

Литература

1. Заречнева Н. Г. Преподавание иностранного языка в рамках компетентного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 4.
2. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие // Вопросы философии. 1996. № 5.
3. Пассов Е. И. Построение процесса обучения на интеграционной основе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2003. № 4.
4. Заречнева Н. Г. Семантика формирования мотивации в изучении иностранного языка на неязыковых факультетах // Язык и культура: сб. науч. тр. Томск, 2013.
5. Шоштанова Е. Б. Информатизация как средство интеграции науки и образования // Философия и образование. 2008. № 2.
6. Киселев Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. М., 2014.
7. Уваровская О. В. Самостоятельная работа студентов: учеб.-метод. пособие. Сыктывкар: СыктГУ, 2009.

УДК 378.02: 37.016

*Л. А. Иванова, Т. А. Кравченко (Москва, Россия)
МИРЭА – Российский технологический университет,
Институт тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова*

К вопросу о дискурсе и дискурсивной компетенции в иноязычном обучении в вузе

Статья посвящена рассмотрению феномена дискурса и дискурсивной компетенции. Представлены различные подходы к определению дискурса и его субстанциональных характеристик. Приводится классификация типов дискурса. Значительное внимание уделяется исследованию сущности и структуры иноязычной дискурсивной компетенции. Выявлен компонентный состав содержания дискурсивной компетенции, определены дидактические принципы ее формирования. Раскрывается технология обучения иностранному языку в рамках дискурсивной парадигмы.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, принципы обучения, технология обучения

Приоритетной целью обучения иностранному языку студентов нефилологических специальностей является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, определяемой как комплексный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся, обеспечивающий осуществление ими коммуникации в конкретной речевой ситуации при соблюдении языковых /

речевых норм, а также позволяющий регулировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере общения.

Коммуникативная компетенция обладает сложной структурной организацией, конституированной несколькими составляющими. Ее состав менялся с введением новых структурных элементов (субкомпетенций). Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает следующие ключевые виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, социальную, социокультурную; при этом одним из значимых конституентов коммуникативной компетенции является дискурсивная, которая дефинируется как «способность построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании, предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач» [1, с. 64].

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие дискурса, которое, возникнув в рамках лингвистики текста, стало широко использоваться в науке о языке в 70-х годах прошлого века.

Одним из основоположников теории дискурса является нидерландский лингвист Т. А. ван Дейк. Он предложил определение дискурса, которое стало активно применяться в научном сообществе и послужило основой для более развернутых определений данного термина и создания классификаций основных его характеристик. По Т. А. ван Дейку, дискурс есть комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем) в определенном временном, пространственном и прочем контексте [4].

Современный научный подход рассматривает дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, экстралингвистические факторы. Дискурс, по определению авторов Лингвистического энциклопедического словаря, это текст, взятый в событийном аспекте: речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания [10, с. 136-137].

Следует подчеркнуть, что дискурс, как многогранное и полисемичное понятие, представляет собой междисциплинарную область знания и в современных гуманитарных науках трактуется по-разному, исходя из целей и предмета каждой из наук, а также в зависимости от онтологических признаков данного феномена.

Как объект лингвистики дискурс – это «форма использования языка в реальном (текущем) времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый

акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее существования и, конечно же, ее целями» [9, с. 525].

Лингвокультурологический подход имеет целью установить специфику общения в рамках определенного этноса, определить формульные модели этикета и речевого поведения в целом, охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы, выявить способы обращения к прецедентным текстам данной лингвокультуры; таким образом, дискурс может быть здесь представлен как совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности.

С точки зрения лингвофилософии дискурс – это конкретизация речи в различных модусах существования человека, поскольку реальная коммуникация всегда происходит в конкретном коммуникативном пространстве, представляющем собой совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами потребности своего бытия [13].

Социолингвистика рассматривает дискурс как общение людей с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации, например, институциональное общение. При этом применительно к современному социуму выделяются такие виды институционального дискурса, как политический, административный, юридический, научный, военный, педагогический, медицинский, религиозный, мистический, рекламный, сценический, спортивный и массово-информационный [7].

В психолингвистическом аспекте дискурс трактуется как развертывание переключений от внутреннего кода к внешней вербализации в процессах порождения речи и ее интерпретации с учетом социально-психологических типов языковых личностей, ролевых установок и предписаний.

С позиций когнитологии концепт дискурса изучается в виде фреймов, сценариев, ментальных схем и процессов, а также различных моделей репрезентации общения в сознании.

В рамках прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания.

