УДК 378.147:811.112.2

И. А. Филист
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ»

Введение. Профессиональная подготовка будущих специалистов учреждений высшего образования Республики Беларусь осуществляется в условиях, когда актуальным для каждого специалиста становится не только усвоение определённой суммы знаний, но и развитие самой личности, её способностей к успешной адаптации в современном обществе. В связи с изменением образовательной парадигмы на личностно ориентированную в системе высшего образования особое внимание уделяется компетентностному подходу, внедряемому в обучение иноязычному общению (А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, И. А. Зимняя). Впервые компетентностный подход начал разрабатываться в Англии, будучи нацеленным как на интеграцию личности в деятельность общества, так и на использование потенциала каждой личности для обеспечения экономического, культурного и политического развития общества. Обучение в рамках компетентностного подхода нацелено на развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах трудовой деятельности на основе использования социального опыта. По мнению О. В. Лущинской, «с позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не только объёмом знаний, их энциклопедичностью, но и способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний» [1]. При рассмотрении компетентностного подхода в литературе используются два понятия: компетентность и компетенция. В преподавании иностранного языка, исходя из практической задачи, заключаемой в способности осуществлять общение, общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим задачам и могут решаться только при формировании коммуникативной компетенции. Наше внимание сосредоточено на коммуникативной компетенции в иноязычном общении, а компетентностный подход уделяет важное место формированию коммуникативной компетенции, исследованием которой занимались Е. А. Аршавская, Д. И. Изаренков, Л. Л. Фёдорова. Большинство исследователей в области коммуникативной компетенции различают лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, предметную виды компетенций. Поэтому в обучении устному и письменному дискурсу по вышеуказанной учебной дисциплине предлагаем учитывать и формировать все составляющие коммуникативной компетенции, так как каждая из них имеет практическое значение и способствует формированию разносторонней компетенции в предлагаемых видах речевой деятельности.

Целью настоящего исследования является использование такого компонента, как дискурсивная компетенция в процессе обучения иноязычному общению в рамках преподавания учебной дисциплины «Дискурсивная практика: социокультурный аспект иноязычного общения». Обучение предлагается осуществлять на основе дискурсного подхода, рассматриваемого как частное проявление компетентностного подхода.

Основная часть. Как известно, способность решать средствами иностранного языка актуальные для обучающихся задачи общения во всех сферах жизни, умение обучающихся пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения является коммуникативной компетенцией. Понятие коммуникативной компетенции предложил американский лингвист Д. Хаймс (1972), который утверждал, что для речевого общения недостаточно знать только языковые знания, правила. Здесь необходимо также знание культурных и социально-значимых обстоятельств. Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетенцию как интегративное образование, которое включает в свой состав не только лингвистические, но и социокультурные компоненты. Данное понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления необходимого уровня владения иностранным языком, которое определяется как совокупность компетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной и социокультурной. Авторы учебного пособия «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» утверждают, что «дискурс (от греч. discourse речь; лат. discursus беседа, разговор) — связный текст, сверхфразовое единство. Анализ дискурса и лингвистика текста образуют близкие области языкознания. Под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом — различные виды актуализации текста, взятого в событийном плане» [2, с. 116]. Термин «дискурс» был введён в научный оборот в его современном значении в середине XX века в связи с развитием когнитивной лингвистики. Первоначально понятие «дискурс» связывалось с использованием

