синтаксические средства (инверсия, эллипсис, повторы).

Социолингвистическая составляющая прагматической компетенции определяет способность говорящего использовать релевантные вербальные и невербальные средства в процессе коммуникативного взаимодействия в зависимости от статуса и роли собеседника, темы, окружающей обстановки, а также умение выбирать как стратегию и тактику коммуникативного поведения, так и языковые средства их реализации.

В рамках социолингвистической компетенции мы также рассматриваем два функциональных компонента. Первый из них – **интеракционный** – обеспечивает отбор релевантных речевых формул, стилевое оформление речевого акта, а также соблюдение коммуникативных ритуалов, закрепленных в английской лингвокультуре. Высокая степень неоднозначности, некатегоричности и эмотивности, характерная для англоязычного общения, осложняет решение определенных речевых задач для русскоговорящих коммуникантов. Например, форма выражения просьбы к портюе поднять багаж в номер – *Take it upstairs, please* – не смущает студентов и расценивается как приемлемая и корректная, поскольку использованное в ней слово *please* ассоциируется с нормой реквестива в русском языке. Однако в англоязычной коммуникации, даже в нейтральном регистре и с учетом описанных ролевых функций, императив не используется для выражения просьбы, а предпочтительные варианты выбора включают в себя такие тактики, как смещение временного плана, смягчение посредством вопроса, использование модальных глаголов либо различные комбинации этих тактик: *Take it upstairs, will you? Will you take it upstairs, please? Could you take it upstairs, please?*

Кроме этого, англоязычная коммуникация во многом следует максиме вежливости [14], которая воспринимается в русской лингвокультуре как избыточная, вуалирующая истинное отношение, намерение или цель собеседника, препятствующая доверительному общению и дистанцирующая участников коммуникации. Студенты, оценивающие на занятиях речь носителей английского языка в повседневных ситуациях общения, часто отмечают «театральность», «многословность», «неискренность» высказываний. Особенно это проявляется в отношении речевых актов, несущих негативную оценку или критику, содержащих несогласие, упрек, жалобу, приказ, то есть тех, которые изначально по своей сути нарушают максимум вежливости, сформулированную Дж. Личем [Ibidem]. В связи с этим оптимальный подход к развитию социокультурной компетенции состоит в обучении клишированным речевым образцам, которые наиболее часто используются в стандартных коммуникативных ситуациях.

Функция второго компонента социолингвистической компетенции – **паралингвистического** – заключается в обеспечении адекватного использования невербальных средств коммуникации, обусловленных этическими нормами и приемлемых в конкретной коммуникативной ситуации. Мимика, жесты, проксемика, допустимость физического контакта при общении в аутентичном языковом окружении оказывают существенное влияние на восприятие говорящего и успешность взаимодействия. Более подробно мы остановимся на просодических характеристиках речи, поскольку их значение недооценивается в процессе обучения английскому языку.

От интонационного оформления речи во многом зависят взаимопонимание, достижение коммуникативной цели и оценка партнера по коммуникации. Нарушение конвенциональных просодических паттернов может исказить смысл высказывания, менять его вплоть до прямо противоположного, а также приводить к тому, что даже формально вежливый говорящий, корректно выстроивший реплику в соответствии со стратегиями и тактиками англоязычного коммуникативного ритуала, воспринимается носителем языка как чрезмерно прямолинейный, резкий, если не грубый собеседник. Объективно это обусловлено расхождением

в просодических системах английского и других языков, что подтверждается контрастивными исследованиями. В частности, Дж. Дженкинс приводит данные о том, что англичане и американцы, характеризуя английский язык с русским акцентом, который наиболее очевидно проявляется на супraseгментном уровне, используют преимущественно негативные атрибутивы, такие как «тяжелый, жесткий и агрессивный» [13, р. 178]. К типичным просодическим ошибкам, оказывающим влияние на восприятие коммуниканта, относятся некорректный выбор интонационного контура, его искажение или смешивание различных контуров. Обучение интонационному оформлению речи является одним из наиболее сложных аспектов, т.к. формирование и закрепление просодических навыков происходит на бессознательном уровне, как правило, в условиях доминирования родного языка, что предопределяет высокую степень лингвистической интерференции. Об этом свидетельствует тот факт, что интонационные сбои часто проявляются в нетипичных, некомфортных или стрессовых ситуациях, когда неуверенность, личностные переживания, эмоции блокируют контроль привычных бессознательных действий.

Затруднения, связанные с реализацией компонентов прагматической компетенции в контексте обучения английскому языку студентов высших учебных заведений

На практике мы сталкиваемся с тем, что успешное совершенствование собственно языковой компетенции вовсе не означает спонтанное приобретение и развитие компетенции прагматической. Даже на продвинутом уровне владения английским языком студенты, обладая устойчивым грамматическим навыком, развитым вариативным лексическим запасом и будучи в языковом плане формально безупречными, довольно часто допускают очевидные коммуникативные ошибки, которые с точки зрения прагматики являются не менее, а иногда и более серьезным речевым недочетом.

