

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
Кафедра профессионального иностранного языка для
гуманитарных специальностей

А. Г. ГОРБУНОВ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Монография



**Ижевск
2018**

УДК 378.14
ББК 74.480.2
Г 676

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

Рецензенты: доктор пед. наук, профессор Н.Н. Сергеева,
 доктор пед. наук, профессор Л.И. Савва,
 доктор пед. наук, профессор М.А. Захарищева.

Горбунов А.Г.

Г 676 Педагогическая система формирования способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации:
 монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. – 196 стр.

ISBN 978-5-4312-0621-4

Монография посвящена решению проблемы формирования способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации на гуманитарных направлениях подготовки неязыкового вуза.

Квалификационные требования к выпускнику вуза включают сформированную способность последнего к коммуникации на иностранном языке на темы межличностного и профессионального общения. Эффективность такой коммуникации находится в прямой зависимости от способности выпускника к смысловосприятию и смыслопроизводству на иностранном языке, что подразумевает умение обобщать полученную из различных источников информацию и с её помощью решать широкий спектр коммуникативных задач межличностного и профессионального характера. Решение таких коммуникативных задач возможно через заданный алгоритм речевых действий, что, по сути, является реализацией широкого диапазона дискурсивных практик, принятых в том или ином профессиональном сообществе. Унифицированный набор дискурсивных практик, реализуемых в общении через дискурсивные формулы, рассмотрен в соотнесённости с англоязычной моделью речевого взаимодействия, которая в силу глобализации информационного и коммуникационного пространства востребована более, чем любая другая. Способность будущего бакалавра к смысловосприятию и смыслопроизводству на иностранном языке определена через знание и понимание системных характеристик дискурса, что позволяет прийти к умозаключению о том, что уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции может быть рассмотрен как дескриптор способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации.

Книга адресована широкому кругу специалистов в области теории и методики профессионального образования, лингводидактики, межкультурной коммуникации, а также преподавателям, аспирантам и студентам.

УДК 378.14
ББК 74.480.2

ISBN 978-5-4312-0621-4

© Горбунов А.Г., 2018
 © ФГБОУ ВО «Удмуртский
 государственный университет», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	17
1.1. Система общекультурных и профессиональных компетенций в сфере коммуникации будущих бакалавров гуманитарных направлений подготовки	19
1.1.1. Задачи обучения на направлениях подготовки гуманитарного цикла	21
1.1.2. Дескрипторы сформированных компетенций	23
1.1.3. Перечень условий, способствующих изменению педагогической действительности и образовательного контекста	27
1.2. Понятия «компетентность» и «компетенция» в современном образовательном пространстве	31
1.2.1. Диада компетентностного подхода: компетенция и компетентность	32
1.2.2. Коммуникативная иноязычная компетентность в высшем профессиональном образовании	36
1.2.3. Определения понятия «дискурсивная иноязычная компетенция»	44
1.2.4. Дискурс-анализ как компонент педагогической парадигмы при формировании дискурсивной иноязычной компетенции	47
1.2.5. Определение понятия «дискурс» с позиции синергии педагогической науки и языкознания	55
1.3. Дискурсивная иноязычная компетенция как дескриптор профессионально-ориентированной коммуникации	70
1.3.1. Определение понятия ‘дискурсивная иноязычная компетенция’	71
1.3.2. И н в а р и а н т ы р е а л и з а ц и и с п о с о б н о с т и к с м ы с л о в о с п р и я т и ю и с м ы с л о п р о и з в о д с т в у	76
	83

.....	86
.....	91
1.3.3. Содержание дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения	
1.3.4. Структура дискурсивной иноязычной компетенции	95
Выводы по Главе 1	
Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ	95
2.1. Педагогические условия формирования способности студентов- бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.....	97 102 113 114
2.1.1. Первое педагогическое условие	
2.1.2. Второе педагогическое условие	
2.1.3. Третье педагогическое условие	
2.1.4. Четвёртое педагогическое условие	119
2.2. Педагогическая модель процесса формирования способности студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке	120 124
2.2.1. Структура педагогической модели	
2.2.2. Педагогическая технология формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке как способ реализации педагогической модели	129
2.3. Критериально-диагностический аппарат определения уровня способности студентов-бакалавров гуманитарного профиля к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном	130 136 144

языке	152
2.3.1. Система критериев	156
2.3.2. Диагностический аппарат исследования	161
2.3.3. Анкетирование как инструмент педагогической диагностики	
Выводы по Главе 2	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	181
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	193
Приложение 1 – Примеры коммуникативных задач, включённых в комплекс упражнений коммуникативной (дискурсивной) направленности и способы их решения	
Приложение 2 – Анкета	

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость решения проблемы формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации в системе высшего образования определяется требованиями Федерального государственного стандарта нового поколения к результатам обучения будущих бакалавров в виде системы компетенций, которая предопределяет их высокую степень готовности и способности к общению на темы межличностного и профессионального характера в условиях реалий современного образовательного и профессионального пространства. Система профессиональных компетенций выпускников-бакалавров гуманитарных направлений подготовки включает наряду с другими умение получать и систематизировать данные из разноязычных источников и способность использовать эту информацию для профессионально-ориентированного речевого взаимодействия как на родном, так и на иностранном языках. При этом, организация педагогического процесса, способствующего формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, обусловлена значительными затруднениями, которые они испытывают при создании как условно-речевых, так и собственно-речевых произведений.

Необходимость совершенствования педагогического процесса и образовательного контекста, способствующих решению задач по освоению профессионально-ориентированной коммуникации через формирование и развитие коммуникативной компетентности обучающихся на всех уровнях высшего образования, где иноязычная компетентность определяется как неотъемлемая часть системы компетенций будущего бакалавра, отмечается многими отечественными исследователями (Н.И. Алмазова, Н.И. Гез, И.Б. Ворожцова, Н.Д. Гальскова, Л.К. Гейхман, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев и др.).

Совершенствование профессионального образования в части формирования способности студентов вуза к эффективному взаимодействию на иностранном языке рассматривается в трудах Н.И. Гез, И.А. Зимней, Н.А. Мыльцевой, П.И. Образцова, О.В. Полякова, Н.В. Поповой, В.В. Сафоновой, Н.Н. Сергеевой, П.В. Сысоева и др. В зарубежной педагогике это работы Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson, D. Nunan и других. В частности, проблеме формирования коммуникативной иноязычной компетентности посвящены исследования О.В. Аникиной, А.И. Газизовой, Н.П. Головиной, Н.В. Елухиной, А.Н. Кудлаевой, О.И. Кучеренко, В.М. Панфиловой, А.Н. Панфилова, А.П. Руденко и др.

Обращает внимание недостаточная разработанность подхода к изучению коммуникативной иноязычной компетентности в ее целостности, где было бы определено ядро этого концепта. Ядром коммуникативной иноязычной компетентности нам представляется её дискурсивная составляющая, которая ранее не являлась предметом исследования, и в педагогической литературе не уделено внимание специфике её формирования.

Обращение исследователей к недавним достижениям в области дискурс-анализа и прикладной лингвистики с позиции системно-синергетического подхода и в контексте современной теории и методики профессионального образования, по нашему мнению, методологически обосновано и позволяет решить проблему формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, уровень сформированности которой мы можем рассматривать в качестве дескриптора такой способности. В этой связи отметим, что в нашем случае в рамках методологии педагогики применим системно-синергетический подход, который вслед за В.Г. Виненко мы трактуем как выявление

исследователем самоорганизующихся систем в сфере образования для описания закономерностей, развитие которых предопределяют синергетические принципы [41].

В результате изучения научного и образовательного контекстов проблемы освоения студентами-бакалаврами гуманитарных направлений подготовки профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования коммуникативной иноязычной компетентности, в основу которой положен дискурсивный компонент, мы выявили ряд противоречий:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, определяющими необходимость формирования у будущих бакалавров продвинутого и высокого уровня профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности и её неотъемлемой составляющей, дискурсивной компетенции, и недостаточной разработанностью педагогического инструментария для успешного формирования данной компетенции;

- между содержанием современных средств обучения, направленность которого должна способствовать развитию способности к восприятию и производству дискурсов для осуществления эффективной профессионально-ориентированной коммуникации, и необеспеченностью педагогического процесса адекватным этим целям критериально-диагностическим инструментарием.

В этой связи возникает необходимость разработать педагогическую систему сообразную идеологии теории и методики профессионального образования и направленную на формирование способности будущих бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Целью данной работы является в рамках современных научных педагогических концепций с учётом требований современного ФГОС ВПО

к уровню коммуникативной компетентности в системе требований к профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных направлений подготовки разработать и описать педагогическую систему, способствующую развитию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции, лежащей в основе коммуникативной иноязычной компетентности, что позволит задать вектор педагогического процесса и последовательно сформировать продвинутой и высокий уровень данной компетенции. Такая педагогическая система предполагает выявление педагогических условий и создание педагогической модели, реализуется через педагогическую технологию и позволяет сформировать способность к профессионально-ориентированной коммуникации за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов-бакалавров от порогового до продвинутого и высокого уровня владения данной компетенцией как дескриптора их готовности к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке сообразно требованиям современного рынка труда в условиях глобализации. Возможность определения уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции обусловлена разработанным критериально-диагностическим аппаратом, представленным в данной работе.

В ходе работы над созданием педагогической системы формирования способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации мы основывались на теоретических концепциях, представленных в работах в области *дискурсивной лингвистики* (Н.Д. Арутюнова, Г.П. Грайс, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, Н.В. Попова и др.); *концепции повышения качества образовательного процесса, его технологического обеспечения* (В.И. Байденко, В.Б. Беспалько, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.Б. Ворожцова,

Е.И. Дмитриева, Н.Ю. Ерофеева, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Н. Нечаев, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.А. Чупина, В.Д. Шадриков и др.); *теории коммуникативного обучения языкам* (П.Б. Гурвич, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.); исследования в области *профессиональной иноязычной коммуникации* (М.Н. Володина, И.Б. Ворожцова, А.И. Газизова, Н.К. Гарбовский, Н.А. Гриневицкая, Л.К. Гейхман, Е.Р. Поршнева, Н.Н. Сергеева, А.Н. Шамов и др.); исследования в области *изучения педагогического процесса, его структуры и основных характеристик* (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, С.А. Днепров, Н.В. Кузьмина, Л.И. Савва, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Методологическую основу нашей работы составили положения *теории профессионального образования* (А.М. Новиков, Г.М. Романцев, А.Л. Бусыгина, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, Н.К. Чапаев и др.); *компетентного подхода* к обучению (Н.И. Алмазова, А.И. Газизова, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Дж. Равен, Н.В. Попова, В.В. Сафонова, Г.П. Сикорская, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, С.Н. Фёдорова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Я. ван Эк и др.); *коммуникативного подхода* (Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, Е.И. Пассов, Н.Н. Сергеева, И.И. Халеева и др.); *дискурсивного подхода* (Н.Д. Арутюнова, И.Б. Ворожцова, Т. ван Дейк, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, П. Серио, В.И. Тюпа и др.); *деятельностного подхода* (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.Б. Ворожцова, И.А. Зимняя, Г.В. Сороковых и др.); *технологического подхода* (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Б. Ворожцова, Н.Ю. Ерофеева, В.П. Овечкин, Е.С. Полат, В.А. Сластёнин и др.); *социокультурного подхода* (И.И. Галимзянова, Н.Б. Пугачёва, П.В. Сысоев, О.Л. Шабалина и др.), *интегративного подхода* (В.В. Краевский,

Н.Ф. Талызина и др.) и *системно-синергетического подхода* (В.И. Андреев, В.Г. Виненко, О.Н. Козлова, С.Н. Симонов, Н.М. Таланчук, Г. Хакен и др.).

В качестве основных выделим

- системно-синергетический подход, позволяющий разработать новые методы, средства, формы и системы обучения, направленные на формирование искомой компетенции за счёт новых открытий в смежных с педагогической наукой областях (например, психология, философия, социология, а также в нашем случае теория дискурса, дискурсивная лингвистика, теория речевых актов и др.);

- коммуникативно-деятельностный подход способствует появлению формата учебного процесса, направленного на обучение общению на иностранном языке, в основе которого лежит дискурсивная составляющая, на использование иностранного языка с целью обмена суждениями в сфере профессиональной деятельности с представителями зарубежных дискурсообществ как речевых актов самовыражения. Такой подход позволяет адаптировать процесс обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям;

- дискурсивный подход позволяет выделить дискурсивную составляющую коммуникации, в основе которой лежит знание и понимание природы дискурса, компонентов его содержания и структуры, а также системных характеристик этого лингвистического феномена, и сформировать через англоязычную модель речевого взаимодействия продвинутой и высокий уровень иноязычной компетентности;

- технологический подход позволяет в период обучения в образовательном учреждении подготовить современного специалиста, который обладает высоким конкурентным потенциалом в контексте современного рынка труда, т. е. владеющего комплексом необходимых профессиональных компетенций в сфере коммуникации, составляющих его профессиональную компетентность.

Нормативную правовую базу работы предопределили положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 30.12.2015).

В ходе проведённого нами исследования

- выработано определение понятия **‘система компетенций’**, которое мы рассматриваем как *изменяемый набор компетенций во взаимной связи друг с другом и обеспечивающий уровень компетентности специалиста, достаточный для достижения максимально высокого результата в ходе осуществления его профессиональной деятельности;*

- уточнено понятие **‘профессионально-ориентированная коммуникация’**, которое мы понимаем как *речевая деятельность, направленная на решение широкого спектра коммуникативных задач за счёт дискурсивных практик, присущих профессиональным сообществам;*

- термин **‘коммуникативная иноязычная компетентность’** осмыслен как *совокупность иноязычных компетенций в целом, где в качестве основы определена дискурсивная иноязычная компетенция, актуализация которой происходит за счёт дискурсивных формул, учитывающих модель речевого взаимодействия в иноязычной культуре;*

- уточнено понятие **‘дискурсивная иноязычная компетенция’** как *способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс, демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации интеракции на иностранном языке организовать композиционно оформленное, целостное и завершённое речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи;*

- термин **‘дискурсивная формула’** определён как *речевой сценарий различной структурной организации и соотнесённости с ситуацией коммуникации, алгоритм речевых действий которого способствует*

эффективному решению коммуникативной задачи и достижению цели коммуникации в границах поставленной коммуникативной задачи;

- термин **‘англоязычная модель речевого взаимодействия’** рассмотрен как *модель речевого взаимодействия, которая имеет линейную структуру реализации инвариантов сценария речевой интеракции и направлена на достижение идеального вида коммуникации или «дискурса рациональности».*

- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия освоения будущими бакалаврами профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции;

- разработана педагогическая технология формирования способности к профессионально-ориентированной коммуникации.

- разработан критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Полагаем, что представленные в данной работе результаты исследования вносят определенный вклад в совершенствование теории и методики профессионального образования в части формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке через овладение широким диапазоном дискурсивных практик, относящихся к англоязычной речевой культуре.

С позиции системно-синергетического подхода применительно к методологии педагогики в работе расширено представление о методах формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации.

Результаты исследования могут служить теоретической основой для дальнейшей разработки проблемы формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке для решения широкого спектра коммуникативных задач в контексте профессиональной деятельности выпускника вуза, а также в системе послевузовского и дополнительного профессионального образования.

В рамках данной работы мы опишем систему компетенций, предопределяющую способность будущих бакалавров к коммуникации на иностранном языке, так как именно эта система компетенций лежит в основе их готовности к успешному речевому взаимодействию в условиях межличностного и профессионально-ориентированного общения.

Осмысление процесса формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в качестве дескриптора уровня готовности к речевому взаимодействию на иностранном языке позволяет разработать педагогическую модель этого процесса и определить вектор педагогической деятельности, направленный на поэтапное формирование компетенции-дескриптора.

Полагаем, что процесс формирования способности будущего бакалавра к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке будет эффективным, если в образовательном процессе созданы педагогические условия, способствующие становлению и развитию дискурсивной иноязычной компетенции, несущей основную нагрузку в структуре и содержании коммуникативной иноязычной компетентности. Среди этих условий:

а) освоение студентами в рамках своего направления подготовки представления об общении как дискурсивной практике, лежащей в основе коммуникативной компетентности;

б) погружение в практику англоязычной модели речевого взаимодействия как особого типа взаимодействия субъектов коммуникации на иностранном языке в профессиональных целях;

в) соблюдение в учебном процессе четкого разграничения педагогической и образовательной деятельности ради обеспечения автономности обучающегося;

г) осуществление мониторинга процесса формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке с помощью разработанного нами диагностического инструментария

Разработанная педагогическая технология как средство реализации педагогической модели формирования способности студентов-бакалавров к коммуникации на иностранном языке в профессиональных целях задаёт этапность и доминанты в овладении профессионально-ориентированной коммуникацией и представляет собой дидактический цикл в соответствии с параметрами 'компетентность' и 'осознанность', включает этапы *бессознательной некомпетентности, сознательной некомпетентности, сознательной компетентности и бессознательной компетентности*, что в итоге обеспечивает успешное формирование способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Критериально-диагностический аппарат, позволяющий провести систематическую диагностику эффективности процесса формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, опирается на мотивационный, когнитивный, деятельностный, и личностный критерии, показатели которых соотнесены с тремя уровнями (*пороговый, продвинутый и высокий*) сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих

бакалавров к коммуникации на иностранном языке в профессиональных целях.

Таким образом, результаты проведённого нами исследования имеют прикладной характер и могут служить теоретической основой для дальнейшей разработки данной проблемы. Выявленные педагогические условия и разработанная педагогическая модель вписаны в контекст компетентностного и коммуникативного подходов в высшем образовании и могут стать неотъемлемой частью современных педагогических технологий в высшей профессиональной школе.

Результаты проведённого исследования позволяют рассмотреть с позиции методологии педагогики возможность приращения компетентностного подхода в профессиональной подготовке современного специалиста за счёт синергии педагогической науки и других областей научных знаний и, таким образом, обеспечить эффективное взаимодействие профессионального образования с рынком труда.

Материалы исследования могут быть использованы при разработке учебно-методических комплексов как для цикла гуманитарных дисциплин, так и на естественнонаучных направлениях профессиональной подготовки, а также в системе подготовки и повышения квалификации специалистов и представляют интерес для преподавателей широкого спектра направлений профессиональной подготовки современной высшей школы и системы дополнительного профессионального образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Рассматривая процесс профессиональной подготовки в системе компетенций уровня бакалавриата в неязыковом вузе в целом, и процесс формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, в частности, мы определили объект нашего исследования как процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров гуманитарных направлений подготовки. Под термином ‘система компетенций’ мы понимаем *изменяемый набор компетенций во взаимной связи друг с другом и обеспечивающий уровень компетентности специалиста, достаточный для достижения максимально высокого результата в ходе осуществления его профессиональной деятельности*; термин ‘профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация’ мы трактуем как *речевая деятельность на иностранном языке, направленная на решение широкого спектра коммуникативных задач за счёт дискурсивных практик, присущих профессиональным сообществам*

Изучение реалий образовательного контекста и педагогической действительности показало, что будущие бакалавры испытывают значительные затруднения в ходе речевого взаимодействия на иностранном языке в условиях учебного занятия, так как образовательный контекст не насыщен учебными программами, отражающими и предлагающими к изучению дискурсивные практики, способствующие решению широкого спектра коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в ходе

устного речевого взаимодействия на иностранном языке в различных ситуациях межличностного и профессионального общения. Также недостаточно представлены другие формы целенаправленного развития умений, связанных с аутентичным речевым поведением субъектов коммуникации в ситуациях спонтанного и подготовленного общения.

Актуальной для системы профессионального образования представляется также проблема обучения и развития способности будущих бакалавров переходить в ходе устного общения с дискурса родного языка на дискурс изучаемого языка.

Полагаем, что существует закономерность между реализацией специально созданных педагогических условий и искомым результатом, а именно сформированной способностью будущих бакалавров к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения. Сформированный продвинутый и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции как дескриптор способности к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке, несомненно, будет предопределять для будущих бакалавров возможность эффективного речевого взаимодействия на иностранном языке в их квазипрофессиональной и, далее, профессиональной и образовательной деятельности после окончания вуза. Обобщение опыта педагогической деятельности позволяет теоретически обосновать и перенести в массовую педагогическую практику используемые нами подходы к формированию компетенции-дескриптора. Синергия педагогики и новых открытий в смежных с педагогической наукой областях (например, психология, философия, социология, а также в нашем случае теория дискурса, дискурсивная лингвистика, теория речевых актов и др.) способствует возможности разработать новые методы, средства, формы и системы обучения, направленные на формирование способности будущих

бакалавров к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции. Педагогическая модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке позволяет отразить и реализовать специально созданные педагогические условия за счёт педагогической технологии, которая делает возможным прогнозирование результатов педагогической и образовательной деятельности в вузе. Внедрение результатов нашего исследования в практику обеспечивает создание нового педагогического продукта, где эффективность специально созданной педагогической модели, положенной в основу педагогической технологии формирования способности будущих бакалавров к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, является следствием реализации теоретических и методологических основ педагогического процесса, выявленных нами рациональных связей между теорией и практикой и взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.

1.1. Система общекультурных и профессиональных компетенций в сфере коммуникации будущих бакалавров гуманитарных направлений подготовки

Структура основной образовательной программы (ООП) будущего бакалавра включает несколько учебных циклов: Гуманитарный, социальный и экономический; Математический и естественнонаучный; Профессиональный цикл; Физическая культура; Практика и (или) научно-исследовательская работа. Программа подготовки бакалавра завершается итоговой государственной аттестацией [27, 278].

Гуманитарный, социальный и экономический цикл основной образовательной программы бакалавриата гуманитарных направлений подготовки включает такие дисциплины как: История, Философия, Социология, Экономика, Иностранный язык.

В гуманитарном, социальном и экономическом цикле дисциплине «Иностранный язык», наряду с другими, отведена особая роль. В свете коммуникативно-компетентностного подхода в высшем образовании задачей этой дисциплины является развитие способности обучающихся к коммуникации на иностранном языке или, иными словами, формирование речевых умений студентов-бакалавров для осуществления межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации с представителями зарубежных профессиональных сообществ, а также способности к работе с источниками профессиональных знаний на иностранном языке. Способность и умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке напрямую с носителями информации на иностранном языке влияет на уровень профессиональной квалификации будущих бакалавров, так как процессы глобализации, определяющие системные аспекты профессиональной среды, делают невозможным для выпускника вуза стать высококласным специалистом без способности к осуществлению коммуникации и обмена информации на иностранном языке; без знания и понимания парадигмы деятельности представителей профессиональных сообществ за рубежом; так же как и без понимания теоретической и практической значимости результатов последних исследований мирового уровня в той или иной области профессиональных знаний и деятельности, а также умения на практике воспроизвести и применить эти результаты, что обусловлено содержанием «<...> компетентностной модели специалиста, ориентированной на субъект труда» [206].

Таким образом, формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке

возможно за счёт продвинутого и высокого уровня коммуникативной иноязычной компетентности за счёт дискурсивного компонента. Целью образования в высшей профессиональной школе является предоставить будущим бакалаврам возможность освоить профессионально-ориентированную коммуникацию на иностранном языке и эффективно применять свои знания и умения в сфере межличностной и профессиональной коммуникации за счёт освоения дискурсивных практик, присущих тем или иным профессиональным сообществам.

1.1.1. Задачи обучения на направлениях подготовки гуманитарного цикла

Задачи обучения на направлениях подготовки гуманитарного, социального и экономического цикла основной образовательной программы бакалавриата включают:

- формирование коммуникативной иноязычной компетентности, включающей лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты для обеспечения оптимальной межкультурной и профессиональной коммуникации на иностранном языке;
- развитие навыков публичного выступления на иностранном языке в формате ‘сообщение’, ‘доклад’, ‘дискуссия’ и др. в рамках соответствующего направления профессиональной подготовки;
- развитие навыков чтения литературы по соответствующему направлению подготовки с целью извлечения профессионально значимой информации на иностранном языке;
- развитие навыков делового письма и ведения переписки на иностранном языке в сфере межличностной и профессиональной коммуникации;
- знакомство с основами реферирования, аннотирования и перевода литературы по профилю направления подготовки.

Как было отмечено выше, знание и понимание основных принципов построения общей образовательной программы (ООП), неотъемлемой частью которой является наличие условий, способствующих освоению профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, позволяет сформировать присущие тому или иному направлению подготовки общекультурные и профессиональные компетенции. Содержание ООП определяет, что будущий бакалавр должен владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного по своему профильному направлению, равно как и владеть основами профессиональной речевой культуры и демонстрировать способность разрабатывать и реализовывать исследовательские проекты с учетом отечественного и зарубежного опыта, информация о котором приобретена из источников на иностранном языке.

Содержание комплекса общекультурных и профессиональных компетенций студентов-бакалавров, непосредственно связанных с необходимостью владеть иностранным языком, определяется и разрабатывается непосредственно образовательным учреждением на основе учебных программ по направлениям подготовки бакалавриата. Обобщение описаний комплекса иноязычных компетенций по различным гуманитарным направлениям подготовки в системе бакалавриат [84, 276, 277 и др.] позволяет выделить:

а) общекультурные компетенции (ОК):

- способность развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и общекультурный уровень на основе информации из источников на иностранном языке;
- способность из источников на иностранном языке самостоятельно приобретать (в том числе с помощью информационных технологий) и использовать в практической деятельности новые знания и умения,

включая новые области знаний, не связанные непосредственно со сферой профессиональной деятельности;

- способность свободно пользоваться иностранными языками как средством межкультурной коммуникации;

- способность к публичному выступлению на иностранном языке.

б) профессиональные компетенции (ПК), включающие общепрофессиональные компетенции (ОПК):

- способность развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и профессиональный уровень на основе информации из источников на иностранном языке, освещающих последние достижения в профильной области деятельности;

- способность из источников на иностранном языке самостоятельно приобретать (в том числе с помощью информационных технологий), систематизировать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, включая новые области знаний, непосредственно связанные со сферой профессиональной деятельности;

- способность свободно пользоваться иностранными языками как средством профессионального общения;

- способность владеть навыками устного и письменного выступления по теме профессиональной деятельности.

1.1.2. Дескрипторы сформированных компетенций

В результате комплекс сформированных компетенций, обуславливающих способность обучающегося к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, предусматривает, что будущий бакалавр **знает**:

- грамматический и лексический минимум (2500-3500 лексических единиц) общеупотребительного, делового, и терминологического характера, соотнесённого с социокультурными реалиями страны

изучаемого языка, а также с терминологией будущей профессии, что необходимо для общения, чтения и перевода иноязычных текстов;

- основные фонетические, лексико-грамматические, стилистические особенности изучаемого языка и его отличие от модели речевого взаимодействия на родном языке;

- широкий диапазон дискурсивных практик для решения различного типа коммуникативных задач (общение в формате интервью на темы межличностного или профессионального характера, способность обосновать свой выбор из предложенных вариантов решения проблемы межличностного или профессионального характера; подготовка сообщения / доклада; обобщение и систематизация информации / данных межличностного или профессионального характера, полученных из различных источников; интерпретация предметно-изобразительного кода (рисунок, таблица, диаграмма, гистограмма и др.) в профессионально-ориентированный дискурс [79]);

- особенности межкультурного взаимодействия с представителями различных узусов.

Умеет:

- осуществлять общую и профессионально-ориентированную коммуникацию на иностранном языке с использованием дискурсивных практик и умеет переходить с модели речевого взаимодействия на родном языке на модель речевого взаимодействия на иностранном языке;

- переводить со словарём научную литературу и документацию;
- вести межличностную и деловую переписку на иностранном языке;
- применять дополнительные (кроме учебных) источники информации на иностранном языке для интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции;

- использовать знание иностранного языка для понимания и составления специальных текстов и аннотаций к ним.

Владеет:

- навыками чтения, аудирования, говорения, письма на иностранном языке;
- дискурсивными практиками для решения межличностных и профессионально-ориентированных коммуникативных задач;
- навыками пользования поисковыми инструментами на иностранном языке в сети Интернет для сбора и систематизации профессиональной информации из зарубежных источников;
- навыками составления текстов профессионального характера и аннотаций на иностранном языке.

Знания, умения и навыки владения иностранным языком могут быть ранжированы в соответствии с уровнями сформированности компетенции, предложенными ФГОС третьего поколения [262, 263] (таблица 1).

Таким образом, студент-бакалавр в ходе коммуникации на иностранном языке в условиях учебного занятия и далее в своей профессиональной деятельности в режиме устного (подготовленного или спонтанного) речевого взаимодействия должен демонстрировать способность к решению комплекса задач коммуникативной направленности, который может включать семь типов коммуникативных вызовов.

С опорой и без опоры на (учебный) текст студент-бакалавр должен уметь породить речевое произведение / дискурс на иностранном языке сообразно:

1. вопросу-интервью с опорой и без опоры на (учебный) текст;
2. необходимости решить проблему выбора / предпочтения с опорой и без опоры на (учебный) текст;
3. необходимости подготовить сообщение / доклад с опорой и без опоры на (учебный) текст или точку зрения, представленную в (учебном) тексте;

4. необходимости подготовить компиляцию информации из разных источников по теме учебного модуля;

5. необходимости выбора решения для поставленной проблемы с опорой и без опоры на (учебный) текст;

6. необходимости систематизировать информацию и подготовить пересказ (учебного) текста в целом;

7. необходимости интерпретировать предметно-изобразительный код (рисунок, таблица, диаграмма, гистограмма и т. д.) в профессионально-ориентированный дискурс.

Таблица 1

Уровни сформированности коммуникативной иноязычной компетентности

Шкала уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетентности	Отличительные признаки (общее описание)
Пороговый (удовлетворительно)	- Читает и переводит тексты на иностранном языке со словарём. - Может подготовить письменный пересказ прочитанного. - Составляет письма делового характера.
Продвинутый (хорошо)	- Читает, переводит со словарём / без словаря и может письменно / устно пересказать профессиональные тексты на иностранном языке, используя такие дискурсивные практики, как выражение мнения в отношении прочитанного / услышанного; подготовка доклада / сообщения на основе прочитанного / услышанного. - Может декодировать межкультурный аспект профессионально-ориентированной коммуникации. - Осознаёт значимость владения иностранным языком для решения профессиональных задач.
Высокий (отлично)	- Читает, переводит без словаря и может пересказать профессиональные тексты на иностранном языке, используя такие дискурсивные практики, как выражение мнения в отношении прочитанного / услышанного; подготовка доклада / сообщения; обобщение информации из двух и более источников; систематизация полученных данных в заданном текстовом формате; выявление проблемы и определение путей её решения на основе полученных данных; интерпретация предметно-изобразительного кода (рисунок, таблица, диаграмма, гистограмма и т. д.). - Способен вести деловую переписку с учётом межкультурного аспекта коммуникации. - Способен дискутировать на иностранном языке с учётом межкультурного аспекта коммуникации. - Осознаёт значимость владения иностранным языком для решения профессиональных задач. - Ставит вопрос о необходимости самообучения, совершенствования знания иностранного языка.

Процесс формирования способности будущего бакалавра к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке в целом и дискурсивной иноязычной компетенции, в частности, в системе бакалавриата способствует развитию когнитивных и репродуктивных умений; рефлексии приобретённого опыта межличностного и профессионально-ориентированного общения; развитию информационной культуры, что подразумевает способность обучающегося к смысловосприятию и смыслопорождению, а также к отбору текстового материала на иностранном языке в квазипрофессиональных целях в процессе обучения и, далее, в профессиональных целях после завершения обучения; расширению социокультурного и профессионального кругозора, что способствует повышению общей и профессиональной культуры будущих бакалавров; воспитанию уважения к культурным ценностям страны изучаемого языка, а также способности к реализации широкого спектра дискурсивных практик и лучшему пониманию моделей речевого поведения представителей разных стран, народов и культур.

1.1.3. Перечень условий, способствующих изменению педагогической действительности и образовательного контекста

В основном, студенты-бакалавры демонстрируют уровень дискурсивной иноязычной компетенции от порогового до продвинутого, что в различных регионах страны обусловлено особенностями технического и кадрового обеспечения процесса формирования способности обучающихся к коммуникации на иностранном языке в общеобразовательных школах. Необходимо отметить отсутствие в программных документах и методических материалах в системе общеобразовательных учреждений указания на дискурсивный компонент в качестве ключевого для развития способности обучающихся к эффективной коммуникации на иностранном языке. Учреждения высшего

профессионального образования стоят перед проблемой повышения мотивации студентов к дальнейшему изучению иностранного языка и совершенствованию навыков межличностного и профессионально-ориентированного общения, что сопряжено с необходимостью создания в высших учебных заведениях комплекса условий, способствующих изменению педагогической действительности и образовательного контекста с целью организации более эффективного процесса формирования способности будущих бакалавров к коммуникации на иностранном языке в профессиональных целях через формирование необходимых будущим бакалаврам общекультурных и профессиональных иноязычных компетенций.

Такие условия могут включать:

- необходимость создания профессионально-ориентированных дидактических комплексов, предопределяющих мотивацию студентов к развитию и совершенствованию навыков межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации как в течение периода обучения в вузе, так и далее в ходе реализации их профессиональной траектории через речевое взаимодействие на иностранном языке с использованием знаний об изучаемом языке и развитию способности использовать широкий диапазон дискурсивных практик для эффективного решения коммуникативных задач межличностного и профессионального характера;
- необходимость внедрения в образовательный процесс в вузе дискурсивных практик, присущих тому или иному профессиональному сообществу;
- необходимость учитывать особенности профессиональной деятельности будущих бакалавров при разработке дидактических комплексов дискурсивной направленности;
- необходимость тщательного отбора учебного материала,

предопределяющего возможность интегрировать в него профессионально востребованные дискурсивные практики;

- необходимость привлечения аутентичных языковых ресурсов через использование информационных коммуникационных технологий (Интернет, Skype, видеоуроки, семинары и конференции с участием носителей языка и т.д.) с целью формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке за счёт продвинутого и высокого уровня коммуникативной компетентности, в основе которой лежит дискурсивный компонент.