По мнению ученых, дискурс, выступая в качестве общепринятого типа речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности,

детерминированного социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих его специфику [11], представляет собой субстанционально-значимый речетворческий процесс. Структурными элементами дискурса называют единицы и формы речи, взаимодействие которых характеризуется как часть повседневной речевой практики, в то же время дискурс по праву интерпретируется как совокупность интеракций между представителями определенных социальных групп [12, с. 144].

Определенный интерес вызывает точка зрения Г. В. Токарева, который выделяет два измерения дискурса: реальное и потенциальное. В реальном измерении дискурс представляет собой текущую практическую деятельность и тексты, возникающие в ее процессе. В потенциальном измерении дискурс – это тезаурус различных по природе знаков, правил их использования, ориентированных на обслуживание данной коммуникативной сферы, совокупность текстов [14].

Отмечая деятельностный характер данного явления, Е. С. Кубрякова указывает на то, что дискурсивные данные позволяют делать выводы: 1) о языке и его употреблении в особых целях, в определенных ситуациях; 2) об обмене информацией, ее получении и осмыслении в актах коммуникации; 3) о ментальной деятельности человека, о его сознании и мышлении [8, с. 37].

Таким образом, можно говорить о том, что дискурс, отражая исторический контекст социальной практики той или иной языковой общности, с одной стороны, транслирует экстралингвистические или фоновые знания, а с другой стороны, ассемблирует знания языковые, которые зафиксированы в знаковой системе языка, его «внутренней форме». Обладая надындивидуальной сущностью, дискурс выражает коллективное, речевое действие, создаваемое социумом и институционализированное относительно «устойчивыми темпами и формами социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечивается устойчивость связей и отношений в рамках социальной организации общества» [15, с. 227].

Обзор научной литературы показывает, что дискурс можно типологизировать по разным основаниям, например:

- 1) по каналу передачи информации: устный, письменный, мысленный, интернет-дискурс;
- 2) по типу носителя информации: печатный дискурс, телефонный разговор, переписка по электронной почте, радиопередача и др.;
- 3) по сфере и среде общения: бытовой, научный, политический, деловой, конфессиональный, книжный, разговорный, массово-коммуникативный;
- 4) по способу выражения: выраженный вербально, без применения паралингвистических средств; включающий, помимо лингвистических, паралингвистические средства;

5) по семантическому содержанию: описательный, повествовательный, контаминированный, рассуждение;

6) по социолингвистическому подходу: политический, деловой, массово-информационный, рекламный, религиозный, судебный, научный, педагогический, дипломатический, медицинский, виртуальный;

7) по коммуникативной тональности: серьезный и юмористический, торжественно-ритуальный и обыденный, информативный и фасцинативный, содержательный и фатический;

8) по тематическому критерию: экономический, моральный, экологический, автобиографический, расистский и т. п.;

9) по стилю субъекта: стиль менеджера, политического лидера, интеллигента;

10) по национально-лингвокультурному параметру: английский дискурс, русский национальный дискурс и т.п.;

11) по структуре речевого акта: диалогический, монологический;

12) с точки зрения выражаемой интенции: информационный, интерпретационный, инструментальный, аффилятивный, комплементарный, компетитивный, координативный.

Важность дискурсивной компетенции, отражающей когнитивно-познавательную, информационно-коммуникативную, а также рефлексивную деятельность, тем самым детерминирующей полноценность межкультурной коммуникации, признается многими учеными. В частности, Н. И. Алмазова полагает, что дискурсивная компетенция является целью системы современного образования в области обучения иностранным языкам [3]. Вопросы формирования иноязычной дискурсивной компетенции получили широкое освещение в работах как отечественных (Е. С. Кубрякова, А. А. Вербицкий, Р. П. Мильруд, Н. И. Алмазова, В. В. Давыдов, Е. В. Тихомирова, В. И. Байденко, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Р. Т. Белл, В. В. Краевский, Н. П. Головина, Ю. Н. Караулов, Л. П. Каплич, О. И. Кучеренко и др.), так и зарубежных (H. G. Widdowson, E. Tarone, M. Swain, M. Canale, S. Savignon, J. A. van Ek, S. Moirand, H. Boyer, V. Rampton, N. Poulisse, G. Neuner, C. Faerch, J. Sheils и др.) исследователей.

Теоретический анализ научной литературы в рамках обозначенной проблематики показал, что понятие «дискурсивная компетенция» трактуется с разной степенью широты и полноты. В наиболее обобщенном виде под дискурсивной компетенцией понимается способность участника речевого взаимодействия воспринимать разные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостное, связное и логическое высказывание на иностранном языке в письменной и устной форме. Некоторые исследователи характеризуют дискурсивную компетенцию как совокупность знаний о реализуемых в коммуникации правилах организации информации на заданную тему, представленную в виде устных и письменных речевых произведений разных жанров, а также как систему навыков

порождения и интерпретации текста. На наш взгляд, сущность понятия иноязычной дискурсивной компетенции наиболее полно отражена в определении, данном А. Г. Горбуновым. Он рассматривает дискурсивную компетентность как способность «участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке, то есть интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе продуцирования или декодирования дискурсов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации речевого взаимодействия на иностранном языке организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи» [5, с. 173].