© Филист И. А., 2015

языка в реальном времени (как текст, погружённый в ситуацию общения). Позже о дискурсе стали говорить как о форме общения людей, «языке в действии» (Е. С. Кубрякова). Современная лингвистика рассматривает дискурс в виде деятельности, включающей в себя в качестве исходного материала язык, а способом его реализации — речь с присущей ей процессуальностью. Если дискурс есть процесс, способ высказывания, то результатом такого процесса становится текст. В этой связи целый ряд видов речевой деятельности предлагается называть не речью (ораторская, судебная), а дискурсами. Таким образом, о дискурсе можно говорить как о речевом событии, происходящем в момент речи в конкретном коммуникативном проявлении, как о способе решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности (Иванченко, 2009). Сходную позицию в отношении термина дискурса занимают и некоторые другие лингвисты. Так, по утверждению А. И. Горшкова, вместо термина «дискурс», не имеющего строго определённого значения (от «части текста» до «речи»), достаточно было бы употреблять более привычные слова и словосочетания: «дискурс» = текст, или «дискурс» = устная речь) (Горшков, 2006). Следовательно, компетенция дискурса/дискурсивная компетенция (от лат. discource competence) включает умение упорядочивать предложения в единый связный текст с учётом фокуса, известной/новой информации, естественной последовательности действий (например, временной), причинно-следственных отношений, тематики, связности и целостности, логики, стиля общения, т. е. строить общение в соответствии с целью и направленностью разговора, соблюдая следующие максимы: сообщать только истинную информацию (максима качества), адекватно нормировать сообщаемую информацию (максима количества), делать сообщение релевантным относительно темы (максима отношения), делать речь ясной, недвусмысленной и последовательной (максима манеры речи). Дискурсивная компетенция рассматривается как компонент коммуникативной компетенции.

На занятиях по родному языку работа над компетенцией дискурса начинается на ранних этапах обучения, при изучении иностранного языка изучающие на начальных этапах отрабатывают отдельные предложения. Развитие компетенции дискурса становится одной из важнейших целей обучения на более продвинутых этапах. Шкала, отражающая постепенное овладение компетенцией дискурса, включает следующие аспекты: степень адаптации к речевым ситуациям, ведение диалога, развитие темы, целостность и связность сообщения. В устном иноязычном общении можно выделить «несколько этапов речевого взаимодействия партнёров коммуникации: 1) установление контакта; 2) ориентацию в ситуации; 3) постановку и обсуждение проблемы; 4) принятие решения, т. е. выход из речевой ситуации. Именно распределение этих этапов позволяет нам эффективно осуществлять соответствующий вид общения» [3]. Число компонентов коммуникативного акта варьируется. С этой точки зрения интересны компоненты коммуникативного акта, выделенные В. В. Красных [4]. Она полагает, что каждый коммуникативный акт имеет два плана выражения: ситуацию и дискурс. Опираясь на эти два плана выражения, В. В. Красных выделяет четыре компонента, отражающие четыре аспекта каждого коммуникативного акта: 1) экстралингвистическая ситуация общения, условия общения и её участники; 2) контекст — речевые смыслы, реально существующие и отражающиеся в дискурсе и актуальные для данного коммуникативного акта; 3) зона пересечения индивидуальных пространств коммуникантов; 4) речь — продукт непосредственного речепроизводства коммуникантов. Использование в данном исследовании понятия коммуникативного акта оправдано, на наш взгляд, необходимостью выделения типичных коммуникативных ситуаций, в реализации которых имеет место коммуникативный ход, а коммуникативная ситуация, как видно из структуры коммуникативного акта, является одним из его составляющих компонентов.

В работах М. М. Бахтина, П. Брауна, Н. И. Формановской, К. Фрейзера, Р. О. Якобсона и других лингвистов присутствуют рассуждения о ситуации общения. Они говорят об открытости общения, а также о диалогическом характере общения между людьми. Понятие ситуация трактуется как совокупность обстоятельств, а коммуникативная ситуация характеризует обстоятельства общения в целом, а также участников общения. Вслед за Н. И. Формановской коммуникативную ситуацию мы определяем как «сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, дискурсе. Этот комплекс, с одной стороны, порождает речь, а с другой — отражается в речи в своих существенных компонентах» [5, с. 46]. По нашему мнению, схема коммуникативной ситуации заключается в том, что она вызывает мотив диалогического общения; он связан с тем, о чём говорят, по поводу чего происходит обмен информацией. Мотив связан с целью диалогического общения, т. е. с управлением деятельностью собеседника. Вступая в речевое взаимодействие, коммуниканты могут иметь различные цели: ближайшие, непосредственно выражаемые говорящим, и более отдалённые в форме целевого подтекста. Исходя из цели, предметом диалогического общения являются взаимоотношения (кооперация, сотрудничество, конкуренция). Очень важным и интересным в этом плане является то, что в процессе обучения можно использовать такие приёмы, которые обеспечивают реальное общение в учебной обстановке, наполняющие их новым тематическим содержанием. Предварительно на доске мы записываем интерактивные фразы, речевые средства, а также грамматические формулы и значения и обращаем на них внимание студентов,