Такой комплекс условий, направленный на изменение образовательного контекста и педагогической действительности, в сочетании с деятельностным подходом позволяет сделать процесс формирования способности к профессионально-ориентированной коммуникации за счёт дискурсивной иноязычной компетенции максимально эффективным и способствовать успешному формированию способности студентов-бакалавров к эффективному речевому взаимодействию.

Полагаем, что в целях совершенствования теории и методики профессионального образования методологическим обоснованием для успешного формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции может быть обращение к результатам последних исследований в области дискурс-анализа с позиции системно-синергетического подхода, объединяющего потенциал филологических и педагогических знаний и обуславливающего высокую степень практикоприменимости таких знаний в педагогических целях. Также считаем целесообразным рассмотреть аспекты содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции, что позволяет выявить

педагогические условия и разработать концепцию модели процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции и положить такую модель в основу технологии формирования данной компетенции.

Глобализация информационного пространства, где английский язык как эффективный инструмент устной и письменной коммуникации равно как и поиска информационных ресурсов занимает лидирующую позицию, предопределила необходимость знания, понимания и овладения англоязычной моделью речевого взаимодействия.

Модели речевого взаимодействия общекультурной и профессиональной направленности, присущие другим системам языка, востребованы глобальной профессиональной аудиторией в значительно меньшей мере, нежели англоязычная. Обзор продуктов средств массовой информации, научно-исследовательской деятельности и др. позволяет прийти к выводу о том, что национально и регионально обусловленные модели речевого взаимодействия и поведения хорошо вписываются в алгоритм речевых действий в рамках англоязычной модели при осуществлении межкультурного и профессионально-ориентированного речевого взаимодействия на иностранном языке, и такие модели речевого взаимодействия способствуют успешному решению широкого диапазона коммуникативных задач межличностного и профессионального характера. Термин **‘англоязычная модель речевого взаимодействия’** рассмотрен как *модель речевого взаимодействия, которая имеет линейную структуру реализации инвариантов сценария речевой интеракции и направлена на достижение идеального вида коммуникации или «дискурса рациональности».*

Таким образом, знание, понимание и умение студентов-бакалавров гуманитарного профиля на практике применить англоязычную модель

речевого взаимодействия является безусловным требованием, так как способствует формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Способность решать широкий диапазон профессионально-ориентированных коммуникативных задач с помощью дискурсивных практик на основе англоязычной модели речевого взаимодействия, о которой будет сказано ниже, обеспечивает будущим бакалаврам способность к эффективной профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, в основе которой лежит продвинутый и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, что является неотъемлемой частью портфеля иноязычных компетенций будущего бакалавра.

1.2. Понятия «компетентность» и «компетенция» в современном образовательном пространстве

Россия как участник Болонского процесса последовательно переходит на образовательные стандарты, принятые в странах Европейского содружества, перенимая разработанные Советом Европы положения, понятийный аппарат и терминологию современной образовательной парадигмы высшей профессиональной школы.

Методологией современного образования в высшей профессиональной школе является компетентностный подход, в соответствии с которым вся система образования переориентирована с организации процесса обучения на достижение результата. Такой результат, как правило, должен отражать уровень сформированности широкого диапазона значимых компетенций, которые определяют профессиональную компетентность выпускника высшей школы.

Рассмотрим понятия «компетенция» и «компетентность».

1.2.1. Диада компетентностного подхода: компетенция и компетентность

Компетентностный подход не является для российской системы образования совершенно новым при определении целей и содержания общего образования. Исследования в области формирования компетенций, а именно усвоение умений, способов деятельности и обобщенных способов действия были предприняты такими отечественными учёными, как В.В. Давыдов [96], Э.Ф. Зеер [115, 116, 117], В.В. Краевский [148], И.Я. Лернер [166], М.Н. Скаткин [244], Г.П. Щедровицкий [301] и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения [277] определяет три группы **компетенций**, которые формируют профессиональную **компетентность** выпускника высшей школы:

- 1) универсальные (общекультурные) компетенции (ОК) включают информационно-познавательные, коммуникативные, социальные, теоретические и не зависят от конкретного направления подготовки;
- 2) профессиональные компетенции (ПК) включают естественнонаучные, общепрофессиональные;
- 3) общепрофессиональные компетенции (ОПК) включают способность самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в соответствующей профессиональной области, решать задачи собственного профессионального и личностного развития с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, понятие «компетенция» трактуется как *определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в рамках комплексного личностного ресурса помогают человеку действовать в различных, в том числе и новых для него ситуациях* [103]. При этом,

основываясь на разработках таких исследователей, как Ю.Н. Емельянов [108], Э.Ф. Зеер [115, 116, 117], Р.П. Мильруд [178, 179], А.В. Хуторской [287, 288] и др., понятие «компетентность» мы рассматриваем как *комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от взаимодействия различных компетенций человека.*

Мы установили, что понятие «компетентность»:

- во-первых, рассматривается в контексте профессиональной деятельности;
- во-вторых, понимается как комплексный личностный ресурс, интегрирующий различные компетенции человека;
- в-третьих, характеризует степень подготовленности человека к деятельности и характер ее осуществления;
- в-четвертых, формируется в ходе освоения человеком вида деятельности, соответствующей той или иной компетенции.

Что же касается понятия «компетенция», то оно означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. С позиций коммуникативного подхода компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему привести веские аргументы в поддержку своего мнения.

Понятие «компетенция» также включает практические знания и умения, полезные для развития у личности творческой индивидуальности.

Таким образом, в настоящее время понятие «компетентность» рассматривают как личностную категорию, а понятие «компетенции» как единицы учебной программы и отдельные составляющие понятия «компетентность» [111].

Применительно к профессиональному образованию понятия «компетенции» и «компетентность» определил Э.Ф. Зеер: *компетентность* человека определяют его знания, умения и опыт, способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации; *компетенции* – это обобщенные способы действий в системе, что обеспечивает продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Таким образом, понятие ‘система компетенций’ мы рассматриваем как *изменяемый набор компетенций во взаимной связи друг с другом и обеспечивающий уровень компетентности специалиста, достаточный для достижения максимально высокого результата в ходе осуществления его профессиональной деятельности.*

Среди компетенций есть базовые, отмечает Э.Ф. Зеер, которые представляют знания в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений, и они существуют как многофункциональные, межпредметные, трансдисциплинарные. К базовым компетенциям относятся: общенаучные; социально-экономические; гражданско-правовые; информационно-коммуникационные; политехнические; общепрофессиональные [115].

Исследователь С.Н. Фёдорова несколько уточняет понятие профессиональной компетенции и трактует её как «<...> готовность и способность личности целесообразно действовать в соответствии с профессиональными задачами, самостоятельно и методически грамотно решать возникающие проблемы, самооценивать результаты своей деятельности. Другими словами, это связанные с предметом навыки, соответствующие методы и технические приёмы, присущие различным предметным областям» [279, с. 45].

Таким образом, применительно к профессиональному образованию понятие «компетенция» характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности и основана на знаниях, ценностях, склонностях, что позволяет человеку устанавливать связь

между знанием и ситуацией и выработать процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы социокультурного, образовательного или профессионального характера. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности как следствие обладания человеком универсальных знаний о широком спектре реалий окружающего его мира [43].

Более того, понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия в процессе модернизации содержания современной системы образования, так как в свете системно-синергетического подхода объединяет сопряжённые между собой знания, относящиеся к широкому спектру жизнедеятельности человека, а также умения и способности для решения практических и теоретических задач.

В странах Европейского содружества вопрос о необходимости разработки ключевых компетенций для успешной профессиональной и образовательной деятельности был сформулирован и приобрёл актуальность на Симпозиуме Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», который состоялся в Берне в 1996 г.

В настоящее время Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, которыми должен обладать выпускник среднего и высшего профессионального образовательного учреждения, а именно:

- 1) компетенцией, связанной с умением быть ответственным и работать в команде;
- 2) компетенцией, связанной с успешной жизнедеятельностью в мультикультурном обществе;
- 3) компетенцией, связанной с владением развитой речью на родном и иностранных языках;
- 4) компетенцией, связанной с умением пользоваться современными информационными технологиями и способностью приходить к

объективным умозаключениям на основе полученной разносторонней информации, что есть ни что иное как отражение трансдисциплинарности понятия «компетенция»;

5) компетенцией, связанной с умением саморазвиваться и самообучаться в течение всей своей жизни, как в социуме, так и в профессиональной деятельности [196].

1.2.2. Коммуникативная иноязычная компетентность в высшем профессиональном образовании

В отношении иностранных языков Совет Европы предусматривает два вида компетенций: общую компетенцию (general competence) и коммуникативную языковую компетенцию (communicative language competence), где коммуникативная языковая компетенция включает:

- лингвистический компонент;
- социолингвистический компонент;
- прагматический компонент.

Проблемам формирования и развития коммуникативной иноязычной компетентности в высшей профессиональной школе посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых, таких как М.Н. Вятютнев [53], И.И. Галимзянова [56], Н.И. Гез [58, 66], И.А. Зимняя [119, 120, 121, 122, 123], Д.И. Изаренков [197], В.Г. Костомаров [146], Е.И. Пассов [207], В.В. Сафонова [233], Е.Н. Соловова [249], Г.С. Трофимова [272], Р.Т. Белл [25], Дж. Равен [219], Н. Хомски [285], Я. ван Эк [328] и др.

Термин «коммуникативная компетенция» или «речевая компетенция» как компонент коммуникативной компетентности возник в связи с необходимостью закрепить терминологически новую постановку целей обучения в коммуникативно-ориентированном образовательном пространстве. В разное время различные исследователи предпринимали попытки дать определение этому термину.

Р.Т. Белл (1980) определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, а также как способность, формируемую во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [25, с. 50].

М.В. Вятютнев (1984) несколько обобщенно подходит к определению коммуникативной компетенции и выделяет два основных компонента – продуцирование и восприятие как процессы порождения и рецепции речи [53, с. 72].

Н.И. Гез (1985) даёт определение коммуникативной компетенции как «совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке» [66].

И.А. Зимняя (1989) определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [120].

Модель, предложенная в итоговом документе Совета Европы (1996), определяет коммуникативную компетенцию как сложную структуру, которая состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического, где *лингвистический компонент* включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения; *социолингвистический компонент*, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями; и, наконец, *прагматический компонент* помимо общих компетенций

включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикуляция и др.).

Результаты современных исследований лингвистической направленности позволили разработать ряд более полных моделей речевого взаимодействия. Специалисты в области формирования (ино)речевых компетенций выделяют языковую, грамматическую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как неотъемлемую часть коммуникативной компетенции.

В 2003 г. Совет Европы выработал «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [186], где коммуникативная компетенция рассматривается зарубежными исследователями как сложная многокомпонентная структура, которая содержит от трех до шести базовых компонентов. Известный исследователь в области коммуникативной компетенции Я. ван Эк выделяет такие компоненты как: *лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный*. Четыре компонента описывает Дж. Савиньон: *грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии*.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез (2004), в свою очередь, рассматривают такие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, как:

1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;

2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать высказывания на иностранном языке, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и речевой интенцией;

3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять коммуникацию с

носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулируемыми вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [58, с. 100].

Е.Н. Соловова (2005) выделяет следующие составляющие коммуникативной компетенции:

1) лингвистическая компетенция, которая во многом определяет языковой репертуар человека;

2) социолингвистическая компетенция, с помощью которой осуществляется выбор языковых форм, адекватных условиям (ино)речевого взаимодействия;

3) социокультурная компетенция, обеспечивающая диалог культур;

4) стратегическая компетенция, способствующая умению организовать речь, выстроить её последовательно и убедительно, поставить задачу и добиться своей цели в процессе (ино)речевого взаимодействия;

5) дискурсивная компетенция, позволяющая правильно определить тему, направленность выступления и использовать приёмы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и дающая возможность систематизировать полученные знания;

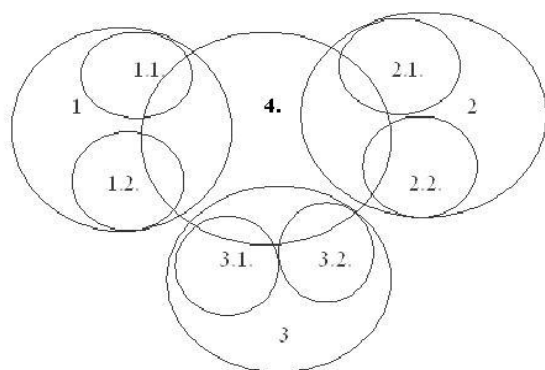
6) социальная компетенция, определяющая уровень социализации человека [249].

По мнению В.В. Сафоновой, понятие «коммуникативная компетентность» включает такие компетенции как: *языковая* (грамматическая, лингвистическая); *речевая* (прагматическая, стратегическая, дискурсивная); *социокультурная* (социолингвистическая, лингвострановедческая) [233, с. 98], что позволяет нам обозначить три основных компонента этого термина.

Более подробно остановимся на описании компонента *речевая компетенция*, который включает прагматическую, стратегическую и дискурсивную компетенции, где дискурсивная компетенция заслуживает

наиболее пристального внимания. С позиции компетентностного и коммуникативного подходов, по нашему мнению, структура речевой компетенции может быть представлена схемой, где дискурсивная компетенция может быть выделена из речевой компетенции в самостоятельную и играть объединяющую роль в процессе взаимодействия между собой всех других компонентов коммуникативной компетенции и, таким образом, обусловить формирование знаниевого ресурса личности, предопределяющего способность личности к коммуникации за счёт сформированной коммуникативной компетентности (рисунок 1).

Если мы выделим среди этих компонентов навыки и умения, позволяющие осуществлять (ино)речевое общение с носителями языка в условиях поликультурного пространства в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе, то придём, по сути, к умозаключению о том, что речь идёт о дискурсивной (иноязычной) компетенции, которая является ключевой составляющей коммуникативной (иноязычной) компетентности, так как именно дискурсивная (иноязычная) компетенция объединяет в одно целое компоненты коммуникативной (иноязычной) компетентности, такие как: *языковой, речевой и социокультурный*.



- 1. языковая компетенция;
- 1.1. грамматическая компетенция;
- 1.2. лингвистическая компетенция;
- 2. речевая компетенция;
- 2.1. прагматическая компетенция;
- 2.2. стратегическая компетенция;
- 3. социокультурная компетенция;
- 3.1. социолингвистическая компетенция;
- 3.2. лингвострановедческая компетенция;
- 4. дискурсивная компетенция.**

Рисунок 1. Структура коммуникативной (иноязычной) компетентности

Возможность формирования коммуникативной иноязычной компетентности за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, в частности, обосновывается на основе ряда подходов, среди которых:

– компетентностный подход (В.И. Байденко [18], А.А. Вербицкий [86], Э.Ф. Зеер [115], В.А. Комелина [145], Р.П. Мильруд [178], Г.С. Трофимова [272], А.В. Хуторской [287, 288] и др.), который предусматривает системную трансформацию профессиональной подготовки специалиста, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов, определяющих конечный результат, а именно становление профессиональной компетентности будущего специалиста;

– социокультурный подход (Н.И. Алмазова [3, 4], Р.Т. Белл [23], И.И. Галимзянова [56], Ю.Н. Караулов [129], Е.И. Пассов [207], Н.Б. Пугачёва [216], П.В. Сысоев [259], И.И. Халеева [282], О.Л. Шабалина [296] и др.) ориентирован на овладение обучающимися социокультурными и др. реалиями страны изучаемого языка, и направлен на формирование «вторичной языковой личности»;

– коммуникативно-деятельностный или личностно-деятельностный (И.Б. Ворожцова [48, 49, 50, 51, 52, 100], И.А. Зимняя [119, 120, 121, 122, 123], Е.И. Пассов [207], А.Н. Щукин [307] и др.) в основном ориентирует учебный процесс на обучение общению на иностранном языке, на использование его с целью обмена суждениями, с целью самовыражения;

– дискурсивный подход (Н.Д. Арутюнова [12, 353], И.Б. Ворожцова [49, 50, 52, 100], Т. ван Дейк [35, 36], В.И. Карасик [127, 128, 129], М.Л. Макаров [171, 172, 173], П. Серио [239, 240], В.И. Тюпа [276] и др.) позволяет выделить дискурсивную составляющую коммуникации, в основе которой лежит знание и понимание природы дискурса, компонентов его содержания и структуры, а также системных характеристик этого лингвистического феномена, и сформировать через англоязычную модель речевого взаимодействия продвинутый и высокий уровень иноязычной компетентности;

– аксиологический подход (Т.Н. Волкова [44], А.В. Рубцова [225], В.А. Сластёнин [243], С.В. Тимофеева [266] и др.) предлагает обучающимся переосмыслить их отношение к коммуникации на иностранном языке, как социокультурному феномену, понять ценность и значимость умения к осуществлению такой коммуникации. В данном случае формирование у обучающихся ценностного сознания определяет их ценностные ориентации в процессе изучения иностранного языка;

– интерактивный подход (М.Н. Сираева [305], С.Б. Ступина [255], Р.Г. Шишкина [305] и др.) « ... ориентирован на целенаправленную организацию межсубъектного взаимодействия педагогов и обучающихся, что способствует повышению уровня поликультурной образованности» [273, с. 28];

– технологический подход (Ю.К. Бабанский [14], В.П. Беспалько [28], И.Б. Ворожцова [51, 100], Н.Ю. Ерофеева [100, 109, 110], В.П. Овечкин [100, 197, 198], Е.С. Полат [213], В.А. Сластёнин [243] и др.) позволяет в достаточно короткие сроки (в период обучения в образовательном учреждении) подготовить современного специалиста-профессионала, способного быть конкурентоспособным на рынке труда, т. е. обладающего необходимыми профессиональными компетенциями [100, с. 264], составляющими его профессиональную компетентность.

– культурологический подход (И.Б. Ворожцова [51], Н.Д. Гальскова [59], А.А.Миролюбов [181], В.Н. Руденко [227] и др.) развивает систему знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка.

М.В. Долгих, опираясь на выводы других исследователей (В.Л. Бенин, А.Н. Богомолов, Г.В. Власова, А.Г. Дульянинов, Е.И. Пассов, А.Н. Утехина и др.), предлагает включить в этот перечень подходов, способствующих формированию коммуникативной иноязычной компетентности за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, межкультурный подход так как это, по её мнению, будет способствовать:

- организации образовательного процесса в духе диалога культур;
- гуманизации целей и содержания обучения с позиций толерантного восприятия иноязычной культуры;
- обучению студентов межкультурному общению в контексте диалога культур, осознанием себя субъектами диалога;
- умению использовать иностранный язык как средство межкультурной коммуникации;
- осознанию самого себя как носителя национальных ценностей [103].

В этой связи коммуникативная иноязычная компетентность и её неотъемлемая часть дискурсивная иноязычная компетенция представляются нам комплексным явлением, в рамках которого происходит информационное и социальное взаимодействие, выполняющее, таким образом, коммуникативную и интерактивную функцию. Коммуникативная и интерактивная функции могут быть объединены в коммуникативно-прагматическую функцию, которая обуславливает восемь компонентов прагматической структуры акта коммуникации: интенциональный; ориентационный; пресуппозиционный; кооперативный; экспрессивно-оценочный; субкодовый; модальный; коммуникативно-информационный [154].

К вышеизложенному добавим ещё одну трактовку понятия «коммуникативная компетентность», неотъемлемой частью которой является дискурсивная компетенция, как «<...> способность порождать дискурс, т. е. использовать и интерпретировать формы слов и их значения для порождения текстов, демонстрировать владение навыками организации языкового материала в связный, целостный и завершённый текст» [230].

Таким образом, понятие ‘коммуникативная иноязычная компетентность’ в поликультурном пространстве с позиций коммуникативного и компетентностного подходов мы определяем как

совокупность иноязычных компетенций в целом, где в качестве основы определена дискурсивная иноязычная компетенция, актуализация которой происходит за счёт дискурсивных формул, учитывающих модель речевого взаимодействия в иноязычной культуре (в частности, англоязычной).

Соответственно, термин ‘дискурсивная формула’ определён как *речевой сценарий различной структурной организации и соотнесённости с ситуацией коммуникации, алгоритм речевых действий которого способствует эффективному решению коммуникативной задачи и достижению цели коммуникации в границах поставленной коммуникативной задачи.*

1.2.3. Определение понятия «дискурсивная иноязычная компетенция»

Далее мы сделаем обобщение результатов исследований в области теории дискурса с позиций компетентностного и коммуникативного подходов и предпримем попытку унифицировать подходы к определению аспектов содержания и компонентов структуры понятия «дискурсивная иноязычная компетенция» с целью определения данного понятия, а также рассмотрим выявленные в ходе проведённых исследований системные характеристики дискурса в прикладном аспекте, в качестве лингводидактического инструмента в области профессионального образования.

Как было отмечено выше, студенты-бакалавры, как правило, демонстрируют различный уровень иноязычной подготовки, от порогового до продвинутого и редко до высокого. Часто обучающиеся испытывают различной степени затруднения при восприятии и порождении высказываний на иностранном языке в ситуациях спонтанного и подготовленного речевого взаимодействия на межкультурные и профессионально-ориентированные темы, что обусловлено двумя факторами: незнание лексико-грамматического материала и отсутствие

практики в реализации стратегий построения речевого произведения, что приводит к тому, что эти речевые произведения на иностранном языке «<...> однообразны, стилистически невыразительны, в них изобилуют лексико-грамматические модели, свойственные родному языку. Даже подготовленная речь зачастую малоинформативна. <...> характерны деформация логической структуры исходного текста, провалы в передаче фактологической цепочки, произвольная перестановка смысловых звеньев <...>» [67, с. 11].

Таким образом, в ходе решения проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке на начальном этапе обучения в вузе возникает необходимость доучивать отстающих, а в некоторых случаях даже повторять школьную программу по дисциплине «Иностранный язык» и формировать у обучающихся необходимый корпус лексики и грамматических структур одновременно с развитием способности к профессионально-ориентированному речевому взаимодействию на иностранном языке сообразно англоязычной модели.

Недостаточно сформированный в школе уровень коммуникативной иноязычной компетентности при обучении в вузе не позволяет обучающимся эффективно решать задачи речевого взаимодействия на иностранном языке, как в условиях учебного занятия, так и в ходе самостоятельной подготовки. Более того, немногие из обучающихся имеют представление о дискурсе, его системных характеристиках, широком диапазоне дискурсивных формул, позволяющих решать широкий диапазон коммуникативных задач, что, в итоге, играет определяющую роль в процессе формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции продвинутого и высокого уровня, обусловленного требованиями Федерального государственного

стандарта нового поколения [276].

Как отмечает А.П. Руденко, несформированная способность к коммуникации является причиной основного затруднения, которое обучающиеся испытывают при формулировании своей мысли, что в контексте обучения иностранному языку связывается с формированием дискурсивной компетенции [225].

Тем не менее, как в условиях учебного занятия в группе с разным уровнем иноязычной подготовки обучающихся, так и в процессе самостоятельной работы студентов, существуют некоторые приемы решения коммуникативных задач или дискурсивные формулы, применение которых может способствовать формированию продвинутого и высокого уровня дискурсивной иноязычной компетенции, что отвечает требованиям современного образовательного стандарта высшего профессионального образования на гуманитарных направлениях подготовки.

Сформированная дискурсивная иноязычная компетенция обучающихся по программе бакалавриата и определённый уровень их состоявшейся языковой инкультурации [230] позволяет выпускникам вуза рассматривать более широкий диапазон образовательных и профессиональных траекторий, ориентированных на установление взаимовыгодных профессиональных контактов и развитие сотрудничества с представителями зарубежных дискурс-сообществ как в научной, так и в производственной сфере.

Государственные образовательные стандарты всех звеньев системы высшего профессионального образования в Российской Федерации определяют необходимость изучения иностранного языка с целью решения проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке или, другими словами, развития коммуникативной иноязычной компетентности, что в свете компетентностного и коммуникативного

подходов приобретает особое значение. Как следствие этого, процесс формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке все в большей степени направлен на формирование способности обучающихся к восприятию иноязычной среды коммуникации и порождению сообразного коммуникативной задаче речевого произведения на иностранном языке.

1.2.4. Дискурс-анализ как компонент педагогической парадигмы при формировании дискурсивной иноязычной компетенции

Прежде, чем мы определим место дискурсивной иноязычной компетенции в структуре коммуникативной иноязычной компетентности, которая в целом предопределяет способность будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, необходимо дать определение понятию «дискурсивная иноязычная компетенция» и описать компоненты её содержания и структуры. Определение понятия «дискурсивная иноязычная компетенция» и описание компонентов её содержания и структуры будет методологически обоснованным, если мы раскроем сущность понятия «дискурс» как системного компонента коммуникативной компетентности и опишем его системные характеристики с позиции системно-синергетического подхода, который мы трактуем как выявление исследователем самоорганизующихся систем в сфере образования для описания закономерностей, для развития которых используются синергетические принципы [41]. Соответственно, для раскрытия сущности понятия «дискурс» мы обратимся к результатам последних исследований в области дискурс-анализа, дискурсивной лингвистики, психологии, философии и др.

В настоящее время дискурс-анализ рассматривается отечественными исследователями как новая парадигма изучения языка как социокультурного феномена, что способствовало появлению особой

отрасли лингвистики, теории дискурса, где были представлены инновационные методы исследования в области языкознания.

Теория дискурса, или дискурс-анализ, с позиций функционально-коммуникативного подхода обеспечивает возможность изучить и структуру, и функции языка с целью выявления соответствий между ними. В ходе многочисленных исследований в области дискурс-анализа были выявлены взаимозависимости между формой и функцией языка, исследовано влияние употребления языка на его структуру [11]. Отметим, что дискурс-анализ не отвергает, но интегрирует достижения и данные всей предшествующей формально-структурной лингвистики, и в настоящее время представляет собой самостоятельное научное направление в области языкознания. С этой позиции существуют три подхода к трактовке содержания понятия «дискурс»:

- сторонники формализаторского подхода указывают на иерархию единиц дискурса, типов отношений между ними и правил их конфигурации;

- функционалисты же определяют дискурс как употребление языка в широком смысле, или изучение функций языка в широком социокультурном контексте;

- и, наконец, по мнению функционалистов, дискурс является не примитивным набором изолированных единиц языковой структуры больше предложения, но представляет собой целостную совокупность находящихся в прямой зависимости от контекста среды коммуникации функционально организованных единиц употребления языка.

Во второй половине 20-го и в начале 21-го века определение понятия «дискурс» становится одной из центральных проблем в языкознании.

Предпосылки к изучению речи, дискурса, диалога и текста, к различению статического и динамического аспектов в языковых процессах лежат в трудах Л.В. Щербы, Э. Бенвениста, Л. Витгенштейна, В. фон

Гумбольдта, Ф. де Соссюра и др. Также, существенной в исследовании дискурса стала ориентация на когнитивные и социальные процессы, характерные для речевого взаимодействия, детерминированного социокультурными и профессиональными аспектами среды коммуникации. В этой связи М.М. Бахтин (1895-1975) отмечал: «Организуя центр всякого высказывания, всякого выражения – не внутри, а вовне: в социальной среде, окружающей особь» [23, с. 102]. Сопоставление дискурсивных практик приводит исследователей к выводу о том, что сама социальная среда, свойственная каждой культуре и влияющая на процесс коммуникации, неоднородна. Тем не менее, именно социальная среда является исходной основой, обеспечивающей сопоставление дискурсов и текстов [131].

Здесь мы считаем необходимым в силу уже состоявшейся дихотомии между понятиями «текст» и «дискурс» развести эти понятия с позиции разных научных исследований с целью обосновать нецелесообразность обучения восприятию и производству текстов, подменяя этим формирование и развитие коммуникативных навыков в ходе изучения иностранного языка, так как это решает задачу формирования у обучающихся лишь текстовой иноязычной компетенции.

Понятие «дискурс» до сих пор не получило должного внимания со стороны специалистов, решающих проблему формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, так как часто понятие «дискурс» воспринимается ими синонимичным понятию «текст». Формирование дискурсивной иноязычной компетенции в подавляющем большинстве случаев строится на формировании умения воспринимать и воспроизводить тексты как образец реализации речевой интенции по той или иной теме, но не формированию у обучающихся понимания системных характеристик дискурса, что способствует развитию

способности обучающегося к смысловосприятию и смыслопроизводству, т. е. к декодированию и порождению дискурсов, принадлежащих различным профессиональным дискурсивным сообществам.

Тем не менее, некоторые исследователи в области современной лингвистики полагают, что термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст». В связи с этим не прекращается поиск русских эквивалентов термина «дискурс»: дискурс, речь, тип речи, текст, тип текста [150], связный текст [30, с. 8], текст связной речи [312, с. 1], что свидетельствует о сложности и неоднозначности этого понятия.

Определение понятия «текст» в энциклопедическом словаре «Языкознание» представляется нам достаточно ёмким: «Текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой является связность и цельность. В семиотике под текстом подразумевается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, <...> в языкознании текст – последовательность вербальных (словесных) знаков» [360, с. 507].

Т.А. ван Дейк рассматривает понятие «текст» в целом как речевое произведение неограниченной длины. Причём, понятие «текст» может быть рассмотрено с позиций различных лингвистических дисциплин. Стилистика анализирует текст с точки зрения жанровой принадлежности; когнитивная лингвистика рассматривает роль текста в познавательном процессе; структурная лингвистика изучает структурную организацию текста.

Часто текст и дискурс противопоставляют в связи с действием такого фактора, как ситуация. Дискурс предлагается рассматривать как «текст плюс ситуация», а текст, соответственно, как «дискурс минус ситуация» [349].

Следует отметить, что в современных исследованиях нередко можно обнаружить случаи взаимозаменяемого употребления терминов «дискурс» и «текст». Тем не менее, многие исследователи настаивают на противопоставлении этих понятий по ряду признаков: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность – статичность и актуальность – виртуальность [173, с. 87].

М.Л. Макаров не видит необходимости в том, чтобы в педагогических целях строго терминологически разводить понятия «текст» и «дискурс» в значении «текст как объект» и «текст как деятельность» в силу их диалектической взаимообусловленности. Поэтому он считает, что вполне допустимо употреблять термины «текст» и «дискурс» синонимически, но, оставляя за последним ярко выраженную процессуальность. По мнению учёного, «<...> недопустимо к анализу общения подходить с теми же мерками и шаблонами, которыми мы привыкли описывать язык как систему знаков <...>» [172, с. 171].

Современной тенденцией в развитии коммуникативной лингвистики является то, что дискурс рассматривается как «речь, погружённая в жизнь» [353, с. 136] или, иными словами, в контексте деятельности того или иного дискурсивного сообщества.

Таким образом, очевидно, что понятие «дискурс» в значительной степени сложнее, чем понятие «текст», из чего следует, что при формировании дискурсивной иноязычной компетенции нельзя ограничивать учебный процесс только формированием умения воспринимать и порождать только текст, или, другими словами, формировать только текстовую компетенцию, т. к. текст не имеет характеристик, присущих дискурсу. Более того, учебный текст как таковой может служить смысловой опорой для коммуникации, но не может быть использован как целостное речевое произведение, так как не имеет ничего общего с новым контекстным фоном коммуникации, который создают

обучающиеся в ходе спонтанного речевого взаимодействия в условиях учебного занятия.

Заслуживает внимания точка зрения на дискурс как новый объект изучения в современной лингвистике, предложенная А.А. Кибриком, который придерживается мнения о том, что люди разговаривают между собой дискурсами, а не предложениями и, тем более, не морфемами или фонемами. Это, по его мнению, отличает дискурс от других языковых единиц, которые представляют собой научные конструкты, плоды того или иного анализа, что не позволяет исследователям прийти к согласию относительно их состава и природы. А.А. Кибрик пришёл к выводу о том, что естественное построение лингвистики как науки следовало бы начинать с исследования дискурса, и лишь затем рассматривать более мелкие единицы, полученные в результате аналитических процедур [134].

Мнение исследователя поддерживает определение понятия «дискурс», данное Т.А. ван Дейком, который рассматривает дискурс с позиций функционального подхода как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Причём, границы контекста такого речевого взаимодействия, как правило, определяются когнитивными установками или «фреймами» [36]. Отметим также, что дискурс как коммуникативное событие может быть речевым (письменным или устным) и иметь вербальные и невербальные составляющие.

Ценность модели дискурса, предложенной Т.А. ван Дейком, состоит в выявлении «коммуникативного события» как сложного единства языковой формы, значения и действия [36].

Именно понимание дискурса, предложенное Т.А. ван Дейком, широко вошло в научный оборот и особенно активно используется в отечественных трудах, освещающих понятие «дискурс».

Определения дискурса с позиции философии 20-го века достаточно неоднозначны, так как в первую очередь под ним понимается монологически развиваемая языково-речевая конструкция. Вместе с тем, нередко под дискурсом понимается последовательность совершаемых в непосредственной взаимосвязи друг с другом коммуникативных актов. Такая последовательность может быть представлена в монологе, диалоге, в посвященных общей тематике письменных текстах, содержащих взаимные ссылки, и т. д. Кроме того, порождение дискурса осуществляется по определенным правилам (например, по правилам синтаксиса) с сопутствующим фоновым смыслом. Тем самым, дискурс создается в определенном семантическом поле, призван передавать определенные смыслы и нацелен на успешное коммуникативное (взаимо)действие в конкретной языковой среде, имеющей ярко выраженный социокультурный, профессиональный и идеологический окрас. Поэтому сам термин «дискурс» требует соответствующего определения, например, «политический дискурс», «научный дискурс», «философский дискурс» и т. д. В соответствии с этим пониманием понятие «дискурс» можно рассматривать как «язык в языке» [370].

Французские семиотики Г. Греймас и Ж. Куртес находят как сходство, так и различие между дискурсом, языком и речью. По их мнению, с речью дискурс сближает то, что он также является процессом и деятельностью. Тем не менее, в отличие от речи дискурс обладает системными характеристиками, такими как свойство целостности, внутренняя организация и форма, что на современном этапе развития языкознания позволяет нам постулировать то обстоятельство, что к понятию дискурс применимы такие характеристики, как регистр [127], тип / модус, жанр, функциональность / функциональный стиль и формальность [134].