Формирование и развитие иноязычной дискурсивной компетенции целесообразно осуществлять на основе ряда подходов, к которым, в частности, относятся:

– компетентностный подход (В. И. Байденко, А. А. Вербицкая, Э. Ф. Зеер, В. А. Комелина, Р. П. Мильруд, Г. С. Трофимова, А. В. Хуторской и др.), представляющий системную трансформацию профессиональной подготовки специалиста, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов, определяющих конечный результат, а именно становление профессиональной компетентности будущего специалиста;

– коммуникативно-деятельностный или личностно-деятельностный подход (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, А. Н. Щукин и др.), фокусирующий учебный процесс на обучение общению на иностранном языке, на использование иностранного языка с целью обмена суждениями, с целью самовыражения;

– социокультурный подход (И. И. Халеева, П. В. Сысоев, Ю. Н. Караулов, Е. И. Пассов, Р. Т. Белл, Н. И. Алмазова и др.), нацеленный на овладение обучающимися социокультурными и другими реалиями страны изучаемого языка и направленный на формирование «вторичной языковой личности»;

– аксиологический подход (Т. Н. Волкова, В. А. Сластенин, С. В. Тимофеева, А. В. Рубцова и др.), способствующий переосмыслению студентами их отношения к коммуникации на иностранном языке как социокультурному феномену, а также пониманию ценности и значимости умения к осуществлению такой коммуникации;

– интерактивный подход (Э. Аронсон, М. Н. Сираева, О. В. Василькова, С. Б. Ступина, Р. Г. Шишкина и др.), ориентированный на целенаправленную организацию межсубъектного взаимодействия педагогов и обучающихся, что способствует повышению уровня поликультурной образованности;

– культурологический подход (А. А. Миролубов, Н. Д. Гальскова, В. Н. Руденко, И. Б. Ворожцова и др.), развивающий систему знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка.

Структурный анализ иноязычной дискурсивной компетенции позволил исследователям выделить основные ее компоненты, такие как системный, лингвистический, социокультурный, жанровый, формальный, стратегический. Системный компонент представлен знаниями о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип или модус, жанр, функциональный стиль), а также умениями ими пользоваться. Лингвистический компонент включает умение пользоваться лексикой, грамматикой, синтаксисом, которые формируются на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса. Основу социокультурного компонента образуют знания и умения практической реализации речевого взаимодействия, соотнесенного с нормами речевого поведения других коммуникантов. В содержание жанровой составляющей входят знания и умения осуществления речевого взаимодействия с представителями различных дискурсивных сообществ (в том числе профессиональных). Формальный компонент связан с умением декодировать и адекватно интерпретировать социокультурный и профессиональный контекст коммуникационной среды, а также строить речевое взаимодействие на принципах иерархии. Стратегическая составляющая иноязычной дискурсивной компетенции подразумевает наличие навыков планирования речевого взаимодействия на иностранном языке в соответствии с целью коммуникации [6, с. 169].

Установлено, что профессиональная модель формирования иноязычной дискурсивной компетенции строится с учетом следующих системообразующих дидактических принципов:

– принцип личностно-ориентированной направленности обучения, который заключается в развитии у студентов индивидуальных способностей и расширении их картины мира, с учетом личного, индивидуального опыта в усвоении культуры изучаемого языка за счет приобщения к элементам иностранной лингвокультуры и сопоставления их с элементами собственной;

– принцип сознательности, который способствует осознанию осваиваемых действий и операций с языковым материалом. Процесс обогащения иноязычной компетентности должен строиться как когнитивный процесс. Обучаемые не просто овладевают системой языка и языком как средством коммуникации, но и в процессе обогащения иноязычной компетентности формируют картину мира;

– принцип коммуникативной направленности, который формирует у студентов способность употреблять иностранный язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров;

– принцип конгруэнтности, который предоставляет возможность максимально приблизить учебные условия образовательного иноязычного процесса к условиям реального общения в условиях чужой лингвоэтнокультуры;

– принцип совместной деятельности, который помогает планировать обучение с точки зрения специфики процессов усвоения студентами иностранного языка;

– принцип лингвопрофессиональной направленности, который позволяет обеспечить гуманистически ориентированное образование, где основополагающим фактором личности является профессиональная направленность, в которой заключены мотивы, ценностные ориентации, профессиональная позиция, а также социально-профессиональный статус.