Изучение научных работ, представляющих результаты контрастивных исследований, позволяет констатировать, что основными факторами, препятствующими развитию прагматической компетенции, являются межъязыковая интерференция и межъязыковые лакуны, проявляющиеся на разных уровнях языковой системы [1-3; 13]. С точки зрения лингводидактики важно, что «характер влияния интерференции на речь би/полилингва зависит от этапа и степени владения языком; типа ее проявления – адстратного или субстратного; формы ее проявления – явной или скрытой; ее влияния на сохранение/нарушение коммуникативного замысла; степени интенсивности и регулярности» [3, с. 98]. Как отмечает И. А. Стернин, «предметом обучения языку является национальный механизм вербализации невербального мыслительного содержания национальными языковыми средствами. Обучение учащихся вербализации мысли на изучаемом языке требует постижения ими иных средств и иного механизма вербализации, нежели тот, к которому они привыкли с детства» [2, с. 157-158]. Не меньшее значение для современной лингводидактики приобретает теория лакун. Несмотря на то, что изначально внимание лингвистов было сосредоточено на лакунарности в семантических системах, более поздние исследования учитывают также прагматический аспект речевой деятельности. Так, И. Ю. Марковина определяет лакуну как «элементы вербального и невербального аспектов “чужой” культуры, вызывающие реакцию недооценки, неприятия, несогласия, непонимания» [1, с. 59], и выделяет два способа элиминирования лакун – компенсацию и заполнение [Там же, с. 61-62], т.е. через сопоставление своей и чужой лингвокультуры и выбор оптимального способа достижения взаимопонимания. Минимизация межъязыковой интерференции и лакунарности, таким образом, непосредственно обусловлена функциональной активностью компонентов прагматической компетенции в процессе общения на неродном языке и отражает высокий уровень ее развития.

Результаты теоретических исследований, безусловно, меняют акценты в методике обучения иностранным языкам. С нашей точки зрения, в контексте лингводидактики элементарная фраза 'I speak English' приобретает теперь метафорическое значение, наглядно иллюстрируя структуру языковой компетенции как динамического единства организационной (English) и прагматической (I speak) компетенций. «Я говорю» – значит, я передаю свою мысль максимально ясно и корректно; я говорю так, что полностью реализую свое коммуникативное намерение и достигаю коммуникативной цели; я говорю так, что меня понимают и меня воспринимают как равного партнера по коммуникации. Это именно та задача, которую должны ставить перед собой как студенты, так и преподаватели.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Эволюция концепции прагматической компетенции представляет собой последовательный процесс концептуализации понятия в рамках трех основных событийных кластеров, которые характеризуются доминированием и сменой ведущих методологических подходов: 1960-е гг. – генеративная лингвистика и оппозиционная ей теория коммуникативной компетенции; 1980-е гг. – социолингвистический тренд в коммуникативном подходе; 1990-е гг. по настоящее время – коммуникативная компетенция в контексте теории речевых актов.

Актуальная интерпретация прагматической компетенции в исследовательских границах лингводидактики представляет данный феномен как совокупность иллокутивной и социолингвистической компетенций, обуславливающих успешную коммуникацию на неродном языке.

В процессе исследования было установлено, что функциональными компонентами прагматической компетенции, обеспечивающими совершенствование коммуникативных умений в процессе обучения английскому языку студентов вузов, являются: в пределах иллокутивной компетенции – операционный компонент (различение функциональных особенностей используемого языкового репертуара) и организационный компонент (соблюдение конвенциональных норм и структурирование высказывания), в пределах социолингвистической компетенции – интеракциональный компонент (релевантный выбор коммуникативных стратегий и тактик) и паралингвистический компонент (использование невербальных средств реализации коммуникативного намерения сообразно конкретной ситуации общения).

В практике обучения студентов высших учебных заведений английскому языку развитие прагматической компетенции ориентировано на преодоление межъязыковой интерференции и лакуарности, являющихся основными факторами, которые препятствуют успешному осуществлению коммуникации на неродном языке в реальном ситуативном контексте.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением методов активизации и закрепления в речевой деятельности ненативных коммуникантов отдельных компонентов прагматической компетенции в процессе обучения английскому языку на этапе высшего профессионального образования.

Список источников

1. Марковина И. Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 58-64.
2. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. М.: Восток - Запад, 2007. 288 с.
3. Тамерьян Т. Ю. Лингвокогнитивные и психолингвистические основы поликультурной коммуникации: монография. Владикавказ: СОГУ, 2009. 150 с.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ.; под ред., с предисл. В. А. Звегинцева. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 259 с.
5. Austin J. L. How to Do Things with Words. 2nd ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975. 192 p.
6. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: OUP, 1990. 408 p.
7. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
9. Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. N. Y.: Cambridge University Press, 2012. 224 p.
10. Grise P. H. Logic and Conversation // Grise P. H. Studies in the Way of Words. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. P. 22-40.
11. Hewings M. Advanced Grammar in Use. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 294 p.
12. Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
13. Jenkins J. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2007. 284 p.
14. Leech G. N. Principles of Pragmatics. L.: Longman, 1983. 257 p.

Информация об авторах | Author information



Полунина Людмила Николаевна¹, к. пед. н., доц.

¹ Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого



Polunina Liudmila Nikolaevna¹, PhD

¹ Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

¹ poluninaln@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.10.2020; опубликовано (published): 30.12.2020.

Ключевые слова (keywords): прагматическая компетенция; функциональные компоненты; коммуникативные умения; высшее учебное заведение; обучение английскому языку; pragmatic competence; functional components; communication skills; higher education institution; teaching English.