Определяют два **регистра** дискурса: *игровой* и *деловой* или *институциональный*. Игровой дискурс рассматривается как пространство творческого порождения и восприятия художественных произведений. Назначение институционального дискурса – ориентировать человека в реалиях окружающего мира, или другими словами, институциональный дискурс можно рассматривать как «речь, погружённую в жизнь».

Типы или модусы дискурса (каналы передачи информации) включают: *устный*; *письменный*; *мысленный* (отсутствуют следы языковой деятельности человека (акустические, графические), так как одно и то же лицо является и продуцентом, и реципиентом); *жестовый* (канал передачи информации основан на визуальном взаимодействии между говорящим и адресатом); *электронный субмодус* (в качестве канала передачи рассматривают такие средства коммуникации как телеграмма, радиопередача, телепрограмма, телефонный разговор, общение при помощи пейджера и автоответчика, SMS, MMS, переписка по электронной почте. Электронный субмодус часто приравнивается к устно-письменному).

Жанр, как определённый стилистический признак, присущ любому речевому произведению (например, художественный, научный, научно-публицистический, рекламный и другие).

Функциональный стиль можно определить как форму общественного сознания, выраженную в дискурсе. В этом смысле функциональность и жанровость как категории дискурса тесно переплетаются и придают глубокий смысловой окрас продуктам речевого взаимодействия.

Формальность дискурса позволяет построить иерархию отношений в ходе речевого взаимодействия, причём ролевой статус коммуниканта не всегда очевиден или меняется в зависимости от реалий среды коммуникации.

Хотя свойство системности и сближает дискурс с языком, всё же язык является универсальной абстрактной макросистемой, а дискурс представляет собой конкретную мини-систему и рассматривается как речь на фоне языковых явлений, имеющих место в социуме и в дискурсивных сообществах, или, другими словами, дискурс рассматривается как язык участника речевого взаимодействия, обусловленный конкретным социокультурным, профессиональным и идеологическим контекстом.

1.2.5. Определение понятия «дискурс» с позиции синергии педагогической науки и языкознания

Одно из первых описаний дискурса, имеющих непреходящую практическую ценность для исследований в этой области и нашего понимания этого социокультурного феномена, было предпринято франко-швейцарским лингвистом и культурологом П. Серио (1985) «Анализ советского политического дискурса» [239].

П. Серио предваряет свое исследование описанием последствий воздействия на русский язык «советского способа оперирования с языком», которое стало возможным на протяжении десятилетий советского строя. По мнению П. Серио, то, что образовалось в русском языке, должно быть названо особым термином – «дискурс». В своей работе П. Серио определил дискурс как социально или идеологически ограниченный тип высказывания [237]. В рамках данного подхода к определению дискурса, предложенного П. Серио, термин «дискурс» часто употребляется для обозначения системы ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной или идеологической позиции.

Ю.С. Степанов соглашается с П. Серио и несколько уточняет определение этого лингвистического явления: «Дискурс – это

первоначально особое использование языка, в данном случае русского, для выражения особой ментальности, в данном случае также особой идеологии; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики. И, в конечном счете, в свою очередь создает особый «ментальный мир» [253].

П. Серио выделяет восемь значений термина «дискурс»:

- 1) *эквивалент понятия «речь»*, т. е. любое конкретное высказывание;
- 2) *единица, по размерам превосходящая фразу*;
- 3) *воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации*;
- 4) *беседа как основной тип высказывания*;
- 5) *речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции*;
- 6) *употребление единиц языка, их речевая актуализация*;
- 7) *социально или идеологически ограниченный тип высказываний, характерный для определенного вида социума*;
- 8) *теоретический конструкт, предназначенный для исследований производства текста* [237, с. 26].

Эти категориальные признаки – «язык в живом общении» и связь с «человеком говорящим» – легли в основу понимания дискурса в европейской и русской научных школах.

В настоящее время в России сложились две наиболее активные перспективы аналитики дискурса: «московская» и «волгоградская».

Московское направление представлено трудами В.И. Тюпы и его коллег по журналу «Дискурс». Они продолжают определение дискурса в парадигме Т.А. ван Дейка: дискурс – «коммуникативное событие». Представители московского направления различают три аспекта дискурса: креативный (субъект коммуникативной инициативы – автор), референтный (предметно-смысловая сторона высказывания) и рецептивный (адресат) [275, с. 24]. Определение дискурса как стратегии культуры подразумевает

равнодействие этих трех векторов. Такая аналитика направлена на воссоздание авторского эйдоса, «образа мира», и учитывает не только авторские стратегии письма, но и стратегии чтения. По мнению представителей московского направления, ключом к пониманию дискурса как лингвистического феномена является его интерактивный характер. Соответственно, для исследователя будут актуальными проблемы соотношения значения и индивидуального речевого смысла и проблема идеального, имплицитного читателя, прогнозируемого дискурсом.

Волгоградская школа опирается на определение дискурса, данное Н.Д. Арутюновой: дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей, в механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [353, с. 136]. Волгоградские ученые описывают дискурс, совмещая социолингвистические позиции анализа с лингвистикой текста. Типология дискурса, предложенная волгоградской школой, связана с критериями передачи знания, оперированием знаниями особого рода, где выделяются религиозный, педагогический, деловой и другие дискурсы, что позволяет охарактеризовать дискурсивный анализ волгоградской школы как «лингвосоциальный» [302, с. 9].

Термин «дискурс», в интерпретации представителей Волгоградской школы как речь, «погруженная в жизнь», не относится к древним текстам, связи которых с живой жизнью не могут быть установлены [353, с. 136]. Тем не менее, последние тенденции к применению методологии дискурс-анализа и самого термина «дискурс» к языковому материалу разной культурно-исторической отнесенности, например, библейским текстам и

апокалиптической литературе, а также произведениям литературы, текстам массовой культуры, психоанализу, предполагают такую соотнесённость.

Примечательным является то обстоятельство, что всё большее число исследователей обращаются к дискурс-анализу, который позволяет через понимание сущности дискурса как лингвистического феномена более глубоко и всесторонне объяснить широкий диапазон вопросов языкознания и современной лингвистики и лингводидактики, в частности, где ярко выражена коммуникативная направленность, обусловленная целями и задачами педагогического процесса как социального действия, направленного на развитие способности будущих бакалавров к когнициии и рефлексии.

Так, например, большое внимание изучению вопросов, связанных с междисциплинарной природой дискурса, уделяют в Томском государственном университете (С.К. Гураль [92, 93, 94], Т.В. Дубровская [105], Н.А. Мишанкина [184], О.В. Орлова [202] и др.), в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (Н.В. Попова [199, 215, 216], В.Е. Чернявская [291, 292] и др.), в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова (Н.А. Голубева [69], Т.М. Голубева [70], Е.С. Гриценко [89], Т.В. Романова [223], В.А. Тырыгина [274] и др.).

Определение Н.Д. Арутюновой, данное выше, выделяет два аспекта дискурс-анализа: коммуникативный (дискурс как социальное действие, где важную роль играет понимание экстралингвистического контекста высказывания) и когнитивный (дискурс как механизм сознания).

В связи с этим, В.В. Савельева рассматривает дискурс как особую лингвистическую и социокультурную данность, которая позволяет реконструировать ментальность «художественного мира» того или иного автора, с которой взаимодействует ментальность адресата. По её мнению, «дискурсивный анализ становится исследованием ментальных пространств

людей, выступающих в разных ролях в осуществлении разных типов дискурсивной деятельности и использующих особые средства для гармонизации этой деятельности, приобретая статус особого мира, в котором действуют свои правила истинности, свои законы – «художественного мира» [197], что позволяет наряду с лингвосоциальным аспектом анализа дискурса выделить другой, не менее важный, – лингвокогнитивный.

Теория речевых жанров М.М. Бахтина также является лингвосоциальным дискурс-анализом. М.М. Бахтин пишет: «Каждое конкретное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами <...>», и далее продолжает: «В каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и ускорения данной сферы» [23, с. 251]. Социолингвистическая ориентация М.М. Бахтина нашла отражение в его положении о речевых жанрах как о порождениях сферы использования языка.

Таким образом, обзор различных направлений в изучении дискурса приводит нас к выводу о том, что существуют различные трактовки понятия «дискурс», но они не вступают в противоречие друг с другом, а дополняют друг друга, раскрывая сущность этого понятия наиболее полно с точки зрения разных наук, что свидетельствует о его междисциплинарной природе.

Наиболее отчетливо выделяются три основных класса употребления термина «дискурс», соотносящихся с различными национальными традициями и вкладами конкретных исследователей этого лингвистического феномена [135]:

К *первому классу* относятся лингвистические употребления термина «дискурс».

Второй класс употреблений термина «дискурс» преследует цель уточнить традиционные понятия стиля. Через дискурс описывается способ порождения текста – *какой* или *чей* дискурс.

Третье употребление термина «дискурс» предполагает особый идеальный вид коммуникации или «дискурс рациональности».

В разное время различные исследователи предлагали свои определения понятия «дискурс».

Т.М. Николаева в «Словарике терминов лингвистики текста» (1978) предложила определить дискурс как «многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» [359, с. 467].

Советский лингвист В.Г. Борботько определил понятие «дискурс» (1981) следующим образом: «Текстом можно считать последовательность единиц любого порядка. Дискурс – тоже текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной внутренней смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование <...>». И далее отмечает: «<...> Текст – более общее понятие, чем дискурс. Дискурс всегда является текстом, но обратное не верно. Не всякий текст является дискурсом» [30].

В.З. Демьянков в словаре «Англо-русских терминов по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста» (1982) дал обобщающее описание того, что представляет собой дискурс: «Discourse – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства,

времена, поступки и т. п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который 'строится' по ходу развертывания дискурса. Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и 'несобытия', т. е. а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников событий; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [98, с. 7].

Выше было представлено определение дискурса, данное Н.Д. Арутюновой в 1990 г. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» учёный определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте... Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [353, с. 136].

Н.Н. Миронова, следуя учению о дискурсе, предложенному Т.А. ван Дейком, определяет дискурс (1997) как речевой поток или язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, так и индивидуальная, частная [183, с. 9].

Е.С. Кубрякова отмечает (2000), что «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [150, с. 164].

Г.Г. Слышкин рассматривает дискурс (2000) как концепт и даёт ему следующее определение: «Как и всякий артефакт культуры, любая единица языка или речи может служить основной для образования в коллективном сознании лингвокультурного концепта. Это касается и дискурса <...>. Дискурс будет являться объектом, а концепт – инструментом анализа» [252].

В.Е. Чернявская понимает дискурс (2001) как конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве [291].

А.А. Кибрик даёт своё определение (2009): «Понятие «дискурс» понимается как единство двух сущностей – процесса языковой коммуникации и получающегося в ее результате объекта, т. е. текста. Благодаря такому двуединству, дискурс можно изучать и как разворачивающийся во времени процесс, и как структурный объект. «Дискурс» – это максимально широкий термин, включающий все формы использования языка» [134].

Интересна трактовка понятия дискурс, предложенная С.В. Коломиец (2007). Она рассматривает дискурс как междисциплинарную лингвистическую категорию, которая представляет собой сложный и многозначный объект исследования [144]. Сложность дискурса, по её мнению, заключается в том, что дискурс представляет собой явление промежуточного характера между речью и общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом с другой стороны. Поэтому понятие «дискурс» необходимо рассматривать с позиции не только лингвистики, но и социолингвистики, прагмалингвистики, лингвофилософии.

С позиции социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной

группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации.

С позиции социолингвистики выделяют *персональный и институциональный дискурс*, что отражает противопоставление личностно-ориентированного и статусно-ориентированного дискурса.

С позиции *прагмалингвистики* на первый план в изучении дискурса выдвигаются признаки способа и канала общения. По способу общения противопоставляются информативный и фасцинативный, содержательный и фатический, несерьезный и серьезный, ритуальный и обыденный, протоколируемый и непротоколируемый дискурс; по каналу общения – устный и письменный, контактный и дистантный, виртуальный и реальный типы дискурса. С.В. Коломиец также отмечает, что определенные характеристики видов дискурса, выделяемых на прагмалингвистическом основании, взаимопересекаются. Неритуальное общение, например, может включать информирование, фасцинативный обмен текстами, фатическую и нефатическую составляющие.

С позиций *лингвофилософии* дискурс – это конкретизация речи в различных модусах человеческого существования, поэтому необходимо выделение делового и игрового регистров дискурса; назначение первого – ориентировать человека в реальном мире, назначение второго – освобождение человека от детерминизма природы и себе подобных (в таком понимании игровой дискурс – это пространство творческого порождения и восприятия художественных произведений) [127].

По мнению В.И. Карасика «<...> с позиций *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 <...>» [127].

С позиции *лингвистики речи* дискурс – это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи, отсюда внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности разговора для других людей. Помимо структурных характеристик дискурс имеет тонально-жанровые изменения, под которыми понимаются такие параметры как серьезность или несерьезность, обиходность или ритуальность, стремление к унисону или конфликту, сокращение или увеличение дистанции общения [128].

Т.В. Шмелева дополняет понимание термина «дискурс» в том, что жанровые характеристики дискурса могут рассматриваться как совокупность признаков: 1) коммуникативная цель, которая дает возможность противопоставить четыре типа речевых жанров (информативные, императивные, этикетные и оценочные); 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) образ прошлого, т. е. ретроактивная направленность речевого события, характерная для ответа (отказа, согласия, опровержения); 5) образ будущего как выход на последующий эпизод общения (приглашение, обещание, прогноз); 6) событийное содержание; 7) языковое воплощение речевого жанра [305].

В.Н. Ярцева отмечает, что в *культурно-ситуативном* понимании дискурс определяется как связанный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [353]. По мнению В.Н. Ярцевой, именно это обстоятельство

обуславливает то, что термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [362, с. 135].

С точки зрения *теории высказывания* некоторые исследователи рассматривают «дискурс» как процесс воздействия высказывания на адресата. В этом случае «дискурс» определяется как результат восприятия текста, когда воспринимаемый смысл совпадает с замыслом продуцента [146].

Е.С. Кубрякова предложила следующую классификацию подходов в области изучения дискурса.

Структурно-синтаксический подход: дискурс как фрагмент текста, т. е. образование выше уровня предложения (сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое).

Структурно-стилистический подход: дискурс как нетекстовая организация разговорной речи, характеризующаяся нечетким делением на части, господством ассоциативных связей, спонтанностью, ситуативностью, высокой контекстностью, стилистической спецификой.

Коммуникативный подход: дискурс как вербальное общение (речь, употребление, функционирование языка), либо как диалог, либо как беседа, т. е. тип диалогического высказывания, либо как речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции [150].

В рамках коммуникативного подхода понятие «дискурс» трактуется как «некая знаковая структура, которую делают дискурсом её субъект, объект, место, время, обстоятельства создания (производства)». Поэтому «дискурс» может быть кратко определен как «текст в ситуации реального общения» [126], что позволяет нам вернуться к положению о том, что понятие дискурс уравнивается с формулой ‘текст + ситуация’.

В современных работах по лингвистике институциональный дискурс, с позиции коммуникативного подхода определён как общение в рамках статусно-ролевых отношений, т. е. речевое взаимодействие представителей определённых социальных групп, профессиональных сообществ или институтов друг с другом [128, с. 245].

В этой связи необходимо отметить, что коммуникативный подход, в рамках которого дискурс рассматривается как вербальное общение, предполагает наличие у коммуниканта продвинутого или высокого уровня речевой или коммуникативной компетенции, важным компонентом которой является дискурсивная компетенция, что обуславливает способность коммуниканта воспринимать и порождать дискурс в ситуации спонтанного или подготовленного речевого взаимодействия, и такая ситуация, как правило, обусловлена особенностями культурного, социального, профессионального и идеологического характера.

Таким образом, дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных интенций, часто профессионально-ориентированных, выраженных различными языковыми и неязыковыми средствами. При этом, (не)адекватность речевого поведения коммуникантов приводит к (не)успеху речевого взаимодействия и, как следствие, (не)достижению цели коммуникации. Дискурсивная компетенция, являясь ключевым компонентом речевой компетенции, в этом случае включает конкретные сферы, ситуации и темы общения, профессионально-ориентированные тексты, языковые, страноведческие и социокультурные знания, навыки и умения речевого общения, коммуникативные и интеллектуальные умения, сообразные различным средам коммуникации и дискурсивным сообществам.

Как мы отмечали выше, понятие «дискурс» как системный компонент коммуникативной компетентности до сих пор не получило должного внимания со стороны специалистов, вовлечённых в сферу теории и

методики профессионального образования и практикующих акмеологический подход с целью добиться от обучающихся овладения рациональным дискурсом как идеальным видом коммуникации, так как понятие «дискурс» часто рассматривают как синонимичное понятию «текст». Усугубляет проблему освоения межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации ещё и то обстоятельство, что развитие иноязычных компетенций в высшей школе, к сожалению, в подавляющем большинстве случаев строится на формировании у обучающихся текстовой компетенции, т. е. способности воспринимать и воспроизводить тексты как образец реализации речевой интенции по той или иной включённой в учебную программу теме, но не формированию понимания системных характеристик дискурса и умению декодировать и порождать дискурс, характерный для межличностного речевого взаимодействия и различных профессиональных дискурсивных сообществ.

Представленная выше аналитика обобщает позиции отечественных исследователей разных научных направлений при определении термина «дискурс». Мы подробно описали выявленные отличия между понятиями «текст» и «дискурс», который рассматриваем как системный компонент коммуникативной компетентности, и разнесли эти понятия, так как такой подход, на наш взгляд, является наиболее перспективными для выработки определения понятия «дискурс» и обращения его системных характеристик в прикладную сферу с целью использовать эти знания в обоснование выявленных нами педагогических условий, предопределяющих возможность решения проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт уровня дискурсивной иноязычной компетенции обучающихся, который позволил бы им решать широкий диапазон коммуникативных задач на иностранном языке.

Из сказанного выше очевидно, что понятие «дискурс» в значительной степени сложнее, чем понятие «текст», и в теории и практике обучения иностранному языку понятие «дискурс» существует самостоятельно. Из этого следует, что при решении проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке нецелесообразно ограничивать учебный процесс только формированием умения воспринимать и порождать текст, т. к. текст не имеет характеристик, присущих дискурсу. Более того, способность к порождению текста не может рассматриваться как способность к эффективному речевому взаимодействию, в рамках которого будущие бакалавры могли бы успешно решать широкий диапазон коммуникативных задач, присущих сфере межличностного и профессионально-ориентированного общения.

Мы полагаем, что А.А. Кибрик предложил классификацию основных характеристик дискурса, которая не допускает какой бы то ни было терминологической разобщённости, и является, по нашему мнению, наиболее полной и лаконичной из всех известных. Следовательно, системные характеристики дискурса могут быть представлены следующим образом:

- регистр (игровой; деловой или институциональный) [127];
- тип / модус или канал передачи информации (устный, письменный, мысленный, жестовый и электронный субмодус);
- жанр;
- функциональный стиль;
- формальность [134].

Такая классификация востребована в учебных целях, так как разные исследователи (О.В. Аникина [7], Н.В. Аниськина [8], Н.П. Головина [68], Н.В. Елухина [107], А.Н. Кудлаева [151], О.И. Кучеренко [154], А.П. Руденко [226] и др.) понимают под термином «тип дискурса» и

регистр дискурса, и канал передачи информации, и жанр, и функциональный стиль, и формальность дискурса. В некоторых случаях в качестве системных характеристик дискурса рассматриваются принципы сотрудничества Г.П. Грайса [85].

Предлагаем рассмотреть ещё одно характерное для дискурса свойство, которое может во многом упростить решение проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, так как, в целом, данная компетенция может быть эффективно сформирована за счёт универсального свойства дискурса, а именно его матричной структуры, что следует из выявленных и перечисленных выше его системных характеристик.

Понятие «матрица» применительно к лингводидактике может трактоваться как *система характерных для лингвистического явления свойств или параметров, использование которых в соответствии с определённым алгоритмом речевого взаимодействия, способствует более качественной и эффективной коммуникации*. В этой связи считаем необходимым рассматривать представленный выше исчерпывающий перечень системных характеристик дискурса в совокупности как некую матрицу, что нам представляется удобным для создания широкого спектра инвариантов дискурса, отвечающих учебным целям и направленным на решение проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения.

Таким образом, мы полагаем, что с позиции компетентностного и коммуникативного подходов в педагогической методологии определение понятия 'дискурс' как лингвосоциального феномена может быть сформулировано следующим образом: *дискурс – процесс осмысления*

окружающей действительности с возможным последующим социально-, культурно-, профессионально- и идеологически ориентированным речевым взаимодействием, которое соотнесено с участниками, местом и временем коммуникации. Такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершённое и содержащее экстралингвистический фактор, соответствующий контексту созданной социально-, культурно-, профессионально- и идеологически обусловленной среды коммуникации.

Полагаем, что предложенное нами рассмотрение понятия «дискурс» позволит в дальнейшем при описании подходов к определению понятия «дискурсивная иноязычная компетенция» избежать терминологической разобщённости, которая присутствует в немногочисленных исследованиях, посвящённых теме формирования дискурсивной компетенции и дискурсивной иноязычной компетенции, в частности.

1.3. Дискурсивная иноязычная компетенция как дескриптор профессионально-ориентированной коммуникации

Основанная на модульно-компетентностном подходе учебная программа вуза по профильным направлениям подготовки в системе бакалавриата преследует цель повысить качество подготовки будущих бакалавров через проектирование объёма часов, определение диапазона фундаментальных теоретических и практических знаний по широкому спектру направлений подготовки в течение определённых периодов обучения; разработать методику включения содержания дисциплины в систему подготовки студентов-бакалавров; и предоставить будущим бакалаврам наиболее благоприятные и комфортные условия для освоения профессионально-ориентированных речевых практик на иностранном языке в соответствии с профессиональными устремлениями студента.

Такие комфортные условия, где будущий бакалавр может сформировать способность к успешной профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, определяют возможность сформировать продвинутый и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции, которая может быть рассмотрена в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Такие комфортные условия предполагают, что будущие бакалавры:

- знают и понимают термин «дискурс», его системные характеристики, а также компоненты содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции, и умеют применять эти знания на практике;

- умеют переходить с родной на англоязычную модель речевого взаимодействия.

Таким образом, эффективность существующих педагогических технологий, конечной целью которых является формирование способности к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, напрямую зависит от возможности сформировать уровень дискурсивной иноязычной компетенции от продвинутого до высокого.

1.3.1. Определение понятия ‘дискурсивная иноязычная компетенция’

В связи с вышеизложенным, понятие ‘дискурсивная иноязычная компетенция’ трактуется нами как *способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс, демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации интеракции на иностранном языке организовать композиционно оформленное, целостное и завершённое речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи.*

Такое определение дискурсивной иноязычной компетенции, на наш взгляд, соотнесено с сущностью понятия «дискурс», наиболее полно отражает принципы формирования данной компетенции и несколько уточняет определение, данное А.Н. Шамовым: «Дискурсивная компетенция – это способность человека понимать разные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостное, связанное и логическое высказывание разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и др.)» [176].

Р.П. Мильруд [177, 178, 179,], А.В. Кашеева [132], Я. ван Эк [328] сходятся во мнении о том, что под дискурсивной компетенцией, связывающей воедино все другие компоненты коммуникативной компетентности, подразумевается способность коммуникантов оперировать энциклопедическими знаниями, отражающими устройство реального мира, пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей, а также устанавливать устный или письменный контакт с партнёром на основе знания и понимания правил общения, принятых в том или ином социуме.

Вместе с тем, существуют другие определения дискурсивной компетенции. Исследователь Н.В. Аниськина понимает под дискурсивной компетенцией совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности [8].

Исследователь А.П. Руденко полагает, что дискурсивная компетенция представляет собой единство теоретической и практической способности студента к осуществлению образовательной деятельности и готовности учиться всю жизнь [226].

Н.И. Алмазова считает, что дискурсивная иноязычная компетенция является целью системы современного образования в области обучения

иностранным языкам [3], что с позиций лингводидактики придаёт дискурсу, как лингвистическому феномену, непреходящее значение.

Н.Л. Гончарова рассматривает дискурсивную компетенцию как умение порождать связные иноязычные высказывания, логично, убедительно, последовательно выстраивать свою речь, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые средства [71].

Как было отмечено выше, дискурс обладает системными характеристиками, понимание которых и умение использовать их в ситуациях речевого общения, способствует эффективному формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции. Формирование дискурсивной компетенции должно происходить через процесс усвоения и понимания таких основных системообразующих признаков дискурса как, регистр [127], тип (модус) и жанр, функциональный стиль, формальность [134]. Также отметим, что формирование дискурсивной компетенции не представляется возможным без высокого тезаурусного уровня организации языковой личности, которая имеет дело уже не с семантикой слов и выражений, а с их значением, позволяющим языковой личности декодировать среду коммуникации [136, с. 5]. Причём, каждый из уровней тезауруса находит отражение в структуре дискурсивной компетенции языковой личности, и такая структура включает следующие аспекты:

- формальный или экспонентный, на котором раскрывается языковая компетенция личности, где представлено многообразие словообразовательных и синтаксических структур, связь между элементами предложений и самими предложениями и т. д.;

- субстанциональный, на котором можно судить о присущих языковой личности структурах тезауруса; и

– интенциональный, который отражает степень способности субъекта языкового общения к коммуникации [129, с. 44].

По мнению В.В. Киселёвой, участники речевого взаимодействия, как правило, выражают через дискурс свои основные коммуникативные потребности. «Именно они создают основу мотивов, которые обуславливают предилекцию личности не только в языке, но и в дискурсе, т. е. личность начинает вести себя избирательно в отношении предлагаемых ей аргументативных ситуаций ещё до вступления в дискурс, <...>» [137].

Избирательность коммуникантов в условиях спонтанного и / или подготовленного речевого взаимодействия обусловлена их пониманием цели коммуникации, которой они должны добиться; коммуникативной задачи, которую они должны выполнить; тактики реализации такой задачи; и стратегии речевого поведения, которую они должны осуществить. По сути, уровень подготовленности и готовности к речевому взаимодействию отражает уровень дискурсивной компетенции коммуниканта, которая включает способность:

- установить и соответствовать цели коммуникации;
- сформулировать (микро)задачи¹, которые необходимо выполнить в ходе коммуникации;
- выбрать тактику² реализации каждой (микро)задачи коммуникации;
- осуществить стратегию³ речевого поведения или план реализации задач(и) коммуникации через определённый набор тактик.

В этой связи согласимся с мнением Н.П. Головиной [68], которая определяет принадлежностью дискурсивной компетенции тактическую и стратегическую компетенции.

¹ Микрозадача – один из компонентов осуществления задачи дискурса.

² Тактика – практическая реализация микрозадачи адресанта посредством выбора языковых средств, знание которых способствует её достижению.

³ Стратегия – общий план реализации коммуникативной задачи адресанта, необходимый для максимально эффективного достижения цели общения и осуществляемый посредством активизации в тексте определённого набора тактик.

С позиции лингвистики стратегическую компетенцию, как компонент компенсаторной компетенции, можно определить как умение коммуниканта выбрать речевое поведение, отвечающее его целеустановке, что, на наш взгляд, перекликается с результатом известного исследования У. Лабова [337], который разработал жанровую схему речевого произведения, состоящую из шести компонентов: *резюме – ориентация – усложняющееся действие – оценка – результат / развязка – кода*. У. Чейф, несколько позже, предложил более простую пятикомпонентную схему высказывания: *ориентация – завязка – кульминация – развязка – кода* [322], что также в полном объёме отражает суть коммуникативной установки. Отметим, что речевое взаимодействие или речевая интенция, как правило, обусловлены коммуникативной задачей, которая резюмирует среду коммуникации и ориентирует коммуниканта в обстоятельствах, требующих от него локуции, характеризующейся композиционной целостностью, завершённостью и имеющей ярко выраженный экстралингвистический фактор, обуславливающий иллокутивный эффект высказывания.

Н.П. Головина в своём диссертационном исследовании [68] раскрывает сущность стратегической компетенции как одного из компонентов дискурсивной компетенции больше с позиций социо- и психолингвистики. Также исследователь указывает на то, что выбор коммуникативной стратегии в значительной степени зависит от уровня сформированности языковой личности, а именно, определённого психотипа личности. Исследователь считает, что сформированная языковая личность кооперативного типа, как правило, будет более успешной, если выработана стратегия речевого взаимодействия, способствующая реализации коммуникативной интенции.

Тактическая компетенция как принадлежность дискурсивной компетенции рассмотрена Н.П. Головиной как способ достижения коммуникантом цели речевого взаимодействия. Такая компетенция, по её

мнению, является результатом анализа ситуации коммуникации, которая определяет строгую спланированность речевой интенции коммуниканта.

Мы считаем, что и стратегическая, и тактическая компетенции могут быть рассмотрены как принадлежность дискурсивной компетенции, но эти понятия необходимо дополнить и сформулировать как «речевая стратегическая компетенция» и «речевая тактическая компетенция», так как и стратегическая, и тактическая компетенции могут быть категориальными признаками и структурными компонентами профессиональной компетентности в таких областях, как военное дело (например, стратегия наступательной операции и тактика ведения ближнего боя), юриспруденция (например, стратегия и тактика процессуального поведения участников административного / гражданского / уголовного дела), бизнес (например, стратегия развития предприятия и тактика ведения переговорного процесса) и т. д.

Отметим, что умение применять коммуникативные стратегии рассматривается экспертами Департамента современных языков Совета Европы как необходимое условие выполнения коммуникативной задачи. Под коммуникативными стратегиями они понимают те средства, которые «применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих речевых ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определённую коммуникативную задачу наиболее полным, <...> экономным и доступным путём в соответствии со своей целью» [197].

1.3.2. И н в а р и а н т ы р е а л и з а ц и и с п о с о б н о с т и к с м ы с л о в о с п р и я т и ю и с м ы с л о п р о и з в о д с т в у

Понятие «дискурсивная компетенция», как мы видим, вбирает в себя чуть ли ни все возможные алгоритмы поведения человека в бытовой или профессиональной ситуации взаимодействия с другими членами социума или профессионального дискурс-сообщества. Человек – существо социальное, характеризуется очевидным пристрастием к различным моделям речевого поведения, что определяет его способность и подготовленность или, наоборот, неспособность и неподготовленность к рефлексии в соответствии с реалиями окружающего его мира естественного или искусственного характера. В любом случае, каждый член сообщества, независимо от приверженности той или иной модели социального, речевого взаимодействия, тяготеет к общению и самостоятельно выбирает и создает комфортную для себя среду коммуникации, определяет и следует удобной для него модели речевого поведения, что может найти отражение в его жестах, мимике, тембре голоса, подборе слов, стратегии речевого поведения, приверженности или отторжению норм узуса и т. д. Тем не менее, алгоритм речевого поведения коммуниканта в формате монолога / диалога применительно к сфере устного общения будет всегда примерно одним и тем же и может быть описан следующим образом:

- сканирует, декодирует или «считывает» контекст среды коммуникации, которая содержит очевидные или фоновые императивы социокультурного, политического, идеологического, религиозного и т. д. характера; определяет иерархию отношений (уровень формальности дискурса) в предстоящем речевом взаимодействии;

- оформляет лингвистически своё отношение к событию, месту, партнёру / партнёрам по коммуникации в соответствии со своим (не)приятием среды коммуникации сообразно речевому ритуалу, присущему тому или иному узусу, с целью выявить степень предрасположенности партнёра к коммуникации; или демонстрирует

жестами, мимикой своё отношение к событию, месту, партнёру / партнёрам по коммуникации в соответствии со своим (не)приятием среды коммуникации сообразно жестовому ритуалу, присущему тому или иному узусу, с целью выявить степень предрасположенности партнёра к коммуникации, если такое отношение ещё не нашло своего вербального / невербального выражения;

- резюмирует, мысленно или устно, контекст среды коммуникации;
- определяет целесообразность постановки / решения коммуникативной задачи перед / вместе с партнёром по речевому взаимодействию;

- приступает к осмыслению коммуникативного хода(ов) с целью продемонстрировать свою адекватность реалиям среды коммуникации (мысленный модус → устный / письменный модус);

- создаёт топик фрейма, отвечающего коммуникативной задаче, и сам фрейм, опираясь на структуру вопроса / коммуникативной задачи [304, 307];

- разрабатывает сценарий локуции и последовательно переводит полуактивные эпизоды сценария высказывания в активные [314], достигает кульминации локуции, выразив её лексикой определённого жанра и функционального стиля и последовательно предлагает вниманию целевой аудитории завершающий эпизод, формирующий у аудитории суждение о целостности, завершённости высказывания и его соотнесённости с топиком / коммуникативной задачей;

- готовится к следующему акту речевого взаимодействия, предвосхищая в соответствии с контекстом среды коммуникации последующие возможные коммуникативные задачи (иллокутивный эффект речевого взаимодействия).

Таким образом, понятие «дискурсивная компетенция» имеет ещё один важный признак наряду с высоким тезаурусным уровнем организации

языковой личности коммуниканта – независимость от параметров индивидуальной психологической модели речевого поведения коммуниканта, так как предпринятая коммуникантом попытка реализовать свою речевую интенцию будет всегда нацелена на успех, в той или иной степени.

Как мы отметили выше, существующие модели речевого взаимодействия или дискурсивные формулы имеют характеристику жёстко структурированного высказывания.

Отечественные исследователи предложили трёхфазную структуру речевого действия: планирование, фаза осуществления и фаза контроля.

Фаза планирования включает формирование речевой интенции, которая находится в прямой зависимости от мотива и других факторов, а также от речевого субъективного кода. А.А. Леонтьев полагает, что в границах этой фазы формируется замысел или программа речевого произведения.

Формирующая фаза или фаза осуществления представлена в говорении «в виде свёрнутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом» [120, с. 138].

Н.И. Жинкин считает, что данный этап порождения высказывания заставляет продуцента обращаться к «<...> элементам предметно-изобразительного кода, которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предложения» [113, с. 93]. На этом этапе важно уметь ориентироваться в среде общения и правильно оценивать условия коммуникации, что является доминирующим умением в процессе речевого взаимодействия. Развитие умения ориентироваться в среде коммуникации, где коммуниканты являются членами одного и того же дискурсивного сообщества, формируется, по мнению Е.Ф. Тарасова, «<...> в процессе естественной социализации личности, в рамках которого усваивается

культура общества» [262].