например: *In der heutigen Diskussion geht es um die Frage/wird die Frage aufgeworfen; Problematisch scheint mir vor allem…; Darf ich zum Schluss noch eine Frage stellen?*

С учётом специфики дисциплины «Дискурсивная практика: социокультурный аспект иноязычного общения» предлагаются задания на составление микродиалогов, перевод некоторых сложных пунктов упражнений, выполнение тренировочных упражнений в форме управляемой самостоятельной работы. Высоким уровнем речевой деятельности является способность студентов самостоятельно формулировать цели, самостоятельно выбирать алгоритм и средства деятельности, осуществлять контроль достижений. Этот путь — от обучения через взаимообучение к самообучению, от развития к саморазвитию — является одной из характеристик системы коммуникативного образования. На коммуникативном этапе студентам предлагается составить и представить ситуационные диалоги различной степени сложности. Например, по теме «Язык и культура» могут обсуждаться следующие вопросы: *Welche Rolle spielen die Sprache und der Mensch in der Welt der geschaffenen Kulturen? Gibt es Probleme der sprachlichen Modernisierung? Wie beeindruckt die moderne Entwicklung der Gesellschaft die Sprache und die Kultur?*

Анализ ряда исследований позволяет сделать вывод, что для выполнения коммуникативных упражнений нужно чётко зафиксировать следующие этапы: 1) введение в тему коммуникационного процесса. Здесь преподаватель может предоставить на обсуждение тематический рисунок, мини-рассказ, информационное сообщение с применением как лексического, так и грамматического материала; 2) начало коммуникативного процесса и его развитие. Задача преподавателя состоит в том, чтобы он не только слушал высказывания, фиксировал ошибки, но и контролировал знания студентов с помощью невербальных средств, стимулируя процесс говорения; 3) завершение и обсуждение хода выполнения коммуникационного процесса. Студенты могут путём самоанализа корректировать допущенные ошибки, предлагать пути совершенствования своих высказываний.

По нашему мнению, более сложные виды деятельности представляют собой дискуссия как заранее подготовленные дебаты по предложенным вопросам, по которым участники команд представляю свои точки зрения в форме «за» и «против», а также подготовка и защита реферата по определённой теме. Важно заметить, что при подготовке реферата студенты обеспечиваются информационным материалом: лексическим запасом, специальными литературными источниками, статьями из газет и журналов, видеофильмами. Здесь мы используем следующие рабочие шаги:

1) *Vorbereitung eines Referats*: a) *Quellenstudium (Internet, Zeitschriften, Fachbücher)*; b) *Sammeln vom Anschauungsmaterial (Karten, Fotos, Grafiken)*; c) *Materialbearbeitung (Folien, Ordner, Exzerpte/schriftliche Auszüge aus einem Werk)*;

2) *Gliederung*: a) *Einleitung (Thema vorstellen, Gliederung nennen, benutzte Hilfsmittel und Fachliteratur nennen, kurz fassen)*; b) *Hauptteil (klar in verschiedene Aspekte gliedern, Informationen geben, kontroverse Standpunkte benennen)*; c) *Schluss (Rückbezug zur Einleitung herstellen, Fazit ziehen, Zusammenfassung vornehmen, eigene Meinung darlegen)*.

Эффективным может быть и обучение студентов с помощью анализа конкретных ситуаций, т. е. ситуационного метода («кейс-стади», метода Гарвардского университета), который предполагает создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [6, с. 86]. Метод «кейс-стади» развивает компетентностные качества личности: аналитические умения, практические, творческие, а также коммуникативные умения (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и медиасредства, объединяться в группы, защищать точку зрения, убеждать оппонентов. Практически мы руководствуемся следующими правилами, которые позволяют студентам эффективно вести беседы: 1) *jede/r äußert sich nur zum Thema, um das es geht*; 2) *wir melden uns zu Wort und reden nicht einfach los*; 3) *wir hören den anderen Gesprächsteilnehmern aufmerksam zu*; 4) *wir fallen den anderen Gesprächsteilnehmern nicht ins Wort*; 5) *wir befolgen die Hinweise des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin*.