Анализ и обобщение результатов исследований в области лингводидактики и смежных наук позволяет сделать вывод о том, что процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в рамках дискурсивной парадигмы можно разделить на три условных этапа:

– вводный или информационно-аналитический, на котором происходит ознакомление с существующими жанрами и видами дискурса, относящимися к сфере профессионального общения студентов; их экстралингвистическими (ситуация, социально-ролевые отношения участников общения, коммуникативные цели, пространственные и временные границы общения) и интралингвистическими (формат и жанр дискурса, его композиционно-структурная организация, лексическое наполнение) характеристиками в процессе аудиовизуального представления;

– практико-формирующий, в ходе которого студенты учатся анализировать тексты по специальности, выполняя разные виды упражнений (на понимание логико-смысловой структуры текста, структурирование текста в соответствии с целью коммуникации, лексико-грамматические и т.д.), которые свойственны представленному в тексте формату дискурса;

– обобщающе-коммуникативный (развивающий), в рамках которого студенты учатся ориентироваться в условиях коммуникации, координируя поставленную цель с заданной ситуацией общения; выбирать соответствующий формат дискурса и осуществлять его адекватную реализацию в условиях, имитирующих реальное общение. При этом содержание учебного процесса данного этапа основывается на активных формах обучения, моделирующих условно-реальные и реальные речевые ситуации [2].

В свете рассматриваемой нами темы представляется важным отметить, что формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов понимается исследователями как целенаправленный, дидактически организуемый и управляемый процесс, обеспечивающий поэтапное продвижение субъекта от учебно-академической деятельности к профессиональной. Эффективной реали-

зации этого процесса способствует создание особых психолого-педагогических условий, среди которых следует упомянуть такие, как развитие положительной мотивации, обусловленной личностными диспозициями студентов, т.е. их потребностями, установками, интересами, связанными с развитием дискурсивной компетенции; отбор содержания (дискурсов) образования, выбор наиболее актуальных тем для анализа; использование в обучении интеллектуальных заданий проблемного характера и интерактивных технологий (презентации, дебаты, кейс-стади, круглые столы, ролевые игры, интернет-технологии и др.), а также создание системы коммуникативных стратегий, предназначенной для оптимизации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов в рамках образовательной среды вуза.

Таким образом, можно констатировать, что дискурсивная компетентность как профессионально значимое, комплексное качество субъекта интегрирует мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, а также рефлексивно-оценочный компоненты и обеспечивает успешность коммуникации посредством восприятия, понимания и создания дискурса в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алешанова И. В., Фролова Н. А. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Успехи современного естествознания. 2014. № 11. С. 92-94.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 47 с.
4. Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 307 с.
5. Горбунов А. Г. Синергический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 4(17). С. 169-174.
6. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник ТГПУ. 2014. № 6(147). С. 161-171.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 34-46.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 683 с.

11. Манаенко Г. Н. О содержании термина «дискурс» // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: материалы междунар. симпозиума (22-24 мая 2003 г.). Ч. 1. Волгоград, 2003. С. 23-26.

12. Протасова Е. Ю. Функциональная прагматика: вариант психолингвистики или общая теория языкознания // Вопросы языкознания. 1999. № 1. С. 142-155.

13. Прохоров Ю. Е. Концепт, текст, дискурс: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2006. 40 с.

14. Токарев Г. В. Дискурсивные лики концепт: монография. Тула: Изд-во Тул. ун-та, 2004. 325 с.

15. Энциклопедический социологический словарь. М.: ИСПИ РАН, 1995. 939 с.

УДК 378.147

Л. А. Иванова (Москва, Россия)

Российский технологический университет – МИРЭА

(МИТХТ им. М. В. Ломоносова)

Е. Л. Лукомская (Москва, Россия)

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Проблема обучения реферированию как виду коммуникативной деятельности студентов-нефилологов

В статье рассматривается реферирование иноязычных текстов как один из методов работы со студентами нефилологических специальностей по совершенствованию их умения обрабатывать информацию на иностранном языке. Представлены виды рефератов, а также компетентностная модель реферативной деятельности. Предлагается система заданий, направленных на практическое овладение навыками компрессии текста.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, реферирование, реферат, обучение иностранному языку, упражнения

В эпоху информационной цивилизации с учетом современных реалий, динамичного развития культурных сообществ, в условиях лавинообразного роста и постоянного обмена информацией по всем отраслям знания первостепенное значение приобретают умения оперативного извлечения и быстрой переработки данных, содержащихся в различных источниках как на родном, так и на иностранном языках.

Одним из способов обработки и перекодирования существенной и актуальной информации, полученной из печатного источника с целью использования её в дальнейшей деятельности, является реферирование текста.

В современном образовательном контексте в условиях компетентностно-ориентированного обучения формирование умений реферативного изложения научного текста является неотъемлемой частью умения работы с профессио-