Последняя фаза – фаза контроля – осуществляется на уровне определения общего семантического образа высказывания, что позволяет утверждать о том, что контроль над собственным высказыванием со стороны продуцента происходит в течение всего процесса порождения (устного) дискурса.

Другое название этой фазы – посткоммуникативный этап общения – подразумевает общую оценку состоявшегося речевого взаимодействия. На этом этапе коммуниканту необходимо определить уровень эффективности своего высказывания и удостовериться в том, что коммуникативная задача решена, и цель коммуникации была успешно достигнута.

Типология диалогических дискурсов, определяющих содержание дискурсивной компетенции в сфере устного общения, базируется на функционально-коммуникативной основе, что позволяет учитывать характерный для устного речевого взаимодействия экстралингвистический фактор, располагающий к когниции. По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, основными моделями дискурсов в учебных целях принято считать бытовой / деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику. Исследователи считают, что параметры их различия в большинстве случаев сводятся к следующему:

- количество коммуникантов (два, несколько);
- отношения коммуникантов (симметричные, асимметричные);
- чередование акций-реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи (даётся / не даётся заранее);
- развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
- совпадение / несовпадение интересов партнёров по общению (диалог-сотрудничество, диалог-спор, конфликт);

– характер социальной ситуации (асимметричные диалоги – расспрос, консультации, диалоги в сфере обслуживания; симметричные диалоги – бытовой разговор, обмен информацией, дискуссия и др. [58, с. 204].

Е.Н. Соловова отмечает, что современная реальность ориентирует нас в большей степени на диалог культур, где навыки монологической речи всё ещё актуальны, но явный перевес уже давно обозначился в сторону диалогического общения [249, с. 165].

Мы рассматриваем диалог как производное монологической речи. Исследователи в области теории речевых актов (Н.Д. Арутюнова [11], К. Бюлер [34], Дж. Остин [203], Е.В. Падучева [204], Дж. Сёрл [239], М. Хэллидэй [331], Р.О. Якобсон [311] и др.) определяют диалог как более сложное, чем монолог речевое умение, и именно развитие умения вести коммуникацию в формате диалога является конечной целью процесса формирования дискурсивной компетенции. Тем не менее, для успешного формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт сформированной дискурсивной компетенции нам представляется более важным сформировать у обучающегося умение порождать монологическое высказывание, что является основой для развития диалогической речи как способности к межличностному общению в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной среды коммуникации.

В этой связи отметим, что Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют монологическое высказывание как особое и сложное умение, формирование которого, так же как и формирование диалогической речи, необходимо начинать с самого начала обучения языку. По их мнению, формирование монологической речи требует особого подхода, направленного на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения высказывания, причём

экстралингвистический фактор, присущий любому высказыванию, должен соответствовать коммуникативной цели высказывания, заданной ситуации, теме.

Е.Н. Соловова указывает, что для монологической речи характерна трудность в определении объекта / темы (топика) высказывания и последовательности изложения [249, с. 165].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают монологическую речь как некую специфическую структуру, которая характеризуется:

- более точным отражением норм языка;
- целенаправленностью сообщения;
- законченностью;
- непрерывностью и развёрнутостью;
- отсутствием полемичности и дискуссионности;
- меньшей аффективностью [58, с. 205].

Е.Н. Соловова оглашается с Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, но несколько по-иному ранжирует параметры монолога:

- целенаправленность или соответствие речевой задаче;
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность [249, с. 172].

Вернёмся к мысли о том, что возможно имея достаточно высокий уровень заинтересованности или мотивации к овладению дискурсивными практиками на иностранном языке как средством межличностной, межкультурной и профессионально-ориентированной коммуникации, большинство будущих бакалавров всё же не могут продемонстрировать приемлемый для высшей школы уровень дискурсивной иноязычной компетенции из-за их низкой уровневой структуры языковой личности

(например, вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни), что, в свою очередь, не позволяет будущим бакалаврам в полной мере реализовать на практике различные модели своих коммуникативных интенций (например, контактоустанавливающие, информационные и воздействующие).

Данные экспериментального обучения свидетельствуют в пользу того, что успешное выполнение обучающимися когнитивно-коммуникативных задач в границах дискурсивных практик зависит также от таких качеств как кругозор, эрудиция, личный опыт речевого взаимодействия на иностранном языке, социокультурные знания, приобретённая через межкультурное взаимодействие система ценностей и т. д. Степень сложности выполняемых обучающимися коммуникативных задач требует от них продемонстрировать определённый уровень дискурсивной иноязычной компетенции, определяемый также содержательной стороной сферы устного общения.

1.3.3. Содержание дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения

Мы полагаем, что **содержание дискурсивной иноязычной компетенции** в сфере устного общения могут определять следующие аспекты [75]:

- лингвистический;
- функциональный;
- когнитивный;
- эмоционально-мотивационный и перцептивный;
- поведенческий.

Лингвистический компонент включает понимание необходимости разнести понятие «язык» как систему языковых средств и правила их использования, организованные по формально-семантическому признаку, и

понятие «речь» как процесс реализации языковой системы в конкретных актах общения, а также продукты этого процесса – речевые произведения, организованные по семантико-коммуникативному признаку [249, с. 17].

Функциональный компонент требует знания и понимания системных свойств дискурса и функции дискурса при организации речевого взаимодействия. Р.О. Якобсон выделяет шесть функций дискурса: *эмотивная (адресант), конативная (адресат), референтивная (контекст), поэтическая (сообщение), фатическая (контакт), метаязыковая (код)* [311].

Когнитивный компонент включает способность обучающегося воспринимать среду коммуникации, декодировать экстралингвистический фактор, созданный условиями речевого взаимодействия. При этом, особое значение играет скорость когниции, которая может обусловить успех коммуникации или, наоборот, привести к коммуникативному сбою. Когнитивный компонент предполагает способность коммуниканта к оцениванию параметров речевого взаимодействия, к аналитике среды коммуникации, что обуславливает выбор наиболее эффективной для коммуниканта стратегии и тактики речевого поведения.

Эмоционально-мотивационный компонент дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения образуется за счёт внутренней установки коммуниканта на свою успешность в качестве партнёра по речевому взаимодействию. Этот компонент может включать аксиологический компонент, отражающий уровень привлекательности общения в системе личностных, социальных, культурных, профессиональных ценностей дискурсивного сообщества, к которому принадлежит коммуникант.

В свою очередь умение выбрать правильную тактику и стратегию речевого поведения отражает высокий уровень социально-перцептивных способностей коммуниканта, его коммуникативный потенциал. Предлагаем

рассматривать *способность к перцепции реалий среды коммуникации*, являющейся неотъемлемой частью социального взаимодействия, как ещё один компонент содержания дискурсивной иноязычной компетенции.

Поведенческий компонент дискурсивной иноязычной компетенции предполагает определённый набор оптимальных моделей нормированного речевого взаимодействия, свойственных тому или иному дискурсивному сообществу. Поведенческий компонент, как правило, зависит от приверженности коммуниканта социально-культурным нормам речевого взаимодействия или отторжения им таковых и находится в некоторой зависимости от эмоционально-мотивационного компонента.

Взаимодействие компонентов дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения можно отразить на схеме (рисунок 2):

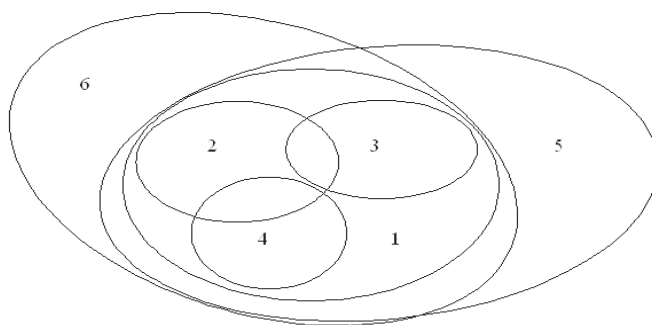


Рисунок 2. Взаимодействие компонентов содержания понятия «дискурсивная иноязычная компетенция» в сфере устного общения

где когнитивный компонент (1) в значительной степени определяет поведенческий (2), который находится во взаимосвязи с перцептивным (4); эмоционально-мотивационный (3) невозможен без когниции в процессе речевого взаимодействия. Эмоциональное состояние коммуниканта, безусловно, окажет влияние на его модель речевого поведения, которая всё же будет соответствовать степени формальности дискурса сообразной условиям речевого взаимодействия. Коммуникант в процессе речевого взаимодействия сканирует, или познаёт, среду коммуникации и выстраивает своё речевое поведение таким образом, чтобы добиться

желаемого (положительного) эмоционального фона и довести речевое взаимодействие до успешного завершения. Таким образом, успех локуции коммуниканта будет обусловлен взаимодействием лингвистического (5) и функционального (6) компонентов, которые включают в себя все остальные.

1.3.4. Структура дискурсивной иноязычной компетенции

Вышеизложенное позволяет нам выделить следующие **структурные компоненты дискурсивной иноязычной компетенции**, являющейся связующим компонентом коммуникативной иноязычной компетентности с присущими ей свойствами [75]. К структурным компонентам дискурсивной иноязычной компетенции, по нашему мнению, относятся (рисунок 3):

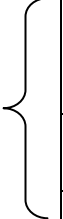
Дискурсивная иноязычная компетенция		1 класс	Системный компонент Лингвистический компонент Жанровый компонент
		2 класс	Социокультурный компонент Формальный компонент
		3 класс	Стратегический, тактический и прагматический компоненты

Рисунок 3. Компоненты структуры дискурсивной иноязычной компетенции

– знание о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип/модус, жанр, функциональный стиль и формальность) и умение ими пользоваться, что можно отнести к *системному компоненту* дискурсивной иноязычной компетенции;

– сформированное на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристик дискурса умение пользоваться лексикой, грамматикой, синтаксисом, что можно охарактеризовать как *лингвистический компонент* дискурсивной иноязычной компетенции;

– знания и умения осуществлять речевое взаимодействие, соотнесённое с нормами речевого поведения (узусом) партнёра по

коммуникации – *социокультурный компонент* дискурсивной иноязычной компетенции;

– знания и умения осуществлять речевое взаимодействие с представителями различных дискурсивных сообществ (профессиональных в том числе) – *жанровый компонент* дискурсивной иноязычной компетенции;

– умение декодировать социокультурный и профессиональный контекст среды коммуникации и построить речевое взаимодействие на принципах иерархичности – *формальный компонент* дискурсивной иноязычной компетенции;

– способность к планированию речевого взаимодействия в соответствии со строго обозначенной целью коммуникации с последующим достижением этой цели речевого взаимодействия, что можно охарактеризовать как *стратегический, тактический и прагматический компонент* дискурсивной иноязычной компетенции.

Стратегический, тактический и прагматический компоненты дискурсивной иноязычной компетенции объединены в силу следующих логических умозаключений: прагматизм речевого взаимодействия всегда предполагает достижение цели коммуникации при наименьших затратах сил и времени. Таким образом, умение разработать сценарий локуции и спланировать речевое взаимодействие относится к речевой стратегической и тактической компетенции. Прагматизм и умение придерживаться успешной стратегии и тактики достижения цели коммуникации находятся, по нашему мнению, в прямой зависимости друг от друга.

Системный компонент дискурсивной иноязычной компетенции требует понимания системных характеристик дискурса как сложного лингвистического феномена, который в современном языкознании завоёвывает всё более и более прочные позиции. Результаты исследований в области теории дискурса сделали очевидным то обстоятельство, что

дискурс охватывает практически все сферы нашей жизнедеятельности. Более того, в эпоху глобализации информационного пространства англоязычная модель речевого взаимодействия [335], как воплощение дискурса рациональности, выступает в качестве универсального инструмента коммуникации для представителей различных этно-, социо-, лингво-, культурных систем, а также профессиональных дискурсообществ и располагает к успешному речевому взаимодействию на иностранном языке в широком спектре тем межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации. Соответственно, термин 'англоязычная модель речевого взаимодействия' рассмотрен как *модель речевого взаимодействия, которая имеет линейную структуру реализации инвариантов сценария речевой интеракции и направлена на достижение идеального вида коммуникации или «дискурса рациональности».*

Лингвистический компонент при должном внимании к нему в процессе формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт продвинутого и высокого уровня дискурсивной компетенции помогает обучающимся через изучение иностранного языка осознать красоту и богатство как иностранного, так и своего родного языка, лучше понять системные закономерности речевого взаимодействия как на родном, так и на иностранном языке.

Социокультурный компонент дискурсивной иноязычной компетенции содержит в себе огромный потенциал для самообразования обучающегося, способствует пониманию невероятно широкого диапазона разнообразных речевых ходов и вариантов поведения в ситуации спонтанного и подготовленного речевого взаимодействия. Понимание и овладение социокультурным компонентом дискурсивной иноязычной компетенции помогает становлению вторичной языковой личности [281],

которая осознаёт коммуникативную взаимозависимость каждого из нас в глобальном коммуникационном пространстве.

Знание и понимание *жанрового компонента* дискурсивной иноязычной компетенции и владение различными функциональными стилями позволяет коммуниканту быстро встроиться в процесс речевого взаимодействия, не нарушая привычный для участников такого речевого взаимодействия стиль речевого поведения.

Формальный компонент дискурсивной иноязычной компетенции может во многом определить исход речевого взаимодействия. Формальность дискурса обусловлена иерархичностью отношений между участниками коммуникации. Умение коммуниканта декодировать формальный контекст среды коммуникации и занять соответствующую его интересам, целям и задачам ролевую нишу является важным компонентом дискурсивной иноязычной компетенции, принимая во внимание широкий спектр возможных социокультурных реалий среды коммуникации.

Стратегический, тактический и прагматический компоненты дискурсивной иноязычной компетенции могут быть объединены при условии, что прагматическая сторона дискурса не может быть реализована без хорошо сформированной речевой стратегической и речевой тактической компетенций. В качестве компонентов структуры дискурсивной иноязычной компетенции речевая стратегическая и речевая тактическая компетенции представляют для нас интерес только в силу того, что позволяют экономить силы и время при достижении цели коммуникации, если коммуникант переходит на англоязычную модель речевого взаимодействия [335]. Отметим, что исследование природы и системных характеристик речевой стратегической и речевой тактической компетенции само по себе дело не менее увлекательное, чем исследование дискурса.

Вышеизложенное позволяет прийти к выводу о том, что выявленная нами структура дискурсивной иноязычной компетенции объединяет компоненты, являющиеся принадлежностью разных классов употребления дискурса, а именно

- системный, лингвистический и жанровый компоненты относятся к первому классу – лингвистические употребления дискурса;
- социокультурный и формальный компоненты могут быть отнесены ко второму классу – способ порождения текста – *какой* или *чей* дискурс;
- и, наконец, стратегический, тактический и прагматический компоненты способствуют достижению идеального вида коммуникации или «дискурса рациональности» [135].

Это обстоятельство свидетельствует в пользу представленного выше умозаключения, что формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции не может быть основано лишь обучению работе с текстом. Полагаем, что на современном этапе развития системы высшего профессионального образования формирование способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке через восприятие и производство дискурсов немыслимо без введения в содержание учебного процесса понятия «дискурс». Именно дискурсивная иноязычная компетенция в качестве основного компонента коммуникативной иноязычной компетентности отражает в большей степени, нежели другие её составляющие, «<...> способность будущего специалиста реализовывать знания – профессиональные и лингвистические (грамматики, лексики, фонетики), иноязычные коммуникативные умения (осуществлять эффективное общение); профессионально-личностные качества студента (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и опыт иноязычного

профессионального общения, способствующие креативному решению разнообразных практико-ориентированных задач, возникающих в процессе обучения» [148, с. 10].

Таким образом, формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции требует создания образовательного контекста и педагогических условий, которые предопределяют знание и понимание обучающимися системных характеристик дискурса и владение дискурсивными практиками как способа реализации речевых интенций на иностранном языке в ходе межличностного и профессионально-ориентированного взаимодействия.

Очевидно, что обобщённые нами с позиции системно-синергетического подхода результаты исследований в области теории дискурса и других областей знаний могут быть обращены в прикладную сферу педагогической науки, и уровень сформированности *дискурсивной иноязычной компетенции* как неотъемлемого компонента коммуникативной иноязычной компетентности, как мы полагаем, может определять качество «фундаментальной языковой компетентности» [67, с. 4] будущего бакалавра.

Более того, дискурсивная иноязычная компетенция может выступать самостоятельным компонентом в структуре коммуникативной иноязычной компетентности наряду с *языковой, речевой и социокультурной* [231] и даже сделать своей принадлежностью *социокультурную компетенцию* в силу объективных предпосылок для этого.

Выводы по первой главе

В первой главе «Теоретические основы педагогической системы формирования способности будущих бакалавров гуманитарных

направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке» описана предусмотренная общей образовательной программой система иноязычных компетенций, которыми должны обладать будущие бакалавры, и место дискурсивной иноязычной компетенции в ней.

Задачи основной образовательной программы гуманитарного, социального и экономического цикла в системе бакалавриата по формированию речевых навыков и умений включают необходимость развития способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, что возможно за счёт создания системы коммуникативных компетенций.

В этой связи состоялось определение термина ‘коммуникативная иноязычная компетентность’ как *совокупность иноязычных компетенций в целом, где в качестве основы определена дискурсивная иноязычная компетенция, актуализация которой происходит за счёт дискурсивных формул, учитывающих модель речевого взаимодействия в иноязычной культуре (в частности, англоязычная).*

Далее, рассмотрение теоретических вопросов, способствующих решению проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции, позволило собрать массив данных, позволяющий в дальнейшем обосновать педагогические условия, способствующие эффективному формированию дискурсивной иноязычной компетенции продвинутого и высокого уровня в качестве дескриптора сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Наше обращение с позиции системно-синергетического подхода в педагогических целях к последним результатам исследований в области теории дискурса, дискурсивной лингвистики и лингводидактики

обусловлено необходимостью создать методологическую основу для выработки определения понятия дискурсивная иноязычная компетенция, так как в основу формирования дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения положены знание, понимание и умение в процессе речевого взаимодействия использовать системные характеристики понятия «дискурс», знание набора дискурсивных практик для решения широкого спектра коммуникативных задач, а также умение переключаться с модели речевого взаимодействия на родном языке на англоязычную, что делает возможным реализацию широкого диапазона инвариантов дискурсов межличностного и профессионально-ориентированного характера в ходе речевого взаимодействия на иностранном языке сообразно поставленной перед будущими бакалаврами коммуникативной задаче.

Соответственно, термин ‘дискурсивная иноязычная компетенция’ определён нами как *способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс, демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации интеракции на иностранном языке организовать композиционно оформленное, целостное и завершённое речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи.*

На основе данного представления о дискурсивной иноязычной компетенции в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке нами выделены аспекты содержания данной компетенции: *лингвистический, функциональный, когнитивный, эмоционально-мотивационный и перцептивный, поведенческий.* В структуре дискурсивной иноязычной компетенции мы выделяем следующие компоненты: *системный, лингвистический, жанровый, социокультурный, формальный, стратегический, тактический и*

прагматический, что позволяет нам говорить о дискурсивной иноязычной компетенции как о многофакторном социолингвистическом явлении.

Нами обосновано положение о том, что дискурсивная иноязычная компетенция в качестве связующего компонента в составе коммуникативной иноязычной компетентности способствует взаимосвязанности функций всех других структурных компонентов последней: *грамматической, лингвистической, социолингвистической, лингвострановедческой, прагматической и стратегической* и может быть рассмотрена в качестве самостоятельного и самодостаточного структурного компонента коммуникативной иноязычной компетентности. Определение компонентов содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции позволяет нам впоследствии разработать критериально-диагностический аппарат исследования.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы пришли к выводу о том, что формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке невозможно без знания и понимания широкого диапазона дискурсивных формул, соотнесённых с англоязычной моделью речевого взаимодействия, что позволяет нам соотнести уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции с уровнем сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке и использовать показатель уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Педагогические условия формирования способности студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке

В практических целях, для обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, требуется уточнить понятие «условие», что в нашем понимании является обстановкой или средой, в которой возникают, протекают и развиваются те или иные явления, процессы [307].

Тем не менее, это понятие в рамках педагогической науки, в контексте проблемы организации целостного педагогического процесса, по-разному трактуется различными исследователями.

Например, Ю.К. Бабанский с позиции деятельностного подхода рассматривает педагогические условия как определенную среду, где преподаватель предопределяет для себя возможность проводить занятия на высоком уровне, управлять учебно-воспитательным процессом, а для обучающихся – плодотворно учиться [15].

Е.Н. Шиянов определяет педагогические условия как совокупность возможностей педагогического процесса в контексте объективных педагогических реалий [308].

Другие исследователи трактуют педагогические условия как структурно-функциональный компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов, определяющих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие, т. е. определяющий многофакторность педагогического процесса и обеспечивающий ему положительную динамику.

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать комплекс факторов и обстоятельств педагогического и образовательного контекста, предопределяющих возможность эффективного формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции продвинутого и высокого уровня.

Известно, что сформированный исследователем комплекс педагогических условий для достижения искомого педагогического результата и практическая реализация такого комплекса педагогических условий обеспечивает эффективность функционирования педагогической системы и может оказать исключительно важное влияние на ход всего педагогического процесса. Таким образом, преподаватель создает особую педагогическую и образовательную среду для достижения максимальной эффективности педагогического процесса, преследуя цель получить искомый результат.

Данное выше представление о дискурсе, его системных характеристиках, содержании и структуре дискурсивной иноязычной компетенции позволяет выделить и обосновать следующие педагогические условия, предопределяющие возможность эффективного формирования

способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт данной компетенции:

1) обучающиеся знают и понимают термин «дискурс», его системные характеристики, а также компоненты содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, и умеют применять эти знания на практике;

2) владеют англоязычной моделью речевого взаимодействия;

3) педагогическая и образовательная деятельность разграничены в образовательном пространстве;

4) осуществляется систематическая диагностика уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения будущих бакалавров гуманитарного профиля.

2.1.1. Первое педагогическое условие

Первое педагогическое условие отражает многофакторность процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции продвинутого и высокого уровня. Формирование искомой компетенции обеспечивается через знание и понимание того, как язык общения реализован на практике, через знание и понимание обучающимися сущности термина «дискурс», его системных характеристик, компонентов содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции и умение применять эти знания на практике.

Анализ учебников и учебных пособий по английскому языку для неязыковых вузов, выпущенных в последние годы в России и странах ближнего зарубежья (English Through Reading, 2002; «Английский язык» Учебник для неязыковых вузов, 2004; Английский для бакалавров, 2006; Express English, 2008; English Through Natural Science, 2014; и др.), а также учебных комплексов зарубежных авторов, наиболее распространенных в

нашей стране (English Vocabulary In Use, 2007; New Cambridge Advanced English (Students Book), 2009; English For Information Technology, 2011; и др.), показывает, что в содержании учебно-методических комплексов, преследующих цель развить у обучающихся способность к речевому взаимодействию на иностранном языке, не отражены педагогические условия и педагогическая модель, которые в комплексе с дискурсивными практиками предопределяли бы возможность сформировать способность студентов-бакалавров к решению широкого спектра коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в ходе устного речевого взаимодействия на иностранном языке в различных ситуациях межличностного и профессионального общения. Таким образом, в современных учебниках и учебных пособиях по иностранному языку в качестве учебно-методического обеспечения образовательного процесса в высшей школе недостаточно представлены формы целенаправленного развития умений, связанных с аутентичным речевым поведением субъектов коммуникации в ситуациях спонтанного и подготовленного общения на иностранном языке на темы межличностного и профессионального характера.

Отметим, что понимание таких лингвистических реалий как дискурс и контекст среды коммуникации имеют непреходящее значение для целей формирования навыков и умений для эффективного речевого взаимодействия на иностранном языке. Понимание и умение использовать знание о системных характеристиках дискурса, а также умение интерпретировать контекст среды коммуникации позволяют будущим бакалаврам эффективно реализовать широкий диапазон речевых стратегий в ходе формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке как «языке для коммуникации» и «языке как средства коммуникации» [351, с. 215].

Понимание обучающимися того, как язык общения реализуется на практике, формируется в рамках вводного курса. Вводный курс, основанный на учебном пособии «Дискурс как новая лингвофилософская парадигма» [72], раскрывает понятие «дискурс», обучающиеся знакомятся с его системными характеристиками, а также компонентами содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции. Курс знакомит студентов с широким диапазоном дискурсивных формул, востребованных при профессионально-ориентированном общении на иностранном языке; с англоязычной моделью речевого взаимодействия, что позволяет педагогу заложить фундаментальную основу для развития способности обучающихся переходить с дискурса родного языка на дискурс изучаемого и, соответственно, к реализации широкого диапазона дискурсивных практик, востребованных в ходе речевого взаимодействия на иностранном языке в условиях учебного занятия и самостоятельной подготовки.

Вводный курс, разработанный на материале учебного пособия [72], разъясняет причины состоявшейся дихотомии между понятиями «текст» и «дискурс», раскрывает сущность понятия «дискурс» и описывает его системные характеристики. Вводный курс содержит описание основного перечня коммуникативных задач и дискурсивных формул [128, с. 280], способствующих их решению (Приложение 1). По окончании вводного курса обучающиеся получают возможность сформулировать для себя ответы на такие вопросы как:

- 1) Почему определение понятия «дискурс» стало одной из центральных проблем в языкознании в конце 20-го – начале 21-го вв.?
- 2) Какова структура отношений: коммуникативная иноязычная компетенция – дискурсивная иноязычная компетенция?
- 3) Что такое дискурсивные законы?
- 4) Каковы основные характеристики дискурса?

5) Что включает определение понятия регистр, модус (тип), жанр, функциональный стиль и формальность дискурса и каковы их лингвистические характеристики?

6) Что включает определение понятия фрейм; скрипт (сценарий)?

7) Что такое коммуникативная задача и каковы способы её решения?

В целях подготовки студентов-бакалавров к успешному выполнению упражнений коммуникативной направленности в режиме устного общения они знакомятся с явлением *фрагментации*, так как устный дискурс порождается не как плавный поток речи, а толчками, квантами. Эти кванты, чаще всего соизмеримы по объему с одной предикацией и именуются интонационными единицами. Каждая интонационная единица отражает текущий фокус сознания, а паузы или другие просодические границы между интонационными единицами соответствуют переходам сознания говорящего от одного фокуса к другому. В связи с этим для обучающегося представляет интерес то обстоятельство, что устный дискурс исключает понятие «предложение», так как в рамках устного дискурса статус этого понятия неочевиден [321]. Также, обучающиеся знакомятся с концепцией топики, что позволяет объяснить студентам феномен целостности дискурса.

Таким образом, способность обучающихся порождать устный дискурс на иностранном языке зависит от:

- сформированности технических навыков говорения, т. е. наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукции внутренней речи, умение пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями;

- умения интерпретировать среду коммуникации и создавать мотивы межличностного и профессионального характера для речевого взаимодействия на иностранном языке;

- умения декодировать социально, культурно и идеологически

обусловленную среду коммуникации в успешное речевое взаимодействие на иностранном языке;

– умения прогнозировать зоны интерференций и переноса [321].

Важным отличием устной речи от письменной является диалогичность и спонтанность речевого взаимодействия, поскольку диалог является, по сути, межличностным общением, в котором участвуют два и более коммуниканта, чья роль в ходе коммуникации может меняться в границах ограниченного хронотопа. Эта важная лингводидактическая характеристика устного дискурса несвойственна письменному языку, так как в отличие от монологической письменной речи устному диалогу присуща спонтанность в силу его зависимости от коммуникативных ходов участников речевого взаимодействия.

Более того, при восприятии / порождении дискурса на иностранном языке в условиях учебного занятия обучающиеся осваивают умение декодировать экстралингвистический фактор, который возникает как фоновая информация о партнёре по речевому взаимодействию. Контекст среды коммуникации возникает уже на этапе непосредственного осмысления коммуникативной задачи и далее получает развитие при формировании тематического фрейма (топика), разработки сценария ответа и непосредственно в ходе порождения высказывания. При подготовке и затем в границах локуции соответственно, на что в ситуации спонтанного речевого взаимодействия отводится сравнительно небольшой промежуток времени, обучающемуся необходимо интерпретировать коммуникативную задачу таким образом, чтобы её конечная структура позволяла полностью опереться на неё при разработке сценария локуции (Приложение 1). Таким образом, обучающийся использует структуру коммуникативной задачи (или вопроса) при определении последовательности изложения обстоятельств, вписанных в сценарий речевого взаимодействия, что, по нашему мнению, исключает смысловые девиации и не позволяет выйти за

рамки контекста поставленной перед обучающимся коммуникативной задачи. При таком подходе легко считываемый в процессе коммуникации экстралингвистический фактор будет способствовать формированию у целевой аудитории наиболее благоприятного впечатления от услышанного, а порожденная коммуникантом среда коммуникации и способ подачи информации создаст насыщенный информационный фон, располагающий целевую аудиторию к когниции.

Вводный курс позволяет обучающимся соотнести модель устного речевого взаимодействия на родном языке с моделью устного речевого взаимодействия на иностранном языке, предвосхищает формирование их предпочтительного отношения к англоязычной модели речевого взаимодействия по мере того, как студенты формируют способность быстро переходить с одной модели на другую в ходе устного речевого взаимодействия.

2.1.2. Второе педагогическое условие

Второе педагогическое условие логически вытекает из первого и предполагает, что формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции продвинутого и высокого уровня возможно, если обучающиеся владеют англоязычной моделью речевого взаимодействия. Языковые, лингвистические, социокультурные и другие реалии, присущие различным странам, регионам мира определяют и предопределяют модели речевого взаимодействия, которые способствуют успешному решению обучающимися широкого диапазона коммуникативных задач на иностранном языке, как в условиях учебного занятия, так и в ходе самостоятельной подготовки.

В 1966 году американский исследователь Р.Б. Каплан установил прямую взаимосвязь между мыслями представителей различных узусов и

тем, как эти мысли находят своё выражение в языке (рисунок 4). Он выделил пять типичных способов / моделей реализации речевой интенции в ходе коммуникации в зависимости от языковых групп, среди которых: 1) английская, 2) семитская, 3) восточная, 4) романская, 5) русская [335].

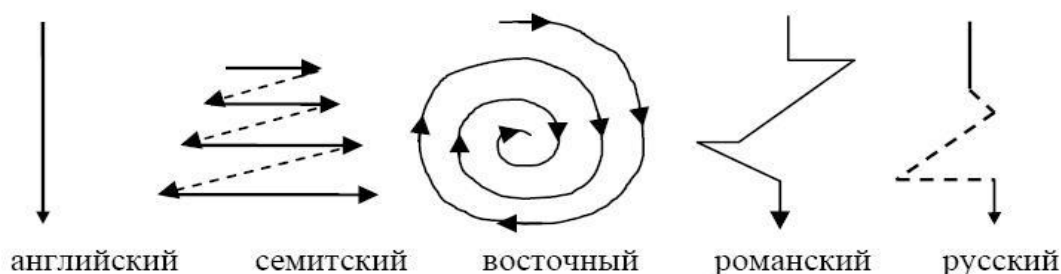


Рисунок 4. Модели реализации речевой интенции представителей различных языковых групп

Английская или англоязычная модель речевого взаимодействия представляет собой ограниченную временными рамками линейную структуру, отражающую последовательность описываемых событий в логической взаимосвязи друг с другом. Такое высказывание характеризуется как жестко структурированное и завершённое.

Семитская модель речевого взаимодействия отражает узус семитской группы афразийской языковой семьи, кодифицированную норму речевого взаимодействия. Такая норма предполагает констатацию реалий объективного характера и последующее разъяснение позиции говорящего. Последовательность констативов в определённой логике и динамике позволяет продуценту добиться цели коммуникации. Наглядным примером такого речевого взаимодействия могут быть библейские тексты.

Для *восточной* модели речевого взаимодействия характерен центростремительный вектор. Нормой является условие «отягощения» коммуникации комплиментарным дискурсом, призванным заложить прочную основу для благоприятного исхода речевого взаимодействия за счёт создания в ходе коммуникации дружеской атмосферы, выражения абсолютного уважения к партнёру по коммуникации (как правило, хозяин дома / принимающая сторона) прежде, чем будет заявлена цель локуции.

Такое речевое взаимодействие требует значительного временного ресурса. Характерно для народов, проживающих на территории стран Азии и Ближнего Востока.

Романская модель речевого взаимодействия в схеме представлена ломаной линией, что графически отражает возможные смысловые девиации в ходе коммуникации. Тем не менее, коммуникант завершает локуцию в границах заданной в начале диалога темы, не слишком нарушая границы топик-фрейма.

Русская модель речевого взаимодействия в схеме также представлена ломаной линией, что графически отражает возможные смысловые девиации в ходе коммуникации, с той лишь разницей, что линия или ход коммуникации изобилует разрывами, что может означать различные затруднения в осуществлении речевого взаимодействия. Тем не менее, коммуникант завершает локуцию в границах заданной в начале диалога темы, не слишком нарушая границы топик-фрейма.

Представляется интересным рассмотреть англоязычную модель речевого поведения [335] в качестве основной для успешного формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт понимания и владения ими такой стратегией подачи информации для реализации эффективного межличностного и профессионального взаимодействия на иностранном языке.

В 1975 году исследователь Г.П. Грайс разработал основные принципы речевого взаимодействия [85], известные как дискурсивные законы, которые были им представлены как:

- максима объёма (высказывание должно быть максимально информативным, но не избыточным);
- максима качества (высказывание должно быть максимально точным и объективным в смысле содержания и не предлагать собеседнику

констативы / утверждения, истинность которых может быть легко подвергнута сомнению);

- максима соответствия (высказывание должно соответствовать коммуникативной задаче и исключать смысловые девиации);

- максима восприятия (стратегия порождения высказывания должна обусловлена стремлением коммуниканта к ясности и четкости фразирования мысли, отсутствием двусмысленности, краткостью, структурированностью, что, в целом, определяет уровень комфорта аудитории при восприятии речевого произведения).