Таким образом, в устном общении под дискурсивной компетенцией понимается знание различных типов дискурсов и правил их построения, умения понимать их с учётом конкретной ситуации общения.

Заключение. Сформированность дискурсивной компетенции свидетельствует о наличии способности обучающихся участвовать и создавать дискурс, понимать высказывание собеседника и соответствующим образом реагировать на него, соблюдая определённые параметры, а также владеть механизмами построения дискурса. Практика показывает, что интерес к предмету возрастает тогда, когда студенты чётко и ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем повысят личную конкурентоспособность, шансы на успех в бизнесе, науке или другой деятельности. Поэтому формирование дискурсивной компетенции специалиста на современном этапе развития высшей школы способствует иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах общения.

Список цитируемых источников

1. Лущинская О. В. Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения студентов-журналистов иноязычному письменному дискурсу // Вестн. МГЛУ. 2006. № 2(10). С. 119.
2. Красных В. В. Свой среди чужих: миф или реальность. М. : Наука, 1989. 175 с.
3. Лущинская О. В. Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения студентов-журналистов иноязычному письменному дискурсу. С. 59.
4. Красных В. В. Свой среди чужих: миф или реальность. С. 84
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ шк. технологий, 2005. 288 с.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2008. 116 с.

Материал поступил в редакцию 25.02.2015 г.

УДК 81’42

И. Г. Цеханович
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Введение. Художественный текст представляет собой частную эстетическую систему языковых средств, характеризующуюся высокой степенью целостности и структурированности. Он уникален, неповторим и в то же время использует типизированные приёмы построения. Это эстетический объект, который воспринимается во времени и имеет линейную протяжённость. Но не всякое художественное произведение пригодно для академического анализа. Рассмотрим теперь критерии, которые помогут отобрать необходимый материал для анализа.

Основная часть. Проанализировав имеющуюся методическую литературу, мы выделили ряд критериев, необходимых для отбора художественных текстов в целях их дальнейшего анализа. Представляется возможным выделить две основные группы критериев: критерии отбора текстов, связанные с интерпретационным чтением; критерии отбора, связанные с созданием интерпретационного высказывания.

При отборе художественных текстов для интерпретационного чтения, результатом которого выступает понимание на разных уровнях, считается целесообразным руководствоваться критериями, разработанными в ряде методических исследований, посвящённых обучению иностранному языку на основе художественных текстов. Это критерий эстетического воздействия художественного текста на читателя и мотивационно-познавательный критерий.

Одной из специфических черт художественного текста является его антропоцентричность, т. е. направленность на познание человека. При этом сам текст и его стилистическая специфика служат для передачи ценностных представлений о человеке от писателя к читателю. Читатель выступает как субъект духовно-практической деятельности, поскольку обогащает созданную автором систему образов субъективным смыслом в зависимости от собственного опыта и восприятия действительности. Субъективная эстетическая оценка художественного текста — это оценка особого рода, она является не столько отражением реальности как таковой, а отражением читающего человека с его системой ценностей. Именно это субъективное восприятие и является собственно эстетической оценкой. Только личное переживание, его характер и сила могут быть основанием оценочного суждения. С этим связано и понятие эстетической потребности, необходимого условия мотивационной готовности студентов к восприятию иноязычных художественных текстов. Высокий уровень языкового и интеллектуального развития студента может считаться важным условием ценной литературной коммуникации. Эстетическая потребность при чтении художественных текстов выражается в желании получить определённые эмоциональные и эстетические переживания. Стимуляция позитивного и заинтересованного отношения к предложенному произведению выступает важной предпосылкой воспитания читателя. При овладении иностранным языком это означает, что читаемые художественные произведения должны отвечать не только всем условиям формирования вторичной языковой личности студентов, но и их коммуникативным и эстетическим потребностям. В условиях общепризнанного снижения уровня художественного вкуса сегодняшних молодых людей особое значение приобретает не только соответствие читаемых

© Цеханович И. Г., 2015