Итак, порождение англоязычной модели речевого взаимодействия сообразно коммуникативной задаче в соответствии с принципами Г.П. Грайса [85] требует от коммуниканта продемонстрировать умение обобщить обстоятельства среды коммуникации, сформировать тематический фрейм, разработать сценарий ответа в границах заданной темы и с опорой на общеизвестные политические, экономические, социокультурные, профессиональные и другие реалии породить речевое произведение, которому свойственна жесткая линейная структура, понятная аудитории логика, целостность и завершённость. Кроме того, как было отмечено выше, такое речевое произведение должно иметь ярко выраженный экстралингвистический фактор, что позволяет нам говорить о важности и необходимости обучения студентов порождению дискурса англоязычной модели, так как именно в дискурсе и через дискурс реализуются все другие компоненты содержания дискурсивной иноязычной компетенции, описанные выше. Более того, решение проблемы формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке должно предусматривать необходимость и возможность переобучения студентов-бакалавров с дискурса родного языка на дискурс изучаемого языка, что способствует их знанию, пониманию и умению использовать

англоязычную модель речевого взаимодействия в ходе спонтанной или подготовленной интерлокуции.

Далее, кратко рассмотрим несколько типов англоязычной модели речевого взаимодействия, которые, по нашему мнению, могут быть представлены и реализованы в процессе формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Рассмотрим три, на наш взгляд, самые распространенные стратегии речевого взаимодействия, используемые при реализации речевой интенции на иностранном языке сообразно англоязычной модели коммуникации [335]. Такие сценарии речевого взаимодействия, или дискурсивные формулы, в основу которых положена англоязычная модель, позволяют в различных дискурсивных сообществах эффективно решать широкий диапазон поставленных перед участниками речевого взаимодействия коммуникативных задач.

Все стратегии речевого взаимодействия сообразно англоязычной модели имеют линейный характер.

Первый тип речевой стратегии соответствует жанровой схеме, предложенной У. Чейфом, *«ориентация – завязка – кульминация – развязка (заключительный констатив) – кода»* [321]. Такую структуру высказывания, как правило, можно упростить до *«введение – развитие сюжета / основная часть – кульминация – заключение (заключительный констатив)»*. Линейная структура англоязычной модели речевого взаимодействия [335] позволяет целевой аудитории легко декодировать кульминационный компонент локуции. В зависимости от сценарного замысла введение или заключение, как структурные компоненты, могут быть интегрированы в основную часть речевого произведения.

Второй тип речевой стратегии – *параллельно развивающиеся*

сюжетные линии, от двух и более (рисунок 5).

Данный тип речевой стратегии представляется нам трудоемким и требующим тщательной проработки, значительных временных ресурсов, что неприемлемо в динамично развивающейся ситуации коммуникации на иностранном языке в условиях учебного занятия, и более глубоких филологических познаний, которыми обучающиеся на неязыковых направлениях подготовки не обладают. Пример стратегии развития предполагает наложение одного смысла на другой в рамках хронотопа речевого произведения.

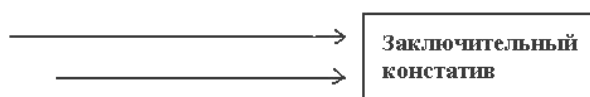


Рисунок 5. Стратегия параллельно развивающихся сюжетных линий

Третий тип речевой стратегии – *реверсивный*, который обуславливает изменение полюса отношения целевой аудитории к описываемым обстоятельствам: от отрицательного к положительному. Такой тип речевой стратегии (рисунок 6) требует определённого уровня ораторского искусства, который отражает высокий тезаурусный уровень организации языковой личности. Такая риторика относится к категории «домашних заготовок», соотнесенных с определенным местом, временем, событием и целевой аудиторией. Как правило, такой тип речевой стратегии требует от продуцента способности удерживать внимание целевой аудитории в течение достаточно продолжительного времени, необходимого для успешной реализации тактического замысла высказывания.

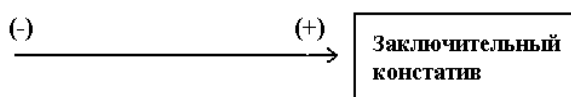


Рисунок 6. Реверсивная речевая стратегия

Также как и тип стратегии с параллельно развивающимися

сюжетными линиями реверсивная стратегия представляется нам неприемлемой в динамично развивающейся ситуации коммуникации на иностранном языке в условиях учебного занятия, так как требует значительных временных ресурсов и более глубоких филологических познаний.

Полагаем, что при работе над собственно-речевыми упражнениями в условиях жёсткого временного ограничения рамками учебного занятия в группе, обусловленного быстро изменяющимся контекстом среды коммуникации, риторика с использованием второго и третьего типов стратегии речевого взаимодействия не представляется возможной.

Рассмотрев три возможных типа речевой стратегии порождения высказывания сообразно англоязычной модели речевого взаимодействия, мы приходим к выводу о том, что первый из них является наиболее прагматичным, исходя из целей и задач учебного занятия и реалий педагогической действительности. При реализации данной модели речевого взаимодействия, обучающийся имеет возможность научиться с опорой на структуру вопроса / коммуникативной задачи быстро сформулировать топик высказывания, сформировать тематический фрейм, выбрать соответствующую коммуникативной задаче дискурсивную формулу, определить последовательность эпизодов локуции (сценарий), важных для раскрытия замысла высказывания, и без каких-либо смысловых девиаций предложить вниманию целевой аудитории структурированное, целостное, лаконичное и завершённое речевое произведение, соотнесённое со средой коммуникации и привычными для целевой аудитории социокультурными, экономическими, профессиональными, идеологическими и др. реалиями.

Итак, решение обучающимися широкого диапазона поставленных перед ним коммуникативных задач на иностранном языке требует от них порождения речевых произведений или дискурсов, в границах которых

реализуются основные принципы сотрудничества Г.П. Грайса [85], а также умение в течение небольшого промежутка времени проанализировать и обобщить обстоятельства, относящиеся к их личному / квазипрофессиональному опыту и опыту дискурсивного сообщества, членами, которого они планируют стать; сформировать тематический фрейм (топик); разработать сценарий речевого произведения в границах и с опорой на структуру поставленной перед ними коммуникативной задачи; и породить устный дискурс, которому свойственна жесткая структура, целостность, завершённость и соотнесенность с опытом или профессиональными знаниями целевой аудитории и контекстом среды коммуникации. Как было отмечено выше, такое речевое взаимодействие будет иметь ярко выраженный экстралингвистический фактор, возникающий в силу обстоятельств, которые подробно описаны и систематизированы в работах по анализу дискурса и психолингвистике.

По мере того, как обучающийся решает поставленную перед ним коммуникативную задачу, он декодирует и создает условия среды коммуникации, которая наполнена широким спектром обстоятельств социокультурного, профессионального и идеологического характера. Такими обстоятельствами могут быть:

- соотнесенность с ситуацией, детерминированной во времени;
- соотнесенность с географией места, где происходило, происходит или будет происходить событие;
- соотнесенность с личностью участников речевого взаимодействия;
- выбор лексических единиц сообразно среде коммуникации, которая обуславливает необходимость порождения дискурса, для которого характерен определённый жанр и функциональный стиль. Например, использование сленга, нейтральной лексики или лексики (не)уместной для выбранного жанра и функционального стиля будет свидетельствовать о (не)высоком тезаурусном уровне организации языковой личности

коммуниканта, что, как правило, формирует особое отношение аудитории к участнику / участникам такого речевого взаимодействия, и это, по нашему мнению, в значительной мере может способствовать успеху или неудаче коммуникации;

– интонационное оформление высказывания, что может в значительной степени создать в целевой аудитории положительное или отрицательное отношение к замыслу высказывания и лично к коммуниканту. Например, наличие в высказывании тягостных пауз, тона безразличия, конечно же, приведёт целевую аудиторию к потере интереса, что не позволит коммуниканту успешно и в полной мере решить поставленную перед ним коммуникативную задачу. Условия непосредственного речевого взаимодействия, где присутствует визуальный контакт, мимика, жестикуляция коммуниканта, (не)соответствующая нормам речевого поведения и среде коммуникации, также могут обусловить (не)успех речевого взаимодействия и (не) позволить целевой аудитории декодировать культурные, социальные, профессиональные и идеологические реалии, с опорой на которые коммуникант пытается успешно решить поставленную перед ним коммуникативную задачу.

Необходимо отметить, что любая модель устного речевого взаимодействия является сложным лингвосоциокультурным и междисциплинарным явлением. С позиций социально-перцептивного подхода адекватная интерпретация сопутствующих речевому взаимодействию реалий, в целом, требует от обучающихся сформированной универсальной способности декодировать:

- сведения о культуре партнёра и времени коммуникации (хронемика);
- цель и возможные последствия коммуникации (прагматика);
- жесты, мимику, телодвижения (кинесика);

- различные виды прикосновения в межличностном общении (такесика);
- сочетание запахов, цветов, звуков (сенсорика);
- особенности произношения / речи партнёра (фонетика);
- значение визуального контакта в процессе речевого взаимодействия (окулистика);
- стремление сохранить в процессе коммуникации социальную дистанцию / границу зоны комфорта или наоборот, желание нарушить личное пространство партнёра (проксемика);
- сообразность способа осуществления речевого взаимодействия на иностранном языке в данной социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной среде коммуникации (этика) [156].

Представленный выше подход к определению педагогических условий, предопределяющих возможность успешного формирования дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения студентов-бакалавров, позволяет нам определить англоязычную модель речевого взаимодействия как отвечающую целям и задачам высшего профессионального образования и использовать эту модель для формирования продвинутого или высокого уровня искомой компетенции.

Таким образом, социокультурные реалии различных стран, а также модели речевого взаимодействия, присущие различным языковым системам, предопределяют речевые стратегии, способствующие успешному решению широкого диапазона коммуникативных задач, что, по нашему мнению, в процессе формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции возможно через использование англоязычной модели коммуникации, которая характеризуется как линейная, жестко структурированная, располагающая к порождению целостного и завершённого речевого

произведения. Данная модель коммуникации соответствует основным принципам речевого взаимодействия (максимы Г.П. Грайса), легко адаптируется к условиям учебного занятия, позволяет демонстрировать понятную для целевой аудитории логику и декодировать ярко выраженный экстралингвистический фактор.

Описанные выше линейные стратегии речевого взаимодействия, используемые при реализации речевой интенции сообразно англоязычной модели коммуникации и предложенной У. Чейфом жанровой схеме [321], могут быть легко реализованы через широкий диапазон дискурсивных практик на иностранном языке в условиях учебного занятия. Такая модель речевого взаимодействия предполагает и предоставляет преподавателю возможность переобучения студентов-бакалавров с дискурса родного на дискурс изучаемого языка.

Использование англоязычной модели речевого взаимодействия для решения широкого спектра коммуникативных задач на иностранном языке, по нашему мнению, в значительной степени сопряжено с понятием «дискурсивная формула». Обзор результатов исследований в области теории речевых актов позволил прийти к выводу о том, что для решения той или иной коммуникативной задачи существует своя дискурсивная формула, выполняющая структурно-образующую функцию. Вслед за В.И. Карасиком [128, с. 280] мы понимаем под термином ‘дискурсивная формула’ *речевой сценарий различной структурной организации и соотнесённости с ситуацией коммуникации, алгоритм речевых действий которого способствует эффективному решению коммуникативной задачи и достижению цели коммуникации в границах поставленной коммуникативной задачи.*

Такое понимание термина ‘дискурсивная формула’ позволяет дать определение термину ‘англоязычная модель речевого взаимодействия’ как *модель речевого взаимодействия, которая имеет линейную структуру*

реализации инвариантов сценария речевой интеракции и направлена на достижение идеального вида коммуникации или «дискурса рациональности».

В свете деятельностного подхода возможность формирования продвинутого и высокого уровня дискурсивной иноязычной компетенции в с помощью англоязычной модели речевого взаимодействия обусловлена тем, что сам процесс обучения представляет собой субъектно-ориентированные организацию и управление учебной деятельностью обучающегося, которые направлены на решение поставленных педагогом перед обучающимся учебных коммуникативных задач разной сложности и проблематики. Такие коммуникативные задачи могут включать *расспрос; необходимость аргументации сделанного выбора; краткое изложение содержания* прочитанного или услышанного; *обобщение информации* из двух или нескольких источников; *обсуждение проблемы и обоснование её решения; систематизация данных* из письменного или устного источника; *интерпретация графического образа*: таблицы, диаграммы, гистограммы и т. д. Решение таких коммуникативных задач с помощью дискурсивных формул (Приложение 1), по нашему мнению, развивают у будущих бакалавров способность и готовность к коммуникации на иностранном языке, располагает к когнитии, а также способствуют развитию самих обучающихся как личности. Ретроспективно приобщение обучающихся к речевой культуре, в основе которой лежит англоязычная модель речевого взаимодействия, может в значительной мере способствовать развитию будущего бакалавра в поликультурную языковую личность кооперативного типа, которая, как правило, в различных ситуациях коммуникации на иностранном языке более успешна при выработке стратегии речевого взаимодействия для реализации речевой интенции.

2.1.3. Третье педагогическое условие

Третье педагогическое условие разграничивает педагогическую и образовательную деятельность в образовательном пространстве и выводит в центр образовательного процесса фигуру обучающегося, что обусловлено основными положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов и соответствуют идеологии компетентностного подхода в реализуемом в высшей школе образовательном пространстве. Деятельностный уровень позволяет педагогу реализовать условия, как для деятельности общения, так и учебной деятельности, которые в совокупности образуют деятельность научения, что, в свою очередь, является теоретическим обоснованием разработки **педагогической модели** процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции.

2.1.4. Четвёртое педагогическое условие

Четвёртое педагогическое условие требует осуществления систематической диагностики уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения будущих бакалавров.

Большинство исследователей в сфере разработки диагностического инструментария акцентируют внимание на необходимость постоянного получения реальных, объективных результатов относительно качества и эффективности педагогических процедур. Необходимость выделения критерия и способа диагностики процесса обучения отмечали такие ученые как В.П. Беспалько [28], Н.Ф. Талызина [261], А.В. Хуторской [286] и другие.

Диагностика педагогической технологии рассматривается как обязательный элемент образовательного процесса, целью которого является достижение искомого результата. Диагностические процедуры,

как отмечает А.В. Хуторской [286], необходимы для выявления, анализа, оценивания и корректировки педагогического процесса.

Апробация диагностического инструментария для определения уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки была осуществлена в ходе проведения экспериментальной работы.

В ходе экспериментальной работы были реализованы выявленные нами педагогические условия, проводилась текущая диагностика с целью включить в процесс обучения этап индивидуальной работы преподавателя со студентом, направленной на решение возможной проблемы непонимания студентом учебного материала через обратную связь в формате вопрос-ответ и с помощью тренировочных упражнений; проведён анализ речевых произведений обучающихся. По каждому критерию формирования дискурсивной иноязычной компетенции были реализованы диагностические процедуры, которые включали анкетирование (Приложение 2) и анализ продуктов речевой деятельности студентов, как результат решения ими учебных коммуникативных задач.

Как было отмечено выше, наиболее распространёнными жанрами и функциональными стилями сферы устного делового общения являются расспрос / интервью, сообщение / доклад, дискуссия / обсуждение, компиляция / пересказ услышанного и / или прочитанного, а также интерпретация элементов предметно-изобразительного кода в сообразный среде коммуникации дискурс, что позволяет прийти к умозаключению о том, что эти жанры и функциональные стили делового общения могут составлять перечень основных типов коммуникативных задач.

Расспрос / интервью, по сути, является диалогом и характеризуется высокой активностью одного или нескольких участников речевого взаимодействия. Такой тип коммуникации требует сформированности

следующих умений:

- дать оценку параметрам среды коммуникации;
- при благоприятных условиях вступить в контакт, используя речевые клише и следуя нормам речевого поведения определённого дискурс-сообщества;
- сформулировать вопрос / коммуникативную задачу, чтобы получить необходимую / требуемую информацию;
- если необходимо, предоставить запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, задать дополнительный вопрос с целью уточнить или дополнить услышанное;
- понять / декодировать высказывание партнёра по речевому взаимодействию сообразно среде / контексту коммуникации;
- в ходе речевого взаимодействия на иностранном языке придерживаться выбранного жанра и функционального стиля дискурса, сохранять композиционную и смысловую целостность высказывания и в конце диалога придать такому речевому взаимодействию завершенность;
- выйти из ситуации коммуникации, соблюдая нормы речевого и социокультурного поведения определённого дискурс-сообщества.

Сообщение / доклад, как правило, представляет собой краткое изложение информации, определяемой условиями среды коммуникации, с целью ознакомить с этой информацией заинтересованный круг лиц. Такой тип коммуникации требует сформированности следующих умений:

- разработать сценарий высказывания и следовать ему без значительных смысловых девиаций и, если необходимо, выделить значимые для понимания излагаемого внутренние закономерности речевого произведения или причинно-следственную связь;
- максимально полно изложить какой-либо сегмент информации, способствующий пониманию целевой аудиторией основной идеи сообщения;

- придерживаться выбранного жанра и функционального стиля дискурса на иностранном языке, сохранить композиционную и смысловую целостность и придать речевому взаимодействию завершенность;

- если необходимо, предложить целевой аудитории итоговое суждение.

Дискуссия / обсуждение, как правило, представляет собой рассмотрение какой-либо темы / вопроса с целью выявить сильные / слабые позиции оппонировующих сторон и в процессе речевого взаимодействия или по окончании его прийти к решению проблемы или взаимоприемлемому компромиссу. Такой вид коммуникации требует сформированности следующих умений:

- вступить в контакт, следуя нормам речевого поведения определённого дискурс-сообщества;

- изложить и обосновать своё мнение в соответствии с обсуждаемой проблемой;

- полно и точно декодировать речевое намерение собеседника;

- встроить комментарий / возражение в хронотоп речевого взаимодействия;

- уметь согласиться / опровергнуть точку зрения оппонента, используя корпус лексики и грамматических структур, достаточный для обоснования своей позиции на иностранном языке;

- предложить компромиссное решение проблемы;

- придерживаться выбранного жанра и функционального стиля дискурса на иностранном языке, сохранить композиционную и смысловую целостность и придать речевому взаимодействию завершенность.

- выйти из ситуации коммуникации, соблюдая нормы речевого и социокультурного поведения определённого дискурс-сообщества;

Компиляция / пересказ услышанного и / или прочитанного, как правило, представляет собой суждение на основе полученной извне

информации (письменный и / или устный текст), в процессе которого продуцент рассуждает и приходит к выводу о том, каким образом полученная информация объясняет какое-либо явление или событие окружающего мира, или каким образом какое-либо явление или событие можно рассмотреть с позиции разных точек зрения на него. Такой вид коммуникации требует сформированности следующих умений:

- сформулировать топик и разработать фрейм высказывания на иностранном языке в соответствии с поставленной задачей коммуникации;
- разработать сценарий высказывания и следовать ему без значительных смысловых девиаций и, если необходимо, выделить значимые для понимания излагаемого внутренние закономерности;
- ёмко изложить понятный целевой аудитории сегмент информации, отражающий возможное решение коммуникативной задачи;
- придерживаться выбранного жанра и функционального стиля дискурса на иностранном языке, сохранить композиционную и смысловую целостность и придать речевому взаимодействию завершенность;
- представить целевой аудитории итоговое суждение на иностранном языке в рамках поставленной задачи коммуникации;

Интерпретация элементов предметно-изобразительного кода в сообразный среде коммуникации дискурс (Приложение 1) требует от коммуниканта породить дискурс на иностранном языке через жанровую схему с присущими ей компонентами англоязычной модели речевого взаимодействия: *ориентация – завязка – кульминация – развязка – кода* [322].

Таким образом, мы определили, что процесс формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции имеет многофакторную основу: мотивационную (знать и понимать, зачем необходимо предпринять то или иное коммуникативное действие на иностранном языке, иметь мотив для вступления в речевое

взаимодействие); когнитивную (знать и понимать значимую информацию для успешного личностного и профессионального речевого взаимодействия на иностранном языке); деятельностьную (знать и понимать, как действовать в той или иной ситуации коммуникации на иностранном языке); и личностную (знать и понимать необходимость принятия решения в отношении выбора той или иной стратегии речевого поведения, чтобы добиться успешного завершения коммуникации на иностранном языке и избежать коммуникативного сбоя).

2.1. Педагогическая модель процесса формирования способности студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке

«Моделирование в познавательном процессе опирается на принципы системного подхода. Единство объективного и субъективного в модели достигается путем расширения противоречий между практической потребностью (субъективное) и объективно заданной структурной модели. Моделирование имеет не только познавательную, но и неразрывную с ней формирующую функцию, так как модели – не только инструмент познания, она несет в себе структуру того, чего нет еще в объективной реальности» [172, с. 919].

Таким образом, наша модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции представляет собой конкретную форму реализации системного подхода в педагогике и осуществляется на основе синергетических принципов [44, с. 5].

Разработанная нами педагогическая модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной

коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения содержит следующие компоненты:

В *целевом компоненте* обозначена цель преподавателя, которая заключается в выявлении и реализации педагогических условий, способствующих формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации посредством управления их образовательной деятельностью в процессе развития их умений для взаимодействия на иностранном языке, а также подготовке профессионально-ориентированных материалов для использования их в качестве основы для обучения будущих бакалавров дискурсивным практикам. Деятельность студента-бакалавра складывается в его образовательный опыт, так как обращена к выбору способов деятельности для овладения широким спектром дискурсивных практик, необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации.

2.2.1. Структура педагогической модели

Теоретико-методологический компонент содержит перечень подходов и принципов, лежащих в основе педагогической модели.

Содержательный компонент предопределяет необходимость подбора профессионально-ориентированных материалов на иностранном языке, позволяющих обучающемуся выработать в условиях учебного процесса умение решать широкий спектр коммуникативных задач через различные дискурсивные практики.

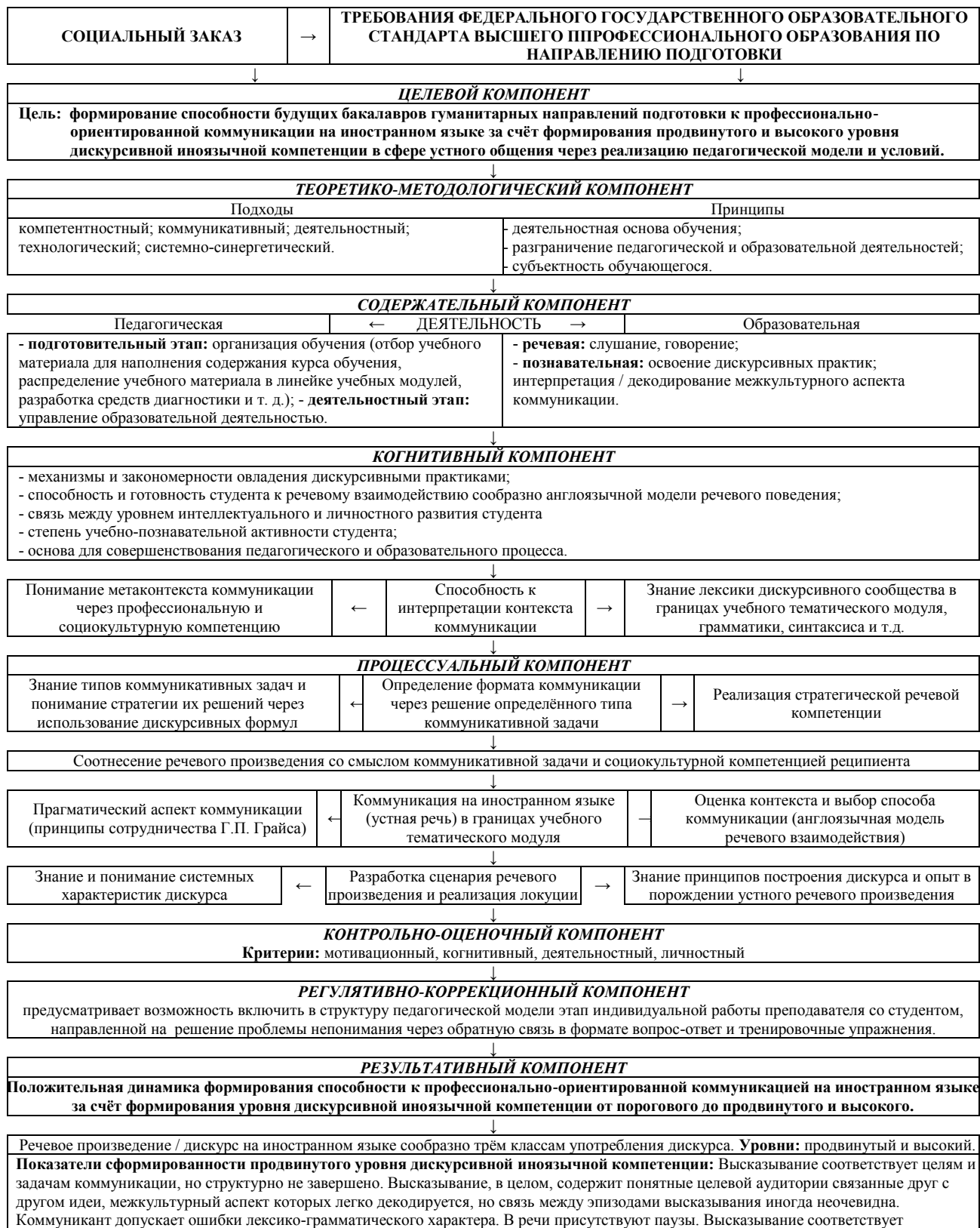
Когнитивный компонент отражает механизмы и закономерности овладения дискурсивными практиками, развитие и закрепление способности будущих бакалавров к речевому взаимодействию на иностранном языке с использованием англоязычной модели речевого взаимодействия; определяет связь между уровнем интеллектуального и личностного развития студента и, следовательно, уровень способности и

готовности обучающегося к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, а также степень его учебно-познавательной активности; создает основу для совершенствования педагогического и образовательного процесса.

Процессуальный компонент отражает алгоритм взаимодействия педагога и обучающегося, позволяющий научить и научиться общеупотребительным дискурсивным практикам, принятым в профессиональных дискурс-сообществах, и зависит от последовательности этапов педагогической технологии.

Контрольно-оценочный компонент включает критерии оценки готовности будущего бакалавра следовать профессионально-ориентированным дискурсивным практикам с целью решения задач коммуникативной направленности в контексте будущей профессиональной деятельности: **мотивационный критерий** отражает мотивированность обучающегося к использованию дискурсивных знаний на практике, что означает его потребность в осуществлении эффективной коммуникации. Показатели: понимание приоритета дискурсивной компетенции над текстовой; **когнитивный критерий** отражает знание системных характеристик дискурса и умение студента оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации коммуникативной интенции на иностранном языке. Показатели: знание функциональной структуры каждой дискурсивной формулы для решения комплекса коммуникативных задач и умение на их основе быстро разработать сценарий речевого поведения с учётом социокультурных и др. параметров иноязычной коммуникации; **деятельностный критерий** отражает умение и навык выбора и применения широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации. Показатели: владение дискурсивными практиками и умение внедрять их в ситуации профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке;

личностный критерий предполагает наличие у будущего бакалавра таких личностных качеств как речевая культура, широкий кругозор и т. д., необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Показатели: личностная позиция



принципам сотрудничества Г.П. Грайса.

Показатели сформированности высокого уровня дискурсивной иноязычной компетенции: высказывание соответствует целям и задачам коммуникации. В высказывании учтён межкультурный аспект коммуникации. Отмечены лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершённости высказывания. Коммуникант допускает незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания. Высказывание отражает высокую степень эрудированности коммуниканта и соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.

Рисунок 7. Педагогическая модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения

обучающегося по отношению к способам реализации эффективного речевого взаимодействия, стремление к самообразованию, развитию способности к прогнозированию исхода коммуникации с целью не допустить коммуникативного сбоя.

Регулятивно-коррекционный компонент предусматривает возможность включить в структуру педагогической модели реализуемый через обратную связь в формате вопрос-ответ и / или тренировочных упражнений этап индивидуальной работы преподавателя с обучающимся, которая направлена на решение проблемы непонимания студентом алгоритма речевого взаимодействия на иностранном языке, в основе которого лежит корпус дискурсивных практик.

Результативный компонент включает результаты педагогической и образовательной деятельности. Искомым результатом педагогической деятельности преподавателя является успешное формирование способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции. Искомым результатом образовательной деятельности студента в ходе развития его способности к речевому взаимодействию в контексте будущей профессиональной деятельности является умение решать широкий диапазон коммуникативных задач на иностранном языке и демонстрировать продвинутый и высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Педагогическая модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в

сфере устного общения реализуется в процессе обучения через педагогическую технологию, так как «Наиболее продуктивным способом реализации деятельностного подхода в системе педагогического образования является построение процесса обучения и воспитания на основе проектирования педагогической технологии» [98, с. 46].

2.2.2. Педагогическая технология формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке как способ реализации педагогической модели

Педагогическая технология формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, в основу которой положена педагогическая модель процесса (рисунок 4), относится к элементному (модульному) уровню [по Г.К. Селевко] и к дидактической системе малых групп [по В.П. Беспалько], соответствует целям и задачам освоения профессионально-ориентированной коммуникацией на иностранном языке в высшей профессиональной школе и основывается на следующих подходах: *компетентностный* (Н.И. Алмазова [3, 4], К.Э. Безукладников [24], А.А. Вербицкий [38], А.И. Газизова [54, 55, 206], Ю.Н. Емельянов [108], И.А. Зимняя [119, 120, 121, 122, 123], Э.Ф. Зеер [115, 116, 117], Н.В. Кузьмина [152, 153], О.Е. Лебедев [159], А.К. Маркова [174], Р.П. Мильруд [177, 178, 179], Дж. Равен [219], Н.В. Попова [4, 199, 215, 216], В.В. Сафонова [233], Г.П. Сикорская [243], Е.Н. Соловова [249], Г.С. Трофимова [272, 273], С.Н. Фёдорова [281], Н. Хомский [285], А.В. Хуторской [286, 287, 288], Я. ван Эк [328] и др.); *коммуникативный* (Н.Д. Гальскова [57, 58, 59], Ю.Н. Караулов [140], Е.И. Пассов [212], Н.Н. Сергеева [236, 237], И.И. Халеева [281, 282, 283] и др.); *деятельностный* (И.Б. Ворожцова [48, 49, 50, 51, 52], И.А. Зимняя [119,

120, 121, 122, 123], Г.В. Сороковых [250] и др.); *технологический* (Ю.К. Бабанский [14], В.П. Беспалько [28], И.Б. Ворожцова [51], Н.Ю. Ерофеева [109, 110], В.П. Овечкин [197, 198], Е.С. Полат [213], В.А. Сластёнин [245] и др.); *социокультурный* (И.И. Галимзянова [56], Н.Б. Пугачёва [216], П.В. Сысоев [258, 259], О.Л. Шабалина [296] и др.), а также *интегративный* (В.В. Краевский [148], Н.Ф. Талызина [261] и др.) и *системно-синергетический* (В.И. Андреев [5], В.Г. Виненко [41], О.Н. Козлова [140], С.Н. Симонов [243], Н.М. Таланчук [260], Г. Хакен [280] и др.) и *генеративный* (А.Е. Сериков [236], М. Хале [329], Н. Хомски [285] и др.).

Сочетание вышеперечисленных подходов в целое, их реализация в системе позволяет разработать педагогическую технологию, удовлетворяющую цели сформировать продвинутый и высокий уровни дискурсивной иноязычной компетенции, обеспечивающие формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке в сфере устного общения. Особенностью процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке является то обстоятельство, что он имеет междисциплинарный характер и включают философский, филологический, психологический и психолингвистический аспекты изучения речевого взаимодействия на иностранном языке.

Полагаем, что к данному перечню подходов к формированию устной речевой компетенции необходимо добавить *когнитивный* подход (Н.В. Барышников [22], Дж. Брунер [32], У. Риверс [337], А.Н. Шамов [298], А.В. Шепилова [304] и др.), основанный на когнитивной психологии, где обучающийся является активным участником процесса обучения; также *социально-перцептивный* подход (И.А. Зимняя [123], А.А. Леонтьев [163] и др.), в рамках которого субъект определяет личностный смысл понимания

социокультурных и профессиональных реалий страны изучаемого языка и особенности взаимодействия с её представителями.

Под термином «педагогическая технология» мы понимаем *«совместную деятельность педагога и обучающегося по изменению состояния последнего из исходного в требуемое, удовлетворяющее его потребности и оправдывающее ожидания общества в условиях определенной социокультурной среды с учетом темпов и характера ее изменений. Это совокупность процедур, выполняемых в определенной последовательности с помощью соответствующих методов, форм и средств, и это система отношений, проявляющаяся в педагогическом взаимодействии субъектов»* [100, с. 46].

Таким образом, системными характеристиками современной педагогической технологии являются следующие [по Г.К. Селевко]:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- функционирование технологии предусматривает сотрудничество преподавателя и обучающихся на принципах индивидуализации и дифференциации состава группы обучающихся, что позволяет добиться оптимальной реализации человеческих и технических возможностей;
- поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, доступны для воспроизведения любым преподавателем / педагогом и, с другой стороны, гарантировать достижение всеми обучающимися планируемых / искомых результатов;
- органической частью технологии являются диагностические

процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [361].

Наша педагогическая технология построена на основе принципов целостности, воспроизводимости в конкретной педагогической и образовательной среде для достижения поставленных целей, адаптации процесса обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям, на основе принципа потенциальной избыточности учебной информации, что создаёт обучающемуся оптимальные условия для когниции.

Такая педагогическая технология относится к элементному (модульному) уровню, к дидактической системе малых групп.

Педагогическая технология (рисунок 8), в основу которой положена разработанная нами педагогическая модель процесса формирования продвинутого и высокого уровня способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения (рисунок 7), представляет собой дидактический цикл (от незнания к знанию) в соответствии с двумя параметрами «компетентность» и «осознанность», что в декартовых координатах представлено как жёсткая технологическая последовательность этапов когниции [212]:

- *бессознательная некомпетентность* (‘не имею представления о том, чего я не знаю’);

- *сознательная некомпетентность* (знания первого типа: ‘знаю, чего я не знаю’);

- *сознательная компетентность* (устойчивое воспроизводство знаний первого типа и приобретение начальных умений – знаний второго типа; ‘знаю, что я знаю и делаю это под сознательным контролем’);

- *бессознательная компетентность* (знания первого типа развиты до уровня понимания и лёгкого воспроизводства, а знания второго типа

автоматизированы и интегрированы в опыте).

Этапы деятельности в ходе реализации образовательной технологии						
Бессознательная некомпетентность		Сознательная некомпетентность			Сознательная компетентность	Бессознательная компетентность
1. Целеполагание или мотивация обучающихся к изучению дискурсивных практик, способствующих успешному решению широкого спектра коммуникативных задач на иностранном языке.	2. Презентация новых знаний о дискурсивных практиках в формате устного общения, сообразно целям и задачам учебного модуля.	3. Групповая работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос-ответ.	4. Закрепление знаний.	5. Индивидуальная работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос-ответ.	6. Применение обучающимися полученных знаний в ходе решения представленных в учебном модуле коммуникативных задач при устном взаимодействии на иностранном языке.	7. Итоговый контроль: оценка качества решения комплекса коммуникативных задач с использованием сообразных дискурсивных формул в формате англоязычной модели речевого взаимодействия.
Виды учебной деятельности в ходе реализации образовательной технологии						
Учебно-познавательная деятельность					Творческая деятельность	
1. Вводная обзорная лекция о роли дискурса в ежедневной и профессиональной коммуникации.	2. ИмPLICITное обучение решению различных типов коммуникативных задач через тренировочные упражнения, связанные с повторением алгоритма дискурсивной формулы.	3. Развитие способности группы к эмпатии и имитации.	4. ЭкPLICITное обучение решению различных типов коммуникативных задач через использование соответствующих дискурсивной формулы.	5. Развитие способности обучающегося к эмпатии и имитации. Пошаговое обучение дискурсивной практике, если необходимо.	6. Практическая работа, направленная на развитие у обучающихся способности к подготовленному и неподготовленному у речевому взаимодействию в условиях учебного занятия с опорой на тему учебного модуля.	7. Оценка качества рефлексии в ходе подготовленного и неподготовленного речевого взаимодействия в формате круглого стола или беседы без опоры на тему учебного модуля.

Рисунок 8. Педагогическая технология элементного (модульного) типа, направленной на развитие способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения

Данная педагогическая технология соответствует идеологии компетентностного подхода в реализуемом в высшей профессиональной школе образовательном пространстве и выводит в центр образовательного процесса фигуру обучающегося, что обусловлено основными положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов, представленными в теоретико-методологическом компоненте педагогической модели (рисунок 7).

Содержание педагогической технологии раскрыто через следующие аспекты: *научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный*. В целом, такая технология, направленная на формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной

коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, с позиции компетентностного, коммуникативного, деятельностного и технологического подхода позволяет выделить её основные характеристики: *научность, системность, интегративность, воспроизводимость, эффективность.*

2.3. Критериально-диагностический аппарат определения уровня способности студентов-бакалавров гуманитарного профиля к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке

Реализация **первого педагогического условия** происходит через ознакомление и усвоение обучающимися представлений о дискурсе и его системных характеристик, умения применять эти знания на практике; **второе педагогическое условие** реализуется через приобретённую способность студентов ЭГ переходить с модели речевого взаимодействия на родном языке на англоязычную; **третье педагогическое условие** реализуется за счёт разграничения педагогической и образовательной деятельности в образовательном пространстве вуза, так как в первом случае преподаватель реализовал свои цели, мотивы, способы педагогической деятельности для достижения искомого результата, во втором случае обучающийся осуществил образовательную деятельность через выбор цели, учебного материала, способ реализации своей образовательной деятельности, возложив на себя ответственность за результат; реализация **четвёртого педагогического условия** возможна через диагностику образовательной деятельности студентов, где в качестве инструментария для оценки продуктов речевой деятельности студентов были использованы критерии и их показатели, описание уровней сформированности дискурсивной иноязычной компетенции, система

оценки продуктов речевой деятельности студентов в традиционной 5-ти балльной шкале ранжирования и описание параметров оценки.

Эффективность педагогической технологии оценивается на основе системы критериев для определения уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения студентов-бакалавров, которая применяется для анализа продуктов речевой деятельности студентов-бакалавров (скриптов речевых произведений сообразных поставленным перед студентами коммуникативным задачам).

В ходе выполнения экспериментальной работы, направленной на формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, выявленные педагогические условия были реализованы через педагогическую технологию, в основу которой положена педагогическая модель. Реализация выявленных педагогических условий и модели процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения доказали свою эффективность и позволяют сформировать продвинутый и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции в экспериментальной группе. Уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции использован в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

2.3.1. Система критериев

Выявлены критерии готовности будущего бакалавра следовать в ходе взаимодействия на иностранном языке дискурсивным практикам с целью успешного решения задач коммуникативной направленности. Критерии (*мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный*) представлены в описании контрольно-оценочного компонента педагогической модели процесса развития способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции (таблица 2).

Диагностика *мотивационного критерия* позволила выявить степень способности и готовности будущих бакалавров к коммуникации на иностранном языке с использованием существующих дискурсивных практик. В качестве диагностического инструментария использована система уровней: пороговый, продвинутый и высокий.

Диагностика *когнитивного критерия* отразила понимание обучающихся в какой ситуации коммуникации они находятся, и какая дискурсивная практика должна быть применена с учётом регистра, типа, жанра, функциональности и формальности дискурса. Диагностика когнитивного критерия проводилась в ходе всего периода проведения эксперимента на фоне работы преподавателя, направленной на решение возможной проблемы непонимания обучающимися учебного материала через обратную связь в формате вопрос-ответ и в режиме тренировочных упражнений. Был использован метод наблюдения. В качестве диагностического инструментария использована система уровней: пороговый, продвинутый и высокий.

Для диагностики *деятельностного критерия* мы предложили студентам последовательно решить комплекс задач коммуникативной направленности, чтобы выявить насколько успешно они осуществляют коммуникацию на иностранном языке через выбор сообразных

коммуникативным задачам дискурсивных практик. В качестве диагностического инструментария использована система уровней: пороговый, продвинутый и высокий.

Диагностика *личностного критерия* позволила выявить степень способности и готовности обучающегося осуществлять профессионально-ориентированную коммуникацию на иностранном языке, уровень эрудированности студента при продуцировании условно-речевых и собственно-речевых произведений. В качестве диагностического инструментария использована система уровней: пороговый, продвинутый и высокий.

Сформированность дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения будущих бакалавров за счёт выявленных нами педагогических условий оценивается в универсальной системе уровней:

- *пороговый*: обучающиеся недостаточно мотивированы к коммуникации на иностранном языке; не предпринимают попытки решить поставленную перед ними коммуникативную задачу или их попытки не имеют успеха, так как студенты слабо осознают практикоприменимость дискурсивных формул для решения поставленной перед ними коммуникативной задачи на иностранном языке; личностные качества, такие как культура речи, кругозор, эрудиция и др., не позволяют обучающимся высказаться сообразно узусу страны изучаемого языка и наполнить своё речевое произведение содержанием в соответствии со смыслом коммуникативной задачи; коммуникант допускает грубые ошибки лексико-грамматического характера; высказывание не структурировано, не обладает целостностью и завершённостью;

- *продвинутый*: будущие бакалавры мотивированы к речевому взаимодействию на иностранном языке; их высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, но может быть структурно не завершено; высказывание, в целом, содержит понятные целевой аудитории связанные

друг с другом идеи, межкультурный аспект которых легко декодируется, но связь между эпизодами высказывания может быть иногда неочевидна; коммуникант демонстрирует такие личностные качества как знание и понимание речевого этикета, широкий кругозор, хорошую эрудицию; коммуникант может допустить ошибки лексико-грамматического характера; в речи могут присутствовать паузы; его высказывание на иностранном языке, в основном, соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса;

- *высокий*: будущие бакалавры мотивированы и готовы к коммуникации на иностранном языке; их высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, в нём учтён межкультурный аспект коммуникации; могут присутствовать лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершённости высказывания; коммуникант может допустить незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания; речевое произведение построено сообразно англоязычной модели речевого взаимодействия, отражает широкий кругозор и высокую степень эрудированности коммуниканта и соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.

Таблица 2

Описание показателей критериев дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения сообразно уровням диагностики

	Общее описание	Показатели		
		Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень

Мотивационный критерий	Критерий отражает мотивированность будущего бакалавра к использованию дискурсивных знаний на практике, что означает его потребность в осуществлении эффективной коммуникации на иностранном языке.	Будущий бакалавр не мотивирован к использованию дискурсивных знаний на практике, так как ничего не знает о дискурсе, его системных характеристиках, методах решения коммуникативных задач. Не знает как и не умеет переходить на англоязычную модель речевого взаимодействия при осуществлении коммуникации на иностранном языке.	Будущий бакалавр испытывает потребность в осуществлении эффективной коммуникации на иностранном языке, но не знает как, так как не владеет дискурсивными практиками. Пытается вспомнить опорный текст и воспроизвести его максимально близко по содержанию. Обучающийся в данном случае решает задачу не смыслопроизводства, а передачи текста, который, по его мнению, поможет избежать коммуникативного сбоя.	Студент мотивирован на использование дискурсивных знаний на практике для осуществления эффективной коммуникации на иностранном языке, так как понимает приоритет дискурсивной компетенции над текстовой.
-------------------------------	--	---	---	--

Таблица 2 (продолжение)

Описание показателей критериев дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения сообразно уровням диагностики

	Общее описание	Показатели		
		Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень
Когнитивный критерий	Критерий отражает знание и понимание системных характеристик дискурса и умение будущего бакалавра оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации речевой интенции на иностранном языке.	Будущий бакалавр демонстрирует бессознательную некомпетентность, граничащую с сознательной некомпетентностью, что отражает его незнание системных характеристик дискурса и неумение оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации речевой интенции на иностранном языке. Обучающемуся или ничего не известно о дискурсивных формулах, или они лишь что-то слышал об этом.	Будущий бакалавр демонстрирует сознательную некомпетентность и предпринимает попытку её преодолеть. Знает о системных характеристиках дискурса и дискурсивных формулах, но не понимает их функционал, что не позволяет ему разработать сценарий локуции на иностранном языке с учётом социокультурных и др. параметров коммуникации для эффективного решения широкого диапазона коммуникативных задач на иностранном языке.	Будущий бакалавр знает функциональную структуру каждой дискурсивной формулы для решения комплекса коммуникативных задач и умеет на их основе быстро разработать сценарий локуции на иностранном языке с учётом социокультурных и др. параметров коммуникации.

Таблица 2 (продолжение)

Описание показателей критериев дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения сообразно уровням диагностики

	Общее описание	Показатели		
		Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень

Деятельностный критерий	Критерий отражает способность будущего бакалавра к применению широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации на иностранном языке.	Будущий бакалавр не может предпринять соответствующее коммуникативному вызову речевое действие на иностранном языке и реализовать свою речевую интенцию через какую-либо дискурсивную практику, так как не владеет такими дискурсивными практиками на иностранном языке. Может демонстрировать способность к речевой деятельности на иностранном языке с использованием дискурсивных практик сообразно поставленной перед ним коммуникативной задаче в рамках учебно-тематического модуля за счёт сформированной лексико-грамматической компетенции, но испытывает затруднения в части композиционного оформления своего высказывания, придания ему целостности и завершённости.	Будущий бакалавр имеет сформированный навык выбора речевого действия, которое предполагает предпочтительное отношение к использованию широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления эффективной коммуникации на иностранном языке, так как он владеет ими и умеет внедрять их в свою профессионально-ориентированную речевую деятельность на иностранном языке, но сам процесс организации такой речевой деятельности затянут по времени.	Будущий бакалавр владеет дискурсивными практиками на иностранном языке и умеет внедрять их в свою профессионально-ориентированную речевую деятельность.

Таблица 2 (продолжение)

Описание показателей критериев дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения сообразно уровням диагностики

	Общее описание	Показатели		
		Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень

Личностный критерий	Критерий предполагает наличие у будущего бакалавра личностных качеств (например, речевая культура, широкий кругозор и т. д.), необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.	У будущего бакалавра отсутствует или слабо развиты личностные качества, например, такие как речевая культура, широкий кругозор, эрудиция и т. д., которые необходимы ему для осуществления межличностной или профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Обучающийся заведомо допускает возможность коммуникативного сбоя, так как понимает, что не может осуществить эффективное речевое взаимодействие на иностранном языке. Его собственный прогноз исхода коммуникации может быть крайне неблагоприятным для него и лишает его какой-либо мотивации к реализации своей речевой интенции.	Будущий бакалавр обладает иноязычной речевой культурой, широким кругозором и хорошей эрудицией, что необходимо для осуществления эффективной межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, так как личностная позиция обучающегося, его отношение к другим участникам речевого взаимодействия, способность к прогнозированию исхода коммуникации способствует эмпатии со стороны целевой аудитории. Обучающийся демонстрирует уверенность в рассуждениях по теме, отсутствие внутреннего барьера при необходимости речевого взаимодействия на иностранном языке, хотя такое речевое взаимодействие невозможно оценить как успешное.	Личностная позиция будущего бакалавра по отношению к способам реализации эффективного речевого взаимодействия на иностранном языке, стремление к самообразованию, развитию способности к прогнозированию исхода коммуникации с целью не допустить коммуникативного сбоя предопределяет успешный исход коммуникации на иностранном языке за счёт эффективного использования набора дискурсивных формул.
---------------------	--	---	--	--

2.3.2. Диагностический аппарат исследования

Нами разработана система оценки продуктов речевой деятельности студентов, основанная на традиционной 5-ти балльной шкале ранжирования, выявлены параметры оценки, дано их описание. Нами предложено описание параметров, которое позволяет дать объективную оценку уровню сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения студентов-бакалавров в качестве дескриптора уровня сформированности способности будущих бакалавров к

профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

Таблица 3
Описание параметров оценки выполнения условно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале)

Оценка	Параметры	Описание параметров
5 баллов	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации. Отражает основную идею опорного текста(ов). Отмечены лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершённости высказывания. Коммуникант допускает ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла опорного(ых) текста(ов). Высказывание отражает эффективное владение коммуникантом лексикой, что обеспечивает адекватное понимание содержания опорного текста(ов) со стороны целевой аудитории. Высказывание соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.
	Способ подачи / презентации высказывания	В целом, речь спокойная, без пауз. Хорошее произношение коммуниканта способствует пониманию сказанного со стороны целевой аудитории. Отмечены лишь незначительные недостатки, касающиеся произношения некоторых слов и выбора интонации. Темп речи время от времени меняется, так как коммуникант предпринимает попытки вспомнить содержание исходного текста. Качество высказывания остаётся на высоком уровне. Коммуникант активно использует парафраз.
	Лексико-грамматический аспект	Высказывание содержит широкий диапазон лексики и грамматических структур. Коммуникант демонстрирует высокую степень автоматизма при использовании сложноподчинённых синтаксических структур. Некоторые незначительные ошибки незаметны и не затрудняют понимание целевой аудиторией смысла высказывания.
	Композиционное оформление	Высказывание имеет целостную структуру и представляет собой последовательность связанных между собой идей / смыслов. Композиционное оформление высказывания способствует комфортному восприятию целевой аудиторией основной идеи.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание отвечает / соответствует коммуникативной задаче. Высказывание содержит соответствующую информацию частного характера / примеры для иллюстрации смысла высказывания, хотя и имеются незначительные упущения.

Таблица 3 (продолжение)
Описание параметров оценки выполнения условно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале)

Оценка	Параметры	Описание параметров
4	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, но структурно не завершено. Высказывание, в целом, содержит

балла		понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи, но эта взаимосвязь иногда неочевидна. В речи присутствуют паузы. Высказывание соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.
	Способ подачи / презентации высказывания	Речь спокойная, присутствуют незначительные паузы. Высказывание содержит понятные целевой аудитории мысли. Произношение, интонационное оформление высказывания, темп речи иногда требуют от целевой аудитории несколько большего внимания, что, однако, не влияет на понимание аудиторией смысла сказанного.
	Лексико-грамматический аспект	Коммуникант демонстрирует хорошее владение лексикой и грамматическими структурами и способность связно представить соотнесённые друг с другом идеи. В высказывании допускается неправильное использование лексики и ошибки грамматического характера, что приводит нарушению плавности речи, но это не затрудняет понимание смысла высказывания со стороны целевой аудитории.
	Композиционное оформление	Высказывание композиционно оформлено. Но структура высказывания не позволяет коммуниканту добиться плавности речи, иногда нарушается необходимая последовательность построения эпизодов высказывания.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание, в основном, является последовательным и содержит соотнесённые с коммуникативной задачей идеи. Однако, высказывание может быть охарактеризовано как несколько неполное, в нём может присутствовать неточное отражение содержания исходного текста. Речь коммуниканта не отличается плавностью.
3 балла	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, хотя в нём может отсутствовать некоторая важная для понимания смысла опорного текста информация или присутствовать некоторые неточности, касающиеся смысла исходного текста(ов). Высказывание содержит понятные целевой аудитории эпизоды, но часто связь между этими эпизодами неочевидна, что затрудняет понимание основной идеи опорного текста(ов).
	Способ подачи / презентации высказывания	Понятны некоторые эпизоды высказывания. Коммуникант демонстрирует неправильное произношение, использует неверные интонационные шаблоны, что требует пристального напряжённого внимания со стороны целевой аудитории. В речи отсутствует плавность. Недостаточный уровень эрудиции коммуниканта делает для него невозможным связно изложить основную идею опорного текста(ов). Тем не менее, аудитория имеет возможность понять основную идею высказывания, хотя и с некоторым трудом.

Таблица 3 (продолжение)

**Описание параметров оценки выполнения условно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале)**

Оценка	Параметры	Описание параметров
3	Лексико-грамматический аспект	Коммуникант демонстрирует слабое владение лексикой и грамматическими структурами (могут быть использованы

балла		сложные синтаксические конструкции, но они изобилуют ошибками). Это приводит к нечёткой и несвязной формулировке основной идеи опорного текста(ов). Речевой автоматизм коммуниканта соответствует уровню шаблонных фраз.
	Композиционное оформление	Коммуникант демонстрирует непонимание основной идеи текста(ов) и соответственно не может последовательно структурировать эпизоды обстоятельств, содержащихся в опорном тексте(ах), что не позволяет целевой аудитории воспринимать высказывание как целостное.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание отражает некоторую информацию, относящуюся к опорному тексту(ам), но эта информация не является полной и точной. Коммуникант не способен сформулировать мысль, являющуюся ключевой для понимания основной идеи опорного текста(ов), или такая информация в высказывании представлена, но «спрятана» за многочисленными обстоятельствами незначительного характера. Коммуникант не понимает основной идеи опорного текста(ов), что не позволяет ему отразить в своём высказывании обстоятельства, содержащиеся в опорном тексте(ах), таким образом, чтобы донести основную идею опорного текста(ов) до целевой аудитории.
2 балла	Общее описание высказывания	Высказывание имеет очень ограниченный характер по содержанию, так как в нём, как правило, или отсутствует взаимосвязь между мыслями, отражающими цели и задачи коммуникации, или представлена лишь незначительная информация, относящаяся к опорному тексту(ам). Высказывание, в целом, может демонстрировать отсутствие понимания коммуникантом предмета обсуждения.
	Способ подачи / презентации высказывания	Присутствуют постоянные ошибки в произношении, интонационном оформлении, что требует от целевой аудитории приложить большое усилие, чтобы понять смысл высказывания, но это ей не всегда удаётся. Речь изобилует обрывами, в значительной степени фрагментирована. Присутствуют затяжные паузы.
	Лексико-грамматический аспект	Слабый уровень владения лексикой и грамматическими структурами не позволяет или ограничивает коммуниканта в попытке предложить целевой аудитории какие бы то ни было мысли во взаимной связи друг с другом. Высказывание содержит несвязанные друг с другом слова или фразы, которые, по мнению коммуниканта, могут передать смысл опорного текста.

Таблица 3 (продолжение)

**Описание параметров оценки выполнения условно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале)**

2 балла	Композиционное оформление	Высказывание не имеет целостной структуры, что не позволяет коммуниканту последовательно представить целевой аудитории основные идеи, способствующие пониманию
---------	---------------------------	--

		содержания опорного текста(ов).
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание, в целом, не передает содержание опорного текста(ов); речь коммуниканта большей частью невнятна или изобилует повторами слов, словосочетаний, фраз из опорного текста(ов) и не содержит какого-либо решения коммуникативной задачи.
0-1 балл	Коммуникант не предпринимает никакой попытки решить поставленную перед ним коммуникативную задачу или его высказывание не соответствует теме, целям и задачам коммуникации и не оформлено композиционно.	

Таблица 4

**Оценка выполнения собственно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале) и описание параметров оценки**

Оценка	Параметры	Описание параметров
5 баллов	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации. В высказывании учтён межкультурный аспект коммуникации. Отмечены лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершённости высказывания. Коммуникант допускает незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания. Высказывание отражает высокую степень эрудированности коммуниканта и соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.
	Способ подачи / презентации высказывания	Речь спокойная, без пауз. Хорошее произношение способствует пониманию целевой аудиторией сказанного. Отмечены лишь незначительные недостатки, касающиеся произношения некоторых слов и выбора интонации, что не снижает качества высказывания.
	Лексико-грамматический аспект	Высказывание содержит широкий диапазон лексики и грамматических структур, демонстрирует высокую степень автоматизма при использовании сложноподчинённых синтаксических структур. Некоторые незначительные ошибки незаметны и не затрудняют понимание целевой аудиторией смысла высказывания.
	Композиционное оформление	Высказывание в целом хорошо структурировано и структурные компоненты высказывания логически взаимосвязаны. Высказывание является целостным и обладает внутренней динамикой.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание полностью отвечает / соответствует коммуникативной задаче. Фоновые смыслы соотнесены с темой / топиком высказывания и легко декодируются целевой аудиторией. Отсутствуют смысловые девиации.

Таблица 4 (продолжение)

**Оценка выполнения собственно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале) и описание параметров оценки**

4 балла	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, но структурно не завершено. Высказывание, в целом, содержит понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи,
---------	-----------------------------	---

		межкультурный аспект которых легко декодируется, но связь между эпизодами высказывания иногда неочевидна. В речи присутствуют паузы. Высказывание соответствует принципам сотрудничества Г.П. Грайса.
	Способ подачи / презентации высказывания	Речь спокойная, содержит понятные целевой аудитории мысли, иногда возникают паузы. Произношение, интонационное оформление высказывания, темп речи иногда требуют от целевой аудитории несколько большего внимания, что опять же, не влияет на понимание основной идеи высказывания.
	Лексико-грамматический аспект	Высказывание демонстрирует хорошее и эффективное владение лексикой и грамматическими структурами, а также способность связно представить соотнесённые друг с другом идеи. В высказывании может присутствовать неправильное использование лексики и ошибки грамматического характера, что приводит к нарушению плавности речи, но это не затрудняет понимание основной идеи высказывания.
	Композиционное оформление	В целом, высказывание может быть охарактеризовано как неполное и недостаточно хорошо структурированное.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание, в основном, является последовательным и содержит соотнесённые с коммуникативной задачей идеи. Тем не менее, для целевой аудитории взаимосвязь между представленными в высказывании идеями не всегда очевидна или трудно различима.
3 балла	Общее описание высказывания	Высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, но структурно не завершено. Речь, в некоторых случаях непонятна. Коммуникант испытывает затруднение при последовательной вербализации своих мыслей, что приводит к несвязной речи и, следовательно, к непониманию смысла высказывания со стороны целевой аудитории.
	Способ подачи / презентации высказывания	Высказывание, в основном, понятно, но требует пристального напряжённого внимания со стороны целевой аудитории, так как речь невнятна, интонационное оформление не соответствует целям коммуникации. В речи отсутствует плавность, часто целевая аудитория не понимает смысла сказанного.
	Лексико-грамматический аспект	Коммуникант демонстрирует слабое владение лексикой и грамматическими структурами, что мешает ему / ей предложить вниманию целевой аудитории связанные между собой мысли. Понимание отдельных фрагментов высказывания возможно на уровне простых следующих друг за другом предложений. Структурные компоненты высказывания, в основном, разрозненны. Используемые лексические средства способны отразить простые смыслы общего характера.

Таблица 4 (продолжение)
Оценка выполнения собственно-речевых упражнений
(в традиционной 5-ти балльной шкале) и описание параметров оценки

Оценка	Параметры	Описание параметров
--------	-----------	---------------------

3 балла	Композиционное оформление	Структурные компоненты высказывания невозможно определить. Высказывание нельзя определить как структурированное и завершённое.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Высказывание, так или иначе, соответствует целям и задачам коммуникации, хотя число приведённых в высказывании аргументов явно недостаточно. Основные аргументы не развёрнуты полностью. Местами присутствует лишь намёк на имеющийся у коммуниканта аргумент. Высказывания содержит в той или иной степени повторы аргументов в пользу основной темы высказывания. Взаимосвязь между аргументами, их последовательность, а также причинно-следственная связь между смыслами высказывания часто неочевидна.
2 балла	Общее описание высказывания	Высказывание имеет очень ограниченный характер по содержанию. В нём, как правило, или отсутствует взаимосвязь между мыслями, отражающими цели и задачи коммуникации, или эта взаимосвязь представлена лишь незначительно. Высказывание, в основном, невозможно воспринимать как целостное.
	Способ подачи / презентации высказывания	Присутствуют постоянные ошибки в произношении, интонационном оформлении, что требует от целевой аудитории приложить усилие, чтобы понять смысл высказывания. Речь изобилует обрывами, или в значительной степени фрагментирована. Присутствуют затяжные паузы.
	Лексико-грамматический аспект	Слабый уровень владения лексикой и грамматическими структурами не позволяет или ограничивает коммуниканта в попытке предложить целевой аудитории какие бы то ни было мысли во взаимной связи друг с другом. Способность коммуниканта вербализовать мысль в соответствии с коммуникативной задачей обусловлена лишь ранее заученными фразами и выражениями, воспроизводимыми по памяти. Коммуникант не способен завершить выполнение коммуникативной задачи и вынужден использовать не относящиеся к теме высказывания 'домашние заготовки'.
	Композиционное оформление	Как правило, в таком высказывании отсутствует структурная оформленность, основные идеи не взаимосвязаны между собой.
	Соответствие теме коммуникативной задачи	Содержание высказывания едва соответствует целям и задачам коммуникации.
0 – 1 балл	Обучающийся не предпринимает никакой попытки решить поставленную перед ним коммуникативную задачу или его высказывание не соответствует теме, целям и задачам коммуникации и не оформлено композиционно.	

Система оценки продуктов речевой деятельности студентов на иностранном языке позволяет технически соотнести диапазон от 0 до 2 балла с пороговым, диапазон от 3 до 4 баллов с продвинутым и 5 баллов с высоким уровнем сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения.

Нами установлена соотнесённость параметров оценки продуктов речевой деятельности обучающихся и критериев сформированности данной компетенции (Таблица 5), что позволяет в ходе работы по оценке уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения провести универсифицированную диагностическую процедуру и получить на разных этапах работы по реализации выявленных нами педагогических условий непротиворечивые достоверные данные в системе традиционной пятибалльной шкалы ранжирования и, таким образом, определить уровень сформированности искомой компетенции.

Таблица 5

Система соотнесённости параметров оценки и критериев сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения

Параметр оценки речевого произведения	Критерий готовности студента следовать дискурсивным практикам
<i>Общее описание</i> (обобщает содержание параметров оценки). Традиционная 5-ти балльная шкала оценки: 5 – высокий; 4-3 – продвинутый; 2-0 – пороговый.	<i>Мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный.</i> Уровни критерия: Высокий; Продвинутый; Пороговый.
<i>Способ подачи / презентации локуции (отражает способность и готовность к коммуникации)</i> Традиционная 5-ти балльная шкала оценки: 5 – высокий; 4-3 – продвинутый; 2-0 – пороговый.	<i>Мотивационный</i> (коммуникант знает и понимает, с какой целью должно состояться речевое взаимодействие) <i>Когнитивный</i> (коммуникант демонстрирует знание и понимание системных характеристик дискурса) <i>Деятельностный</i> (коммуникант знает и понимает, какое речевое действие необходимо предпринять) Уровни критерия: Высокий; Продвинутый; Пороговый.
<i>Лексико-грамматический (отражает тезаурусный уровень организации языковой личности)</i> Традиционная 5-ти балльная шкала оценки: 5 – высокий; 4-3 – продвинутый; 2-0 – пороговый.	<i>Личностный</i> (коммуникант обладает корпусом лексических единиц и грамматических структур) <i>Когнитивный</i> (коммуникант (не)демонстрирует широкий кругозор и эрудицию) Уровни критерия: Высокий; Продвинутый; Пороговый.

Таблица 5 (Продолжение)

Система соотнесённости параметров оценки и критериев сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения

Параметр оценки речевого произведения	Критерий готовности студента следовать дискурсивным практикам
<i>Композиционное оформление (предполагает знание широкого диапазона дискурсивных формул)</i> Традиционная 5-ти балльная шкала оценки: 5 – высокий; 4-3 – продвинутый; 2-0 – пороговый.	<i>Мотивационный</i> (коммуникант использует дискурсивные знания, мотивирован на обращение к известным ему дискурсивным практикам/дискурсивным формулам) <i>Когнитивный</i> (коммуникант знает и понимает, почему необходимо использовать ту или иную дискурсивную формулу) Уровни критерия: Высокий; Продвинутый; Пороговый.
<i>Соответствие теме коммуникации</i> Традиционная 5-ти балльная шкала оценки: 5 – высокий; 4-3 – продвинутый; 2-0 – пороговый.	<i>Личностный</i> (коммуникант (не)демонстрирует широкий кругозор и эрудицию в соответствии с темой коммуникативной задачи; (не)способен разработать топик-фрейм коммуникативной задачи) Уровни критерия: Высокий; Продвинутый; Пороговый.

2.3.3. Анкетирование как инструмент педагогической диагностики

В качестве дополнительного инструмента педагогической диагностики нами разработана анкета (Приложение 2) с целью выявить уровень знания и понимания будущими бакалаврами термина «дискурс» и его системных характеристик.

Формат анкеты включает следующие вопросы:

1. *Знакомо ли Вам понятие «текст»?* Варианты ответа: «да», «нет».

Вопрос позволяет выяснить, знаком ли обучающийся с понятием «текст», с системными характеристиками текста. Вопрос «работает» в комплексе с вопросами 4, 5 и 6. Вопрос 1 является одним из ключевых, так как традиционно на практикумах по иностранному языку обучающийся в основном вовлечён в работу по порождению и восприятию текстов. Понимание системных характеристик текста и дискурса обуславливает ту или иную степень эффективности работы обучающегося в условиях иноязычного общения при речевом взаимодействии в условиях спонтанной и подготовленной коммуникации.

2. Знакомо ли Вам понятие «дискурс»? Варианты ответа: «да», «нет».

Вопрос позволяет выяснить, знаком ли обучающийся с понятием «дискурс». Вопрос «работает» в комплексе с вопросами 3, 7 и 8. Вопрос 2 также является ключевым, так как понимание системных характеристик дискурса позволяет обучающемуся осуществлять эффективное (не)подготовленное речевое взаимодействие на иностранном языке при решении различного рода коммуникативных задач.

Если «да», кто / что является источником информации?

Вопрос 2 позволяет определить источник информации, который позволил обучающемуся познакомиться с понятием «дискурс», если участник опроса отвечает утвердительно. Перечень источников информации включает: *преподаватель; друзья; учебная литература; участие в конференции; периодические издания; Интернет; радио; ТВ*. Причем, объективная реальность такова, что *радио* и *ТВ* лишь в незначительной степени могут сформировать понимание такого лингвистического феномена как дискурс, если это возможно вообще, в силу отсутствия образовательных радио- и телепрограмм, посвященных непосредственно дискурсу. Более вероятным представляется то, что участники анкетирования могли узнать о понятии «дискурс» из таких источников как *преподаватель; Интернет; друзья; учебная литература; участие в конференции; периодические издания* (в порядке убывания по числу обращения к таким источникам информации в соответствии с результатами опроса).

Вопросы с 3-го по 8-ой имеют варианты ответа: «да», «затрудняюсь», «нет», что создаёт для участников анкетирования достаточно комфортные условия для ответа на поставленные перед ними вопросы.

3. Верно ли утверждение, что понятие «дискурс» включает в себя понятие «текст»? (правильный ответ «да»).

Данный вопрос, как было отмечено выше, «работает» в комплексе с вопросом 2 и позволяет проверить истинность утверждения участника анкетирования в отношении того, знаком он или незнаком с понятием «дискурс». Ответ «затрудняюсь» или «нет» на вопрос 3 позволяет подвергнуть сомнению утверждение участника анкетирования о том, что он знаком с понятием «дискурс», если последний ответил на вопрос 2 утвердительно.

4. *Включает ли понятие «текст» устную речь?* (правильный ответ «да»).

5. *Включает ли понятие «текст» письменную речь?* (правильный ответ «да»).

6. *Что является минимальной единицей текста?*

Предложение (правильный ответ).

Абзац

Параграф

Глава

другое _____

Вопросы 4, 5 и 6 выполняют важную роль во всём комплексе вопросов анкеты, так как позволяют абсолютно подтвердить истинность утвердительного ответа на вопрос 1, данного участником анкетирования. Речевой акт – устный / письменный – мы обоснованно рассматриваем как текст, где минимальной единицей является предложение. Данное положение отражено в Главе 1 данного диссертационного исследования.

7. *Является ли нижеперечисленное характеристикой стиля (жанром) текста?*

а. Научный / академический (правильный ответ).

б. Публицистический (правильный ответ).

в. Художественный (правильный ответ).

г. Официально-деловой (правильный ответ).

д. Разговорный (*правильный ответ*).

е. Игровой (*неправильный ответ*).

Как было отмечено выше, вопрос 7 «работает» вместе с вопросом 2 и позволяет подтвердить истинность утвердительного ответа на вопрос 2, данного участником анкетирования. Так как «дискурс» включает понятие текст, то стилистическая или жанровая характеристика является системной для «дискурса». Вариант «Игровой» не является правильным ответом по той причине, что означает регистр «дискурса», но никак не стиль или жанр текста. Таким образом, участник анкетирования имеет возможность продемонстрировать понимание такой системной характеристики «дискурса» как регистр. Различают два регистра: игровой и деловой или институциональный. Такая системная характеристика «дискурса» описана в Главе 1 данного диссертационного исследования.

8. *Может ли текст иметь экстралингвистический контекст?*

Если «да», может ли тогда такой текст быть определен как «дискурс»?

Вопрос 8 «работает» комплексно с вопросом 2 и содержит подсказку, которая дана в анкете в виде сноски: *Экстралингвистический фактор – обстановка, время и место, к которым относится высказывание, а также факты реальной действительности, знание которых помогает реципиенту правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании.* Участник анкетирования, действительно знающий системные характеристики «дискурса», отличающие его от текста, должен уверенно выбрать ответ «да». Подсказка включена в анкету с целью подготовить участника анкетирования к следующему вопросу.

9. *Прочтите диалог и отметьте, по Вашему мнению, правильное из четырех предложенных умозаключений.*

- Don't you think it's strange that we haven't started receiving any mail yet?
- Well, sometimes it takes awhile for the post-office to forward it. I am sure it will come soon.

Варианты предложенных ответов включают:

- A** They don't usually get much mail.
- B** They just moved to a new address (*правильный ответ*).
- C** They pick up their mail at the post-office.
- D** They are looking forward to receiving a letter.

Вопрос 9, а именно текст диалога, представляет собой обычную ситуацию коммуникации, небольшую по объему, но содержащую ярко выраженный экстралингвистический контекст. Участники анкетирования, утвердительный ответ которых о том, что они знакомы с понятием «дискурс», является истинным, не должны были испытывать каких-либо затруднений, связанных с декодированием экстралингвистического фактора, так как с помощью включённой в вопрос 8 подсказки имеют дополнительную возможность освежить в памяти понятие «экстралингвистический фактор».

10. Определите в предложенных примерах текста лексическую единицу, фразу, выражение несоответствующее жанру (стилю) текста.

Пример 1

To: Mr. Jonathan W. J. Gillespie
 Head Master
 Lancing College
 Lancing, West Sussex, BN 15 DRW
 UK

Att: Mr. Jeremy Tomlinson,
 Head Master Deputy

February 18, 2009

Dear Mr. Gillespie,

I pursue to get the position of the Head at the Department of Physics as stated by the Vacancies Bulletin dated January 05, 2009.

I believe I meet the requirements as my 20 years flawless teaching and administrative experience makes me an outstanding candidate.

Please, find my resume attached.

Love,

Alexander Thompson

Варианты предложенных ответов включают:

A Dear

C resume

B flawless teaching

D Love (*правильный ответ*).

Пример 1 вопроса 10 содержит текст делового письма, так называемого сопроводительного письма (Cover Letter), которое, как правило, имеет достаточно жёсткое жанровое (стилистическое) и структурное оформление. Участники анкетирования, знакомые со стилем делового письма, не должны испытывать каких-либо затруднений при определении стилистически неверно выбранного слова, словосочетания или фразы. Необходимо выбрать вариант D из предложенных ответов, так как слово 'Love', содержащееся в заключительной части письма, использовано в этом случае неверно, оно не соотносится со стилем (жанром) делового письма и вместо него необходимо использовать такие речевые клише как 'Respectfully' или 'Sincerely Yours'.

Пример 2

The idea is to export the starch to Asia, where the demand currently <u>exceeds</u> the supply. Also, kudzu may eventually help reduce <u>logging operations</u> . At the Georgia Institute of Technology, researchers <u>spread rumours</u> that kudzu might become <u>an alternative source</u> for paper.
--

Варианты предложенных ответов включают:

A exceeds

C spread rumours (*правильный ответ*).

B logging operations

D an alternative source

Стиль или жанр текста примера 2 вопроса 10 может быть охарактеризован как научно-публицистический. Участники анкетирования, знакомые с научно-публицистическим стилем, не должны испытывать каких-либо затруднений при определении стилистически неверно выбранного слова, словосочетания или фразы. Необходимо выбрать вариант C из предложенных ответов, так как фраза 'spread rumours', содержащаяся в отрывке текста, использована в этом случае неверно, она не соотносится со стилем (жанром) отрывка текста и вместо неё

необходимо использовать такие слова как ‘reported’, ‘informed’ или фразу ‘made the data open’.

Пример 3

It is a widely held misconception that writing is more perfect than speech. To many people, writing somehow seems more correct and more stable, whereas speech can be careless, corrupted, and susceptible to change. Some people even go so far as to identify language with writing and to regard speech as a secondary form of language used imperfectly to come closer to the ideals of the written language.

Варианты предложенных ответов включают:

A corrupted

C a secondary form of language

B to identify

D to come closer to (*правильный ответ*).

Жанр (стиль) текста примера 3 вопроса 10 может быть охарактеризован как научный или академический. Участники анкетирования, знакомые с научным / академическим жанром (стилем), не должны испытывать каких-либо затруднений при определении стилистически неверно выбранного слова, словосочетания или фразы. Необходимо выбрать вариант D из предложенных ответов, так как фраза ‘to come closer to’, содержащаяся в отрывке текста, использована в этом случае неверно, она не соотносится с жанром (стилем) отрывка текста и вместо неё необходимо использовать слово ‘to approximate’.

Пример 4

- I'd like to state that I enjoy the look of your new raincoat.
 - Is it a good fit?
 - Yes, it looks fabulous.
 - It only cost me \$17.80.
 - Well, that was very good value. You've got it for a song!

Варианты предложенных ответов включают:

A state (*правильный ответ*).

C fabulous

B a good fit

D You've got it for a song!

Жанр (стиль) текста примера 4 вопроса 10 может быть охарактеризован как разговорный / бытовой. Участники анкетирования,

знакомые с разговорным / бытовым жанром (стилем), не должны испытывать каких-либо затруднений при определении стилистически неверно выбранного слова, словосочетания или фразы. Необходимо выбрать вариант А из предложенных ответов, так как слово 'state', содержащееся в диалоге, использовано в этом случае неверно, оно не соотносится со стилем (жанром) текста и вместо него необходимо использовать слово 'say' или фразу 'tell you'.

11. Испытывали ли Вы затруднения лексического характера, отвечая на вопросы п.10? Варианты ответа: «да», «нет».

Ответ участников анкетирования на вопрос 11 не способствует объективной оценке результатов анкетирования, так как участники анкетирования изучают иностранный язык на различных неязыковых направлениях обучения, что обуславливает значительное различие диапазона лексических единиц в рамках того или иного направления подготовки на различных неязыковых факультетах и институтах. Очевидно, что участники анкетирования испытывали затруднения лексического характера при ответе на вопросы п. 10.

Варианты ответа «да» и «нет» вопроса 11 дают возможность участникам анкетирования комфортно завершить работу в соответствии с вопросами анкеты и через вариант ответа «да» транслировать инициатору анкетирования мысль о том, что существует обстоятельство объективного характера, не позволившее участникам анкетирования в некоторых случаях дать правильный ответ на вопрос анкеты.

Возможность выбора между ответами «да» и «нет» создаёт участнику анкетирования ощущение комфорта при завершении работы над вопросами анкеты и позволяет исследователю получить объективные данные при повторном анкетировании в ходе выполнения диагностических процедур.

Таким образом, полученные результаты анкетирования позволяют определить в целом уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции студентов-бакалавров.

Диагностический инструментарий является авторской разработкой.

Осуществление диагностики с целью выявить уровень сформированности способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, носит комплексный характер. Нам не известны другие диагностические процедуры, позволяющие получить непротиворечивые данные для определения уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения сообразно заявленным параметрам и критериям данной компетенции.

Выводы по Главе 2

Таким образом, выявленные нами педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, определяют, что

- 1) обучающиеся знают и понимают термин «дискурс», его системные характеристики, а также компоненты содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции, и умеют применять эти знания на практике;
- 2) они владеют англоязычной моделью речевого взаимодействия;
- 3) педагогическая и образовательная деятельность разграничены в образовательном пространстве вуза;
- 4) осуществляется систематическая диагностика уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции студентов-

бакалавров гуманитарного профиля;

Выявленные педагогические условия выводят в центр образовательного процесса фигуру обучающегося, что обусловлено основными положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов, и соответствуют идеологии компетентностного подхода в реализуемом в высшей школе образовательном пространстве.

Педагогическая модель положена в основу педагогической технологии. В отношении такой педагогической технологии можно выделить присущие ей системные характеристики: она разработана под конкретный педагогический замысел; технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций является строго последовательной и ориентирована на искомый результат; практическая реализация технологии предусматривает достижение искомого результата через педагогическую и образовательную деятельность субъектов; поэтапное планирование и последовательная реализация элементов педагогической технологии доступны для воспроизведения любым педагогом и гарантируют достижение искомого результата; технология содержит диагностические процедуры (критерии, показатели и инструментарий для измерения результатов деятельности обучающегося). Эта педагогическая технология относится к элементному (модульному) уровню, к дидактической системе малых групп.

Разработанная нами педагогическая технология как способ реализации модели процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения и педагогических условий отражает все принципы и положения современных педагогических технологий, представляет собой дидактическую систему и соответствует *принципу целостности, принципу воспроизводимости, принципу адаптации, принципу потенциальной*

избыточности.

Такая педагогическая технология как инструмент реализации педагогической модели в образовательном процессе представляет собой дидактический цикл (от незнания к знанию) в соответствии с двумя параметрами «компетентность» и «осознанность» и представлена как жёсткая технологическая последовательность этапов когниции [197].

Эффективность такой педагогической технологии, направленной на формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения, оценивается на основе разработанной нами диагностики уровней сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения в качестве дескриптора уровня сформированной способности студентов-бакалавров гуманитарного профиля. Такая диагностика применяется для анализа продуктов речевой деятельности студентов, как результат решения поставленных перед ними коммуникативных задач, а также через анкетирование.

Система оценки параметров речевых произведений студентов-бакалавров, основанная на традиционной 5-ти балльной шкале, позволяет соотнести 0-2 балла с пороговым, 3-4 балла с продвинутым и 5 баллов с высоким уровнем сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения.

Система оценки продукта речевой деятельности студентов охватывает такие параметры как *Общее описание; Способ подачи/презентации локуции, Лексико-грамматический; Композиционное оформление; Соответствие теме коммуникации*, которые соотнесены с критериями готовности студента следовать дискурсивным практикам. Соответственно, критерий готовности, соотнесённый с параметром

речевого продукта студента и оценкой этого параметра, может быть определён как пороговый, продвинутый и высокий.

Критериально-диагностический аппарат исследования был апробирован в ходе проведения экспериментальной работы, направленной на развитие способности будущих бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт формирования дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования и опыт практической работы, направленный на решение проблемы формирования способности студентов-бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения показывает, что эта проблема является актуальной и имеет решение, если в современном образовательном контексте создана педагогическая система, включающая комплекс педагогических условий, способствующих решению задачи развития способности студентов-бакалавров к речевому взаимодействию на иностранном языке, а также педагогическую модель, содержащую дискурсивный компонент и отражающую педагогические условия, которые определяют необходимость знания и понимания системных характеристик дискурса, компонентов содержания и структуры дискурсивной иноязычной компетенции и дискурсивных практик (дискурсивных формул) и способствуют решению широкого спектра профессионально-ориентированных коммуникативных вызовов на иностранном языке за счёт сформированной дискурсивной иноязычной компетенции.

Проведенное исследование педагогической действительности в сфере профессионального образования, которое определяет парадигму образовательного процесса с целью формирования и развития способности студентов-бакалавров к коммуникации на иностранном языке через смысловосприятие и смыслопроизводство, в основе которых лежит дискурсивная составляющая, позволило выявить необходимость формирования продвинутого и высокого уровня иноязычной дискурсивной компетенции в качестве дескриптора способности и готовности будущих бакалавров профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт комплекса педагогических условий и

педагогической модели, реализованных через педагогическую технологию формирования данной компетенции.

Цель исследования заключалась в необходимости разработать, научно обосновать адекватность педагогических условий и эффективность педагогической модели, положенных в основу педагогической технологии как способа их реализации. Цель достигнута, все задачи решены, так как в работе

- развёрнуто представлены теоретические и методологические подходы, способствующие успешному формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции; были выявлены, научно обоснованы и описаны компоненты содержания и структуры данной компетенции; определено место данной компетенции в профессиональной подготовке студентов-бакалавров в части формирования их способности и готовности к взаимодействию на иностранном языке в условиях современного рынка труда, глобализации производственной и научной сферы;

- была разработана и научно обоснована модель процесса формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения.

- с позиции деятельностного подхода были выявлены и методологически обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров.

- с позиции технологического подхода была разработана и научно обоснована педагогическая технология как способ реализации педагогической модели формирования способности к профессионально-

ориентированной коммуникации на иностранном языке и выявленных педагогических условий; опыт практической работы подтверждает эффективность реализации такой педагогической технологии в вузе.

- был разработан и научно обоснован инструментарий педагогической диагностики для определения уровня сформированности способности будущих бакалавров к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации за счёт дискурсивного компонента.

Результаты исследования имеют теоретическое значение, так как вносят определенный вклад в теорию и методику профессионального образования. В ходе выполнения исследования мы в значительной степени расширили представления о дискурсивной иноязычной компетенции за счёт методологически обоснованного определения и описания аспектов содержания и компонентов структуры данного вида компетенции в качестве дескриптора уровня сформированности способности студентов-бакалавров гуманитарных направлений подготовки к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке; определили и обосновали педагогические условия, спроектировали педагогическую модель, разработали технологию, направленную на формирование способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке за счёт дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения (на материале английского языка); выявили критерии и их показатели, в соответствии с которыми охарактеризовали уровни данной компетенции.

Результаты проведённого нами исследования могут служить теоретической основой для дальнейшей разработки данной проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные автором педагогические условия и разработанные педагогическая модель и технология, диагностический инструментарий и дидактические материалы воплощены в учебном пособии «Дискурс как

новая лингвофилософская парадигма» для студентов гуманитарных направлений подготовки. Разработаны учебно-методические пособия, где дискурсивный фактор играет ключевую роль в формировании способности и готовности обучающихся к речевому взаимодействию на иностранном языке при решении задач, лежащих в плоскости межличностного и (квази)профессионального общения.

Результаты исследования имеют прикладной характер, успешно применяются Удмуртском государственном университете на гуманитарных направлениях профессиональной подготовки в ходе реализации технологии формирования способности будущих бакалавров к профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Выявленные педагогические условия и разработанная педагогическая модель вписаны в контекст компетентностного и коммуникативного подходов в высшем образовании и могут стать неотъемлемой частью современных педагогических технологий в высшей профессиональной школе, целью которых является формирование продвинутого и высокого уровней способности студентов к профессионально-ориентированному устному речевому взаимодействию на иностранном языке, преследуя идею способствовать развитию их образовательной и профессиональной траектории как в России, так и за рубежом.

Материалы исследования могут быть использованы при разработке учебно-методических комплексов как для цикла гуманитарных дисциплин, так и на естественнонаучных направлениях профессиональной подготовки, в системе подготовки и повышения квалификации специалистов, а также представляют интерес для преподавателей широкого спектра направлений профессиональной подготовки современной высшей школы и системы дополнительного профессионального образования.

Материал исследования в перспективе может быть дополнен и переработан в учебный курс и предложен институтам повышения

профессиональной квалификации работников общеобразовательных учреждений, что обеспечило бы преемственность между средней и высшей школой в сфере языкового образования и, таким образом, создало бы определённую степень комфорта для выпускника средней общеобразовательной школы при переходе из системы среднего общего образования на следующий этап их образовательной траектории в системе высшего профессионального образования.

Перспективными направлениями могут быть изучение дискурсивных практик проектной деятельности преподавателей и студентов высшей профессиональной школы; а также ретроспективный эффект дискурсивных иноязычных практик на модель речевого взаимодействия на родном языке.

Результаты проведённого исследования позволяют рассмотреть с позиции методологии педагогики возможность приращения компетентностного подхода в профессиональной подготовке современного специалиста за счёт синергии педагогической науки и других областей научных знаний и, таким образом, обеспечить эффективное взаимодействие профессионального образования с рынком труда.

Текст монографии обладает внутренним единством, основные научные результаты проведённого исследования опубликованы в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Т.В. Диалогическое единство «просьба-реакция» (на материале русского и английского языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Абрамова Татьяна Валентиновна. – Воронеж, 2003. – 18 с.
2. Акимов, О.Б., Чапаев, Н.К. Педагогическая акмеология: коллект. моногр. / [О.Б. Акимов, Н.К. Чапаев и др.; под ред. О.Б. Акимовой]; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. – 250 с.
3. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – СПб., 2003. – 47 с.
4. Алмазова, Н.И., Попова, Н.В., Халяпина, Л.П. Поликультурная компетенция как важный компонент подготовки кадров для международного бизнеса в свете глобализационных процессов в мире и Европе. Профессиональное образование в России и за рубежом, №2 (22), 2016. – С. 40-46.
5. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. – 586 с.
6. Андриющенко, Т.Я., Батов, В.И., Белянин, В.П. и др. Общение. Текст. Высказывание. – М., 1989 – 175 с.
7. Аникина, О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка / О.В. Аникина // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 2. – С. 54–59.
8. Аниськина, Н.В. Дискурсивная компетенция: требования к уровню владения / Н.В. Аниськина // Актуальные проблемы прагмалингвистики в контексте межкультурной коммуникации: Материалы Всероссийской научной конференции. – Тольятти: ТГУ, 2006. – С. 313–315.
9. Аниськина, Н.В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции у студентов-филологов в сфере письменного делового общения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Аниськина Наталья Владимировна. – Тольятти, 2009. – 243 с.
10. Аркусова, И.В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку / И.В. Аркусова // Структурно-логические таблицы и практика применения. – М.: МПСИ, 2009. – 146 с.
11. Арутюнова, Н.Д., Падучева, Е.В. Новое в зарубежной лингвистике / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Общ. ред. Е.В. Падучевой. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – С. 21–38.
12. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. 2009. – № 4. – С. 18-22.
13. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 13.00.02 / Астафурова Татьяна Николаевна. – Моск. гос. лингв. ун-т. М., 1997. – 41 с.
14. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
15. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2005. – 193 с.
16. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – С. 12–14.
17. Байденко, В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14–19.

18. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
19. Баранов, А.Н. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 1992. – № 3. – С. 84–93.
20. Баранова, Н.А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баранова Наталья Александровна. – Санкт-Петербург, 2008. – 244 с.
21. Баркер, А. Как улучшить навыки общения / А. Баркер // Пер. с англ. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2003. – 220 с.
22. Барышников, Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29–33.
23. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
24. Безукладников, К.Э., Санникова, А.И. Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности / К.Э. Безукладников, А.И. Санникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 65–70.
25. Белл, Р.Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / Р.Т. Белл // Под ред. А.Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.
26. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
27. Бернштейн, В.П. Стратегический компонент дискурсивной компетенции студента нелингвиста / В.П. Бернштейн // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты. Материалы IV Международных Березинских чтений. Вып. 14. – М.: ИНИОН РАН, МГЛУ, 2008. – С. 17–23.
28. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
29. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева // Отв. ред. Е.В. Шорохова; АН СССР; Ин-т психологии. М.: Наука, 1989. – 311 с.
30. Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса: уч. пособие / В.Г. Борботько. – Грозный: Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого, 1981. – 113 с.
31. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М.: Либроком, 2011. – 288 с.
32. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер // Пер. с англ. под ред. А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
33. Бусыгина, А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей профессиональной школы: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Алла Львовна Бусыгина. – Тольятти, 2000. – 44 с.
34. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер // Пер. с нем., общ. ред. и комментарии Т.В. Булыгиной. – М.: Прогресс, 1993. – 528 с.
35. Ван Дейк, Т. А., Кинч, В. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып.23. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
36. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк – М.: Прогресс, 1989. – 307 с.
37. Вахитова, Г.Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования / Г.Х. Вахитова // Вестник ТГПУ. 2011. – №10. – С. 9–13.

38. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
39. Вербицкая, Н.О., Федоров, В.А. Формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда в процессе подготовки квалифицированного специалиста / Н.О. Вербицкая, М.Э. Матафонов, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 74-81.
40. Вербицкая, Н.О., Романцев, Г.М. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 119-125.
41. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Владимир Григорьевич Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.
42. Виненко, В.Г., Блинов, В.И., Сергеев, И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие / В.Г. Виненко, В.И. Блинов, И.С. Сергеев. – М.: ЮРАЙТ, 2015. – 316 с.
43. Волков, И.П. Цель одна дорог много: Проектирование процессов обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
44. Волкова, Т.Н. Аксиологический подход к изучению русского языка в школе / Т.Н. Волкова // Педагогические науки. – 2010. – № 12. – С. 53–55.
45. Володина, М.Н. Знание сквозь призму терминологической информации / М.Н. Володина // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2011. – № 3. – С. 136–145.
46. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка / В.Н. Волошинов. – М.: Лабиринт, 1993. – 192 с.
47. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. – 80 с.
48. Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Изд. дом Удмуртский университет, 2000. – 360 с.
49. Ворожцова, И.Б. Культура общения в речевом взаимодействии: Речевой субъект на перекрестке культур / Уч. пособие для студентов вузов / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 171 с.
50. Ворожцова, И.Б. Круговорот текстuality в речи / И.Б. Ворожцова // Вестник Удмуртского университета. Вып. 1: История и филология. – 2009. – С. 3–10.
51. Ворожцова, И.Б. Технологизация обучения в педагогической и образовательной деятельности / И.Б. Ворожцова // Антропопраксис. Вып. 2. Ижевск: Изд. дом ERGO, 2010. – С. 82–93.
52. Ворожцова, И.Б. Иноязычные речевые практики в вузовском обучении / И.Б. Ворожцова // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: Мат. V Межд. научн.-практ. конф. – Пермь: Издательство ПНИПУ, 2013. – С. 137–144.
53. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
54. Газизова, А.И. К вопросу о преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / А.И. Газизова // Наука, технологии и коммуникации в современном обществе: материалы республиканской науч.-практ. конф. с международным участием (2013; Набережные Челны). – Набережные Челны: Лаб. операт. полиграфии, 2013. – С. 363-364.
55. Газизова, А.И., Панфилова, В.М., Панфилов, А.Н. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание /

- А.И. Газизова, В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов // *Фундаментальные исследования*. – Пенза: Издательский дом «Академия естествознания», 2015. – С. 3164-3169.
56. Галимзянова, И.И. Формирование профессиональной компетентности студента на занятиях иностранного языка в техническом вузе / И.И. Галимзянова // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – Выпуск № 2. – 2008. – С. 376-378.
 57. Гальскова, Н.Д. Еще раз о лингводидактике / Н.Д. Гальскова // *Иностранные языки в школе*. – 2008. – №8. – С. 2–10.
 58. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр Академия, 2007. – 336 с.
 59. Гальскова, Н.Д., Соловцова, Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н.Д. Гальскова, Э.И. Соловцова // *Иностранные языки в школе*. – 1991. – № 3. – С. 31–35.
 60. Гаманко, Р.А. Коммуникативная задача профессионального общения на иностранном языке студентов технического вуза / Р.А. Гаманко // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2010. – № 1 – С. 18 [Электронный ресурс] Режим доступа: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=219 (Дата обращения: 29.10.2015).
 61. Гарбовский, Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) / Н.К. Гарбовский // *Функционирование системы языка и речи*. – М., 1989. – 355 с.
 62. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... д. пед. н. 13.00.08 / Гейхман Любовь Кимовна. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
 63. Гейхман, Л.К., Волченкова, К.Н. Иностранные языки в профессиональной подготовке и самореализации специалистов высшей квалификации / Л.К. Гейхман, К.Н. Волченкова, В.Э. Измайлова, А.Э. Ковальская // *Иностранные языки в профессиональной подготовке и самореализации специалистов высшей квалификации: монография, посвящ. к 15-летию Фак. лингвистики*. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. ун-т, Фак. лингвистики, под ред. Е.Н. Ярославовой. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2012. – 371 с.
 64. Гейхман, Л.К., Фомичева, Н.В., Безукладников, К.Э. Реализация компетентного подхода при обучении иностранному языку в вузе как средству иноязычной коммуникативно-речевой деятельности / Л.К. Гейхман, Н.В. Фомичева, К.Э. Безукладников, М.А. Мосина, И.А. Авхачева // *Реализация компетентного подхода при обучении иностранному языку в вузе как средству иноязычной коммуникативно-речевой деятельности: коллективная монография*. / Перм. ин-т (фил.) ФГБОУ ВПО Рос. гос. экон. ун-т им. Г.В. Плеханова. – Пермь: МиГ, 2015. – 188 с.
 65. Гейхман, Л.К., Фомичева Н.В., Развитие автономности личности в контексте лингвообразования / Л.К. Гейхман, Н.В. Фомичева // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика*. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 42-48.
 66. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // *Иностранные языки в школе*. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
 67. Глухов, Г.В. Теория и методика проектирования содержания германских языков в системе высшего профессионального образования: диссер. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Глухов Геннадий Васильевич. – Тольятти, 2000. – 438 с.
 68. Головина, Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углублённым изучением английского языка): дисс. ... канд. пед.

- наук: 13.00.02 / Головина Наталья Петровна. – СПб., 2004. – 311 с.
69. Голубева, Н.А., Прокопьева, Н.Н. Прецедентная функция религиозных вокативов в дискурсе / Н.А. Голубева, Н.Н. Прокопьева // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Вып. 25. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – С. 9–19.
 70. Голубева, Т.М. Языковая манипуляция в предвыборном дискурсе (на материале американского варианта английского языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Голубева Татьяна Михайловна. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
 71. Гончарова, Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 21–25.
 72. Горбунов, А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учеб. пособие / А.Г. Горбунов – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2013. – 68 с.
 73. Горбунов, А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля. – Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 150–158.
 74. Горбунов, А.Г. К определению понятия «дискурсивная компетенция» / А.Г. Горбунов // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2013. – № 4. – С. 182–184.
 75. Горбунов, А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход / А.Г. Горбунов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 6. – С. 167–171.
 76. Горбунов, А.Г. Англосаксонская модель речевого взаимодействия как дидактический компонент обучения иностранному языку в сфере устного общения в неязыковом вузе / А.Г. Горбунов // Перспективные направления развития современной науки: сб. науч. раб. III международной научной конференции Евразийского Научного Объединения – Москва: ЕНО, 2015. – С. 127–130.
 77. Горбунов, А.Г. Образовательная технология как прагматический аспект концептуального подхода при решении задач современного языкового образования в высшей школе / А.Г. Горбунов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 4. – С. 11–21.
 78. Горбунов, А.Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки / А.Г. Горбунов // Самарский научный вестник. – 2016. – №4 (17). – С. 169–174
 79. Горбунов, А.Г., Ворожцова, И.Б. Интерпретация предметно-изобразительного кода через создание дискурса в условиях учебного занятия в вузе / И.Б. Ворожцова, А.Г. Горбунов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – №3. – С. 358–364.
 80. Горбунов, А.Г. Особенности формирования способности к иноречевому взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / А.Г. Горбунов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 8. – С. 163–187. (1 п.л.) Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/>
 81. Горбунова, М.В. Формирование дискурсивных умений в системе подготовки учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Горбунова Мария Владимировна. – Москва, 2011. – 246 с.
 82. Горшкова, В.В. Гуманитарная природа образовательных технологий в междисциплинарной педагогической реальности / В.В. Горшкова – Вл-к, 1999. – С. 83–85.
 83. Горянина, В.А. Психология общения: учеб. пособие для вузов / В.А. Горянина // 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
 84. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/xn-80abucjiibhv9a>.

- хп—plai/. (Дата обращения: 17.07.2016).
85. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.
 86. Григорьева, В.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева – М., 1985. – 118 с.
 87. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: Монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
 88. Гриневицкая, Н.А. Обучение языку специальности как создание концептуальной картины правопорядка / Н.А. Гриневицкая // Разновидности дискурса и обучение специальным языкам. М., 2001. – С. 87–93
 89. Гриценко, Е.С. Концептуализация глобального в российском академическом дискурсе: к постановке проблемы / Е.С. Гриценко, А.О. Лалетина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 1. – С. 23–28.
 90. Гузеев, В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузеев – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
 91. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев – М.: Народное образование, 2000. – С. 206–207.
 92. Гураль, С.К., Шатурная, Е.А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. 2008. – № 7. – С. 52–53.
 93. Гураль, С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения / С.К. Гураль // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 12. – С. 67–68.
 94. Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система / С.К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 118 с.
 95. Гурвич, П.Б. О четырех общеметодических принципах обучения иностранным языкам / П.Б. Гурвич // Иностр. языки в школе. – 2003. – №6. – С. 32–37.
 96. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
 97. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
 98. Демьянков, В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста / В.З. Демьянков // Вып. 2. Методы анализа текста. М.: Всесоюзный центр переводов ГКНТ и АН СССР, 1982. – 288 с.
 99. Демьянков, В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В.З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
 100. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография / Часть 1 / науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 283 с.
 101. Дмитриева, Е.И. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.И. Дмитриева // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 5, 6.
 102. Днепров, С.А. Перспективы педагогики XXI в. Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., 11-14 ноября 2013 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – В 3 т. Т. 1. – С. 33–35.
 103. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Долгих Марина Васильевна. – Челябинск, 2007. – 193 с.
 104. Драгунова, А.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у

- студентов факультета иностранных языков через использование учебных Интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Драгунова Анна Андреевна. – Ярославль, 2014. – 26 с.
105. Дубровская, Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков) / Т.В. Дубровская – М.: Изд-во «Академия МНЭПУ», 2010. – 351 с.
 106. Елизова, Е.И. Компетентностный подход в системе лингвокоммуникативной подготовки студента вуза / Е.И. Елизова // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 03. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14525.htm>. (Дата обращения: 05 октября 2015 г.).
 107. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностр. языки в школе. – 2002. – №3. – С. 9–13.
 108. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дисс. ... д-ра псих. наук: 19.00.05. Емельянов Юрий Николаевич – Л.: ЛГУ, 1991. – 403 с.
 109. Ерофеева, Н.Ю. Проектирование педагогических систем / Н.Ю. Ерофеева // Завуч, 2000. – № 3. – С. 10–21.
 110. Ерофеева, Н.Ю. Деятельностные педагогические технологии как условие реализации стандартов нового поколения / Н.Ю. Ерофеева // Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография. Ч. 1; науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – С. 264–278.
 111. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании // Учеб. пособие. / Н.Ф. Ефремова – М.: Логос, Университетская книга, 2007. – 386 с.
 112. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании / Н.Ф. Ефремова // Учеб. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 216 с.
 113. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
 114. Жинкин, Н.И. Психологические особенности спонтанной речи / Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1990. – 179 с.
 115. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк // Учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
 116. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2006. – 170 с.
 117. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании: научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд-ние Рос. акад. образования. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 214 с.
 118. Земская, Е.А., Китайгородская, М.В., Ширяев, Е.Н. Русская разговорная речь / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев // Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981. – 276 с.
 119. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
 120. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
 121. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.

122. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
123. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
124. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
125. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа / под рук. и общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009. 29 с.
126. Карасик, В.И. Религиозный дискурс / В.И. Карасик // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5–19.
127. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс // Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
128. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2004. – 390 с.
129. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
130. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
131. Кашкин, В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В.Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Тамбов: Тамб. гос. ун-т, 2005. – С. 337–353.
132. Кашеева, А.В. Дискурс речевого взаимодействия / А.В. Кашеева. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 54 с.
133. Кибрик, А.А., Подлесская, В.И. Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего / А.А. Кибрик, В.И. Подлесская // Под. ред. В.Д. Соловьева // Когнитивные исследования: сб. науч. тр. Вып. 1. М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 138–158.
134. Кибрик, А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. 2009. – № 2. – С. 3–21.
135. Кибрик, А.А., Паршин, П.Б. Дискурс. Электронная Энциклопедия Кругосвет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/print.htm> (Дата обращения: 15 декабря 2011 г.).
136. Киселёва, В.В. Стили мышления и их вербализация в аргументативном дискурсе / В.В. Киселёва // Учебное пособие по спецкурсу. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2005. – 73 с.
137. Киселёва, В.В. Варьирование реакций психотипов в дискурсе / В.В. Киселёва // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2005. – Вып. 6. – С. 64–72.
138. Кирьякова, А.В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента / А.В. Кирьякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 110–114.
139. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Высшая школа, 2009. – 277 с.
140. Козлова, О.Н. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование / О.Н. Козлова // Синергетика и образование. – М.: Издательство Гнозис, 1997. – С. 80–84.

- 141.Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
- 142.Кларин, М.В. Технологический подход к обучению / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – №5. – С. 3–22.
- 143.Кодзасов, С.В. Категория «свой / чужой»: семантика и фонетика / С.В. Кодзасов // Проблемы семантического анализа лексики. Тезисы докладов международной конференции. М.: Русские словари, 2002. – С. 38–40.
- 144.Коломиец, С.В. К определению дискурса / С.В. Коломиец // Язык и межкультурная коммуникация: сборник статей I Международной научной конференции. – Астрахань: Издательский дом Астраханский университет, 2007. – С. 71–73.
- 145.Комелина, В.А. Профессиональная подготовка специалиста в вузе: компетентностный подход / Коллектив. монография / В.А. Комелина, Д.А. Крылов. – Йошкар-Ола: МФ МОСА, 2008. – 200 с.
- 146.Костомаров, В.Г., Бурвикова, Н.Д. Символы прецедентных текстов в коммуникации / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // Изучение и преподавание русского слова от Пушкина до наших дней. Материалы конференций и семинаров. – Волгоград: Перемена. 1999. – С. 7–14.
- 147.Костюкова, Т.А., Морозова, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-kompetentnost-kak-predmet-issledovaniya-teoreticheskie-podhody-suschnost-struktura-i-soderzhanie#ixzz4Pi5AyKz9> (Дата обращения: 11 ноября 2016 г.)
- 148.Краевский, В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В.В. Краевский // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы». – М, 2005. – С. 17–23.
- 149.Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 144–238.
- 150.Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. (Серия: Теория и история языкознания). – М.: РАН ИНИОН, 2000. – С. 7–25.
- 151.Кудлаева, А.Н. Типы текстов в структуре дискурса: дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / Кудлаева Алла Николаевна. – Пермь, 2006. – 329 с.
- 152.Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970 г. – 114 с.
- 153.Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 154.Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (Французский язык, неязыковой вуз): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучеренко Ольга Ивановна. – Москва, 2000. – 184 с.
- 155.Кучма, Т.В. Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения (французский язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучма Татьяна Владимировна. М., 1991. – 21 с.
- 156.Лабунская, В.А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1986. – 136 с.
- 157.Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе // Учебное пособие / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
- 158.Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис / О.А. Лаптева. – М.: Наука. 1976. –

- 399 с.
159. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
 160. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.: Издательство Институт практической психологии, 1998. – 288 с.
 161. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев // 2-е изд., перераб. – М.: Высш. школа, 1991. – 223 с.
 162. Леонтьев, А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А.А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М.: Просвещение, 1964. – С. 40–79.
 163. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
 164. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
 165. Леонтьева, Е.Ю. Философия, культура, религия. Рациональность и «дискурс» (к постановке проблемы) / Е.Ю. Леонтьева // Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=2800039> (дата обращения 03 августа 2013 г.)
 166. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
 167. Лисачкина, В.Н. Мониторинг качества профессионального обучения специалистов / В.Н. Лисачкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – т. 14. – № 2 (4). – 2012. – С. 918–920.
 168. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев // Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
 169. Лунев, А.Н., Пугачева, Н.Б., Стуколова, Л.З. Формирование профессиональных компетенций юриста-международника на основе межпредметной интеграции / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева, Л.З. Стуколова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2 (февраль). – С. 46–50. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14034.htm> (Дата обращения: 12 марта 2015 г.).
 170. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.
 171. Макаров, М.Л. Communicative Initiative / Коммуникативная инициатива (на англ. яз.) / М.Л. Макаров // Язык, дискурс, личность. (на рус., нем., англ. яз.) – Тверь: ТвГУ, 1990. – С. 85–93.
 172. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М.Л. Макаров. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1998. – 200 с.
 173. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 280 с.
 174. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
 175. Мелекесов, Г.А. Воспитывающее обучение (аксиологический подход): методические материалы для преподавателей высшей школы / Г.А. Мелекесов. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2005. – 35 с.
 176. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: Учеб. пособие / Отв. ред. А.Н. Шамов. – М.: АСТ Москва: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
 177. Мильруд, Р.П. Discourse for Teaching Purposes / Р.П. Мильруд // Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку // Междунар. сб. науч. тр. – Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 2002. – С. 23–30.
 178. Мильруд, Р.П. Компетентность в овладении языком / Р.П. Мильруд // Проблемы преподавания иностранных языков в контексте модернизации образования: Сборник материалов и тезисов докладов IX Межрегиональной научно-практической конференции. – Самара: Самар. гос. аэрокосм. ун-т., 2003. – 214 с.

179. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. *English Teaching Methodology* / Р.П. Мильруд // Учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.
180. Минакова, Л.Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально-ориентированной проектной деятельности / Л.Ю. Минакова // под ред. С.К. Гураль. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. – 96 с.
181. Миролубов, А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11–14.
182. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под. ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
183. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М.: НВИ-Тезаурус, 1997. – 158 с.
184. Мишанкина, Н.А. Метафорические модели лингвистического дискурса / Н.А. Мишанкина // Вестник ТГУ. Серия «Филология». – № 324. – С. 41–49.
185. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.
186. Мордовина, Т.В. Обучение магистрантов письменному научному дискурсу (на материале научной статьи, английский язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовина Татьяна Валерьевна. – Тамбов, 2013. – 26 с.
187. Морозова, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
188. Мыльцева Н.А., Поятанова Е.И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как технология повышения качества подготовки специалистов // Высшее обр. сегодня. 2012. – №5. – С. 61–63.
189. Нечаев, Н.Н. Высшее образование: сопряжение противоречивого / Н.Н. Нечаев // Избранное. Работы разных лет. – М.: ООО Логос-Принт, 2013. – С. 140–155.
190. Нечаев, Н.Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности / Н.Н. Нечаев // В сб. «Психологические закономерности формирования познавательной деятельности» / «Вестник МГЛУ». Вып № 563. М., МГЛУ, 2009. – С. 9–34
191. Новиков, А.М. Профессиональное образование и национальная безопасность России. – 16 с. Интернет-ресурс: Сайт академика РАО Новикова А.М. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/bez.pdf> (Дата обращения: 29 сентября 2017 г.)
192. Новиков, А.М. История профессионального образования в России / С.Я. Батышев, А.М. Новиков, В.А. Мясников. – М.: Ассоц. "Проф. образование", 2003. – 663 с.
193. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 272 с.
194. Нуриев, Н.К. Оценка компетентности через качества владения компетенцией / Н.К. Нуриев // Международный научный журнал «СИМВОЛ НАУКИ». – № 7. – 2015. – С. 145-147.
195. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
196. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
197. Овечкин, В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы,

- условия проектирования: монография / В.П. Овечкин. – Ижевск: РИЦ Регулярная и хаотичная динамика, 2005. – 220 с.
198. Овечкин, В.П. Основания деятельностного подхода в образовании / Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета / В.П. Овечкин // Коллективная монография. Ч. 1; науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – С. 9–51.
 199. Одинокая, М.А., Попова, Н.В. Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) / М.А. Одинокая, Н.В. Попова // Культура и деловой иностранный язык: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. и всерос. науч.-метод. конф. «STUDIUM: педагогика высш. шк.», Санкт-Петербург, 14-15 марта 2013 г. // М-во культуры РФ, С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, каф. иностр. яз.; науч. ред. Л.А. Девель, Н.В. Попова; ред.-сост. Л.А. Девель. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУКИ, 2013. – С. 133-144. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-interaktivnosti-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza-na-primere-delovogo-diskursa> (Дата обращения: 5 июня 2017 г.)
 200. Олешков, М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект // Учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и лит. / авт.-сост. М.Ю. Олешков. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 146 с.
 201. Олешков, М.Ю. Дискурсивные формулы как фактор когерентности устного дидактического текста / М.Ю. Олешков // Изменяющаяся Россия и славянский мир: новое в концептуальных исследованиях: сб. статей / отв. ред. М.В. Пименова. – Севастополь: Рибэст, 2009. – Вып. 11. – С. 796–800.
 202. Орлова, О.В. Проблема соотношения понятий стиля и дискурса в лингвистике начала XXI в. / О.В. Орлова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – №4 (24). – С. 21–25
 203. Остин, Дж. Как производить действия при помощи слов? / Дж. Остин // Избранное. Пер. с англ. Л.Б. Макеевой, В.П. Руднева. – М., 1999. – 332 с.
 204. Падучева, Е.В. Актуализация предложения в составе речевого акта / Е.В. Падучева // «Формальное представление лингвистической информации». – Новосибирск, 1982. – 49 с.
 205. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью / Е.В. Падучева. – М., 1985. – 62 с.
 206. Панфилова, В.М., Панфилов, А.Н., Газизова, А.И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов, А.И. Газизова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-14. – С. 3164-3169. Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711> (Дата обращения: 22 февраля 2016 г.).
 207. Пассов, Е.И. Программа-концепция иноязычного коммуникативного образования / Е.И. Пассов. – М., 2000. – 173 с.
 208. Патрушев, В.А. Структурно-семантические различия письменной и устной речи (психолингвистический анализ) / В.А. Патрушев. – М.: АН СССР. Ин-т языкознания, 1978. – 25 с.
 209. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
 210. Пидкасистый, П.И., Портнов, М.Л. Искусство преподавания / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Изд-во Рос. пед. агентство, 1998 – 184 с.
 211. Плигин, А.А. Познавательные стратегии школьников / А.А. Плигин. – М., 2007. – 538 с.

- 212.Плотникова, С.Н. Технологизация дискурса: процесс и результат / С.Н. Плотникова // Вестник ИГЛУ, 2008. – №4. – С. 138–147.
- 213.Полат, Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 272 с.
- 214.Поляков, О.В. Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка / О.В. Поляков // Иностранные языки в школе. 2004. – № 3. – С. 45-51.
- 215.Попова, Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся / Н.В. Попова // Иностранные языки в школе, № 7. – 2011. – С. 74-80.
- 216.Попова, Н.В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка) / Монография / Н.В. Попова // СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2009. – 330 с.
- 217.Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Поршнева Елена Рафаэлевна. – Казань, 2004. – 42 с.
- 218.Пугачева, Н.Б. Подготовка конкурентоспособного специалиста гуманитарного профиля в высшей школе США и России / В.И. Безруков, Н.Б. Пугачева, Л.З. Стуколова [и др.]. – Самара: МИР, 2010. – 266 с.
- 219.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен // Пер. с англ. М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
- 220.Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский // Изд. пятое, доп. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 536 с.
- 221.Рогов, Е.И. Общая психология: Курс лекций / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
- 222.Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 223.Романова, Т.В. Человек и время. Язык. Дискурс. Языковая личность: Монография / Т.В. Романова. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2011. – 248 с.
- 224.Романцев, Г.М. Актуальные проблемы профессионального и высшего образования: коллективная монография / [Г. М. Романцев и др.]; авт.-сост.: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – Москва: Экон-Информ, 2016. – 242 с.
- 225.Рубцова, А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования / А.В. Рубцова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2009 – № 83. – С. 179–184.
- 226.Руденко, А.П. Индивидуальный подход к развитию дискурсивной компетенции студентов при обучению иностранному языку в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Руденко Анна Петровна. – Великий Новгород, 2007. – 29 с.
- 227.Руденко, В.Н., Гукаленко, О.В. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования / В.Н. Руденко, О.В. Гукаленко // Педагогика, 2003. – № 6. – С. 32–40
- 228.Савва, Л.И. Коммуникативный потенциал субъектов образовательного процесса / Л.И. Савва // Коллективная монография / Под общей ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 345 с.
- 229.Савельева, В.В. Художественный текст и художественный мир: соотносительность и организация: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.01.08 / Савельева Вера Владимировна. – Алматы, 2002. – 48 с.
- 230.Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: уч. пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
- 231.Салосина, И.В. Текстовая деятельность как основа профессиональной

- педагогической компетентности будущего учителя / И.В. Салосина // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2007. Вып. 7 (70). Сер.: Педагогика. – С. 82–87.
232. Саморуков, А.А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саморуков Анатолий Александрович. – Оренбург, 2010. – 189 с.
 233. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
 234. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 180 с.
 235. Селевко, Г.К. Технологический подход в образовании / Г.К. Селевко // Завуч. – 2008. – № 2. – С. 4–10.
 236. Сергеева, Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития / Н.Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 147-150.
 237. Сергеева, Н.Н., Симонова А.Ю. Формирование коммуникативно- проективных умений студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку / Н.Н. Сергеева, А.Ю. Симонова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 104-108.
 238. Сериков, А.Е. Проблема порождения смысла и современный генеративизм / А.Е. Сериков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. – Вып. № 2. – 2007. – С. 155–173.
 239. Серио, П. О языке власти: критический анализ / П. Серио. // В кн.: Философия языка: в границах и вне границ: Междунар. сер. моногр. Т 1. Харьков: Око, 1993. – С. 83-100.
 240. Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио. // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Пер. с франц. и португ. – М.: Прогресс, 1999. – С.14-53.
 241. Серл, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серл // Философия языка; ред.-сост. Дж. Р. Серл: Пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 56–74.
 242. Сидоров, Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости: монография. Москва: РГСУ, 2010. – 154 с.
 243. Симонов, С.Н. Синергетический подход в педагогике / С.Н. Симонов, О.В. Копаев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №8. – С. 29-31.
 244. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
 245. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
 246. Слышкин, Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) / Г.Г. Слышкин // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 38–45.
 247. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общей редакцией Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Изд-во Экзамен, 2004. – 320 с.
 248. Созонов, В.П. Что возведём на месте развалин? / В.П. Созонов // Нар. образ., 1995. – № 6. – С. 15–18.
 249. Солганик, Г.Я. Стилистика текста / Г.Я. Солганик. – М.: Наука, 2003. – 253 с.
 250. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
 251. Сороковых, Г.В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе / Г.В. Сороковых. –

- М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.
252. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – М.: УРСС Эдиториал, 2007. – 257 с.
 253. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. – М.: РГГУ, 1995. – С. 35–73.
 254. Столяренко, Л.Д. Педагогические технологии / Л.Д. Столяренко // В 2 кн.: Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998 г. – С. 131–151.
 255. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебн.-метод. пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.
 256. Сусов, И.П. Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы. Калинин: КГУ, 1986. – С. 7–11.
 257. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И.П. Сусов // Языковое общение: процессы и единицы. Калинин: КГУ, 1988. – С. 7–13.
 258. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: Монография / П.В. Сысоев. – М.: Глосса-пресс, 2008. – 389 с.
 259. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: Монография / П.В. Сысоев. – М.: Глосса-пресс, 2012. – 252 с.
 260. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – С. 32 – 41.
 261. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
 262. Тарасов, Е.Ф. Проблематика изучения, описания, моделирования речевого общения / Е.Ф. Тарасов // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. – М.: Наука, 1989. – 142 с.
 263. Татур, Ю.Г. О системе формирования (проектирования) образовательных программ в современном университете (концептуальные основы) / Ю.Г. Татур // Технические университеты как центры формирования инженерной элиты XXI века. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – С. 169–180.
 264. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. С. 10–13.
 265. Темнова, Е.В. Современные подходы к изучению дискурса / Е.В. Темнова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – С. 24–32.
 266. Тимофеева, С.В. Аксиологический подход в образовании – важнейший фактор воспитания личности [Электронный ресурс] / С.В. Тимофеева. – Режим доступа: kgau.ru/img/konferenc/2012/g10.doc (Дата обращения: 15 октября 2013 г.).
 267. Тихомирова, Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (фр. язык. неяз. вуз): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тихомирова Екатерина Владимировна. – М., 1995. – 27 с.
 268. Ткаченко, Е.В. Проблемы и перспективы развития профессионального образования в России / Е.В. Ткаченко // Педагогический альманах. Наука и практика / ЮО РАО. – Тирасполь, 2004. – № 3-4. – С. 48-53.
 269. Ткаченко, Е.В. Начальное, среднее и высшее профессиональное образование России: возможности сохранения и развития / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 12-20.
 270. Ткаченко, Е.В. Теория и практика профессионально-педагогического образования. Т. 1: [коллективная монография] / Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко [и др.]; под ред.

- Г.М. Романцева; Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2007. – 304 с.
271. Тодоров, Ц. Поэтика / Ц. Тодоров // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. – С. 37–113.
 272. Трофимова, Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Трофимова Галина Сергеевна. – СПб., 2000. – 33 с.
 273. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
 274. Тырыгина, В.А. Жанровая стратификация масс-медийного дискурса / В.А. Тырыгина. – М.: Либроком 2010. – 320 с.
 275. Тюпа, В.И. Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ / В.И. Тюпа. – М.: Лабиринт; РГГУ, 2001. – 192 с.
 276. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 30.12.2015).
 277. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/924> (Дата обращения: 07 сентября 2016).
 278. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие для вузов / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова; ред. Г.М. Романцев; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд-ние Рос. акад. образования. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2007. – 225 с.
 279. Фёдорова, С.Н. Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов: монография / С.Н. Федорова. – Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2008. – 436 с.
 280. Хакен, Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 241 с.
 281. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
 282. Халеева, И.И. Институциональная коммуникация: на пересечении социального и индивидуального (Вводная статья) / И.И. Халеева // Дискурс как социальная деятельность: проблемы институциональной коммуникации: Коллективная монография. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 9–16.
 283. Халеева, И.И. Формирование лингвистического пространства как фактор устойчивого развития / И.И. Халеева // Экономика языка и бизнес: Сб. науч. тр. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 7–17.
 284. Хван, А.А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования / А.А. Хван // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2012. – С. 323–330.
 285. Хомский, Н. О природе и языке / Н. Хомский // Пер. с англ. – М.: КомКнига, 2005. – 288 с.
 286. Хуторской, А.В. Технология эвристического обучения / А.В. Хуторской // Новые технологии. – 1998 г. – № 4. – С. 55–75.
 287. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – № 4. – Режим доступа: eidos.ru/ (Дата обращения: 23 апреля 2015 г.)

288. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
289. Чапаев, Н.К. Интегративно-целостный подход к профессиональному образованию / Н.К. Чапаев // Развитие профессионально-технического образования на Урале: теория и практика: сб. материалов регион. науч.-практ. конф., 3-4 окт. 2005 г., (г. Екатеринбург) / Ин-т развития регионального образования Свердл. обл., Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007.
290. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
291. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. – СПб.: Издательство СПб ГУЭФ, 2001. – С. 11–22.
292. Чернявская, В.Е., Молодыхенко, Е.Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе: Учебник для магистратуры / В.Е. Чернявская, Е.Н. Молодыхенко. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 169 с.
293. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
294. Чупина, В.А. Рефлексивные методики в последипломном образовании управленческих кадров // Образование и наука. – 2011. – № 9 (88). – С. 100–108.
295. Чупина, В.А. Роль рефлексии в подготовке бакалавров профессионального обучения / В.А. Чупина, П.С. Кузьминых // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всерос. науч.-практ. конф., 12-13 марта 2015 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 313–317.
296. Чупина, В.А. Самообразование как фактор устойчивого профессионального роста специалиста / В.А. Чупина, Т.И. Банникова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Всерос. науч.-практ. конф., 25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 308–311.
297. Шабалина, О.Л. Формирование социокультурной компетентности студентов университета средствами иностранного языка / О.Л. Шабалина, А.А. Новоселова // Вестник Российского университета дружбы народов / Серия «Гуманитарные и педагогические науки». – 2012. – №3. – С.136–141.
298. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 27–31.
299. Шамов, А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи: монография / А.Н. Шамов. – Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Добролюбова, 2003. – 238 с.
300. Шарп, П. / Sharpe P.J. TOEFL IBT Internet-Based Test: 2007-2008, + 2 CD-Rom, Барронс, Изд. 6-е, 2008. – 576 с.
301. Щедровицкий, П.Г. Избранные труды / П.Г. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.
302. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.
303. Шелестюк, Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография / Е.В. Шелестюк. – Челябинск, 2008. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://mail.rambler.ru/m/redirect?url=http%3A//shelestiuk.narod.ru/publications/Shelestiuk_Rechevoye_Vozdeistvie_1-1.pdf&hash =

- c1e40bb5162e47472b8326fe4c7bd8fe (Дата обращения: 5 октября 2015 г.).
- 304.Шепилова, А.В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А.В. Шепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.
 - 305.Шишкина, Р.Г. Актуальные подходы в системе обучения иностранным языкам в вузе: монография / Р.Г. Шишкина. – Ижевск: Типография Удмуртского государственного университета, 2013. – 103 с.
 - 306.Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов: Изд-во Государственного учебно-научного центра Колледж, 1999. – 300 с.
 - 307.Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.
 - 308.Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. обр. России, 1998. – 250 с.
 - 309.Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи. / Д.Б. Эльконин // М.: Интор, 1998. – 112 с.
 - 310.Якобсон, Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р.О. Якобсон // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319–330.
 - 311.Adolphs, S. “Definitely maybe: Modality clusters and politeness in spoken discourse”. In Paul Skandera (ed) *Phraseology and Culture In English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. – pp. 257–272.
 - 312.Bartlett, F. *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. – 317 p.
 - 313.Baron, N. *Alphabet to email: How written English evolved and where it's heading*. London: Routledge, 2000. – 316 p.
 - 314.Benveniste, E. *On Discourse // The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature*. Manchester: Manchester Univ. Press, 1985. – 247 p.
 - 315.Biber, D. A typology of English texts. – *Linguistics*, 1989. – pp. 3–43.
 - 316.Boruah P. Critical reflection for Continuing Professional Development: using the SOAP strategy to analyze pedagogical experience. *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference 21–23 February 2014* Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. Hyderabad, India. – 2015. – P. 97–104. URL: https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf (Дата обращения: 20 апреля 2017)
 - 317.Brinton, D.M., Snow, M.A. and Wesche, M. *Content-based Second Language Instruction*. Michigan: The Michigan University Press, 2003. – 304 p.
 - 318.Brown, G., & Yule, G. *Discourse analysis*. – Cambridge: Cambridge University press, 1983. – 304 p.
 - 319.Brown, H.D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, 2001. – 480 p.
 - 320.Celce-Murcia, M., Olshtain, E. *Discourse and Context in Language Teaching / A Guide for Language Teachers*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 279 p.
 - 321.Chafe, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. – In *spoken and written language: Exploring orality and literacy*, ed. D. Tannen. – Norwood: Ablex, 1982. – pp. 35–54.
 - 322.Chafe, W. Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. – Chicago: University of Chicago Press, 1994. – 327 p.
 - 323.Coulthard, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. – London: Longman, 1977. – 195 p.
 - 324.Demo, D.A. *Discourse Analysis for Language Teachers*. – Center for Applied Linguistics, 2001. URL: www.cal.org/ericcll (Дата обращения: 14 июля 2013).

325. Díaz-Rico, Lynne T. and Kathryn Z. Weed. *The Crosscultural, Language, and Academic Development Handbook*. Boston: Allyn and Bacon, 2010. – pp. 258–285.
326. Dudley-Evans T. and St. John Maggie. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
327. Dudley-Evans, A. *Development in ESP: a multi-disciplinary approach* / A. Dudley-Evans, M.J. St. John. Cambridge University Press, 2004.
328. Ek, van J. *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. I. Scope. – Strasbourg, 1986. – 196 p.
329. Fairclough, N. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research* London: Routledge, 2003. – 270 p.
330. Halle, M. Phonology in generative grammar // *Word* 1962. Vol. 18. – pp. 54–72.
331. Halliday, M.A. Language structure and language function // J. Lyons ed. *New horizons in linguistics*. – Harmondsworth: Penguin, 1970. – pp. 140–165.
332. Hoekstra, T. *Arguments and Structure: Studies on the Architecture of the Sentence*. New York: Mouton de Gruyter, 2004. – 416 p.
333. Hudson B., Owen D. & van Veen K. Working on educational research methods with Masters students in an international online learning community. *European Conference on Educational Research*, University of Hamburg, 17–20 September, 2003. URL: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm (Дата обращения: 15 апреля 2017).
334. Hutchinson, T. *English for Specific Purposes. A learning-centered approach* / T. Hutchinson, A. Waters. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 183 p.
335. Kaplan, R.B. Cultural thought patterns in intercultural education // *Language Learning*, 1966. – № 16. – pp. 1–20.
336. Krauss R. M., & Chiu C.-y. Language and social behavior. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey (Eds.), *Handbook of social psychology*. 4th Edition, Vol. 2. Boston: McGraw-Hill. – 1997. – P. 41-88. URL: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf> (Дата обращения: 15 апреля 2017).
337. Labov, W. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. – 412 p.
338. Leech, G.N. *Principles of Pragmatics*. – London: Longman, 1983. – 250 p.
339. Littlewood, W. “Second Language Learning”. In A. Davies and C Elder (eds) *The Handbook of Applied Linguistics*. New York: Blackwell Publishing, 2005. – pp. 501-524.
340. Longacre, R. *The grammar of discourse*. – New York: Plenum Press, 1983. – 423 p.
341. Longacre, R. The discourse strategy of an appeals letter. In: W. Mann and S.A. Thompson eds. 1992. *Discourse description*. – Amsterdam: Benjamins, 1992. – pp. 109–130.
342. Mann, W. and Thompson, S.A. *Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization*. 1988. – pp. 243–281.
343. Nunan, D. *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy* / D. Nunan // In P. Benson & P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London: Longman, 1997. – pp. 192–203.
344. Putz, M. “Cognitive Linguistics and Applied Linguistics”. In D. Geeraerts and H. Cuyckens (eds) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. – pp. 1139–1159.
345. Rehner, K. *Developing Aspects of Second Language Discourse Competence*. LINCOM Studies in Language Acquisition, 2005. – 152 p.
346. Rivers, W. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching* / W. Rivers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 215 p.
347. Schegloff, E.A. On some Questions and Ambiguities in Conversation / E.A. Schegloff // *Current Trends on Text linguistics*; ed. by W.U. Dressler. – Berlin-New York: de Gruiter, 1978. – pp. 81–102.

348. Stude, J. The acquisition of discourse competence: Evidence from preschoolers' peer talk. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol. 3, Issue 2, 2014. – pp. 111-120. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656114000221> (Дата обращения: 11 марта 2015 г.).
349. Swales, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 274 p.
350. Trappes-Lomax, H. "Discourse Analysis". In A. Davies and C. Elder (eds) *The Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing, 2005. – pp. 133-164.
351. Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 1979. – 273 p.
352. Wodak, R. *Disorders of Discourse*. – London: Longman, 1996. – 200 p.
353. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
354. Балыхина, Т.М., Игнатъева, О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатъева. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 121 с.
355. Греймас, А.Ж., Курте, Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка / А.Ж. Греймас, Ж. Курте // Пер. с франц. Сб.: Семиотика, М., 1983. – С. 483–550.
356. Ильин, И.П. Словарь терминов французского структурализма / И.П. Ильин // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. – С. 450–461.
357. Компетентностный подход // Реферативный бюллетень. – РГТУ, 2005. – 27 с.
358. Методические и справочные материалы по внедрению развивающих педагогических технологий в профессиональном образовании. // Под научной редакцией Михайловой Н.Н. – М.: ИРПО, 2012. – 171 с.
359. Николаева, Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Т.М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. – 479 с.
360. Николаева, Т.М. Текст / Т.М. Николаева // Языкознание. БЭС / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 700 с.
361. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. В 2-х т. Т.1. – 816 с.
362. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
363. Glossary of educational technology terms Unesco. – Division of Educational Sciences, Contents, and Methods of Education, 1987. – 263 p.

Интернет-источники.

364. <http://lingold.ru/diskurs/dialog/proczess-vs.-tekst/monolog/produkt> (Дата обращения: 12 октября 2009 г.).
365. <http://iph.ras.ru/elib/0982.html> (Дата обращения: 20 февраля 2010 г.).
366. <http://yazykoznanie.ru/content/view/62/251> (Дата обращения: 18 марта 2010 г.).
367. <http://www.essayedge.com> (Дата обращения: 21 ноября 2011 г.).
368. http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (Дата обращения: 15 декабря 2011 г.).
369. <http://www.voxorop.com/topic/> (Дата обращения: 07 февраля 2012 г.).
370. http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy (Дата обращения: 01 марта 2012 г.).
371. www.pewhispanic.org (Дата обращения: 06 сентября 2012 г.).
372. <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a1.htm> (Дата обращения: 18 сентября 2012 г.).
373. <http://files.school-collection.edu.ru> (Дата обращения: 30 апреля 2013 г.).
374. <http://www.fraterslibertas.com/2002/07/change-of-heartand-of-head-for-about.html> (Дата обращения: 14 мая 2013 г.).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Примеры коммуникативных задач, включённых в комплекс упражнений коммуникативной (дискурсивной) направленности, разработанной нами педагогической технологии, и способы их решения – дискурсивные формулы, представленные в схеме.

Пример речевого взаимодействия (**коммуникативная задача № 1**, расспрос / интервью), где обучающийся порождает высказывание, смысл которого заставляет целевую аудиторию интерпретировать услышанное в силу своих знаний, социокультурного и / или (квази)профессионального опыта, системы ценностей и прийти к некоему умозаключению о своём партнёре по речевому взаимодействию или контексте созданной им среды коммуникации. Решение такой коммуникативной задачи возможно за счёт знания и понимания обучающимися различных аспектов жизнедеятельности человека, событий, явлений общественно-политического, профессионального и социокультурного характера, присущих стране изучаемого языка.

Такой пример коммуникативной задачи можно представить схемой «*вопрос/коммуникативная задача → ответ/речевое взаимодействие в соответствии с заданными параметрами среды коммуникации*», которая и определит для обучающегося выбор стратегии порождения высказывания, которую мы определяем как англоязычная модель речевого взаимодействия [293].

Например, *Talk about a person who inspires you. / Расскажите о человеке, который Вас вдохновляет.*

В ходе решения коммуникативной задачи целесообразно развернуть вопрос в более удобную для работы с ним структуру, например: *Whom do you find the most inspirational person of all? Describe this person and give specific examples why he or she is so exciting for you. / Кого Вы считаете в большей степени, чем кто-либо, вдохновляющим Вас? Опишите этого человека и приведите конкретные примеры того, почему Вы считаете, что он / она вдохновляет Вас.*

Таким образом, структура вопроса и, следовательно, сценарий локуции, определяют необходимость использования следующей дискурсивной формулы.

1	Whom do you find the most inspirational person of all?	+	2	Describe this person and give specific examples why he or she is so exciting for you.
---	--	---	---	---

где

2	Describe this person and give specific examples why he or she is so exciting for you.	=	A	Describe this person and	+	B	give specific examples why he or she is so exciting for you.
---	---	---	---	--------------------------	---	---	--

где

B	give specific examples why he or she is so exciting for you.	=	1-й констатив: One of the main reasons...	+	2-й констатив: And the second reason is that...
---	--	---	--	---	--

Следовательно, вся структура дискурсивной формулы может быть представлена как:

1	Whom do you find the most inspirational person of all?	+	2	Describe this person and give specific examples why he or she is so exciting for you.					
				A	Describe this person and	+	B	give specific examples why he or she is so exciting for you.	
								1-й констатив: One of the main reasons...	+

Рисунок 9. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 1

Пошаговый анализ содержательной части речевого произведения, порождённого в соответствии с дискурсивной формулой может быть представлен следующим образом:

A person who really inspires me is X, a mature author in Z-fiction.

Таким образом, аудитория в самых общих чертах ознакомлена с топи́ком фрейма⁴ речевого произведения. Коммуникант заявляет, что его речевая интенция будет направлена на то, чтобы объяснить аудитории, почему конкретный человек (X), стал для него примером. Для части аудитории, осведомленной об этом человеке, топик фрейма высказывания создает перлокутивный эффект⁵. Для этой части аудитории полученная информация является экстралингвистическим фактором, т. е. дополнительным информационным фоном: X – представитель определенного литературного жанра Z. Но вводная часть сообщения содержит ответ только на часть вопроса: кто этот человек?

He/She's the author of the internationally acclaimed and very successful Z book.

Понимая, что X, как автор, может быть неизвестен широкой аудитории, коммуникант включает в свое сообщение ремарку, помогающую неосведомленной части аудитории декодировать замысел сообщения. В ремарке содержится упоминание о произведении, в котором рассказывается о персонаже Y, который известен подавляющему большинству аудитории. Коммуникант устанавливает связь между автором книги X и литературным героем Y. Теперь интенция коммуниканта понятна аудитории, воспринимается положительно, что позволяет ему / ей прогрессировать в своей коммуникативной интенции.

Далее, иллюкутивная⁶ часть сообщения включает аргументы, позволяющие разъяснить аудитории, почему именно этот человек (X) вдохновляет коммуниканта. По сути, коммуникант, убедившись в том, что замысел или фрейм его сообщения понятен, предлагает аудитории (первый) констатив с четким коммуникативно-интенциональным содержанием, который является неотъемлемой частью сценария высказывания.

One of the main reasons I'm very inspired by him/her is that I'm a budding writer myself – I'm very interested in Z fiction – and, you know, X's shown that it is possible to be successful as a writer in this genre, even in an age where children are increasingly engrossed with things like computer video games, portable gadgets and various digital products.

Первый констатив свидетельствует о том, что коммуниканту близок литературный жанр Z, импонирует элемент интерактивности этого литературного жанра, который достигается через медийные субпродукты и позволяет авторам литературных произведений в этом жанре, достигать в своем творчестве определенных успехов. Аргумент коммуниканта предельно ясен с точки зрения межкультурной коммуникации: представитель любой культуры ориентирован на принадлежность к тому или иному профессиональному сообществу, социуму и преследует цель карьерного роста, т. е. аргумент коммуниканта обращен к универсальной социокультурной реалии – стремлению к успеху.

Экстралингвистический фактор, сопутствующий этой части сообщения, предопределяет наше понимание того, что коммуникант не лишен амбиций, ориентирован на успех в литературном творчестве, испытывает интерес к этому литературному жанру и готов приложить все возможные усилия для достижения поставленной перед собой цели.

And the second reason is that (um), as I understand it, X wrote the book under stressful circumstances, you know, with considerable hardships. X was a single parent, X didn't have a lot of income, and X still moved ahead and well achieved his/her dream – and that really

⁴ В когнитивной психологии понятие фрейм трактуется как структурно оформленная единица какого-либо конкретного знания, с помощью которой может быть идентифицирована воспринимаемая ситуация.

⁵ Перлокуция – связь с внеречевыми последствиями речевого акта.

⁶ Иллокуция трактуется как использование высказывания для достижения определенной цели. Содержит несколько базовых иллокутивных актов.

inspires me.

Второй констатив отражает то обстоятельство, что интерес коммуниканта к Х не является поверхностным. Аудитория прекрасно понимает причину того, почему Х является тем человеком, который вдохновляет коммуниканта: Х проявил силу характера в сложной жизненной ситуации. Восторгаясь силой характера Х, молодой писатель демонстрирует свою приверженность идее сильной личности, то есть приверженность социокультурной реалии, которая встречается в каждой культуре. Коммуникант транслирует аудитории свое убеждение в том, что невозможно воплотить мечту, не обладая силой характера, и, таким образом, создает в аудитории эффект эмпатии. Очевидно, что в этой части высказывания, говоря о Х как о сильной личности, молодой писатель переходит к обобщению, которое заключается в том, что представитель любой культуры, являясь сильной личностью, может реализовать свою мечту.

Вне всяких сомнений мы можем утверждать, что оба аргумента апеллируют к известным во всех без исключения культурах реалиям, и эти реалии понятны целевой аудитории. Желание молодого писателя взять пример с сильной личности импонирует аудитории, так как коммуникант демонстрирует приверженность системе универсальных социокультурных ценностей, близких и принятых целевой аудиторией.

Экстралингвистический аспект порожденного коммуникантом высказывания заключается в том, что в целевой аудитории формируется убеждение, что коммуникант следует системе универсальных культурных ценностей, а так как его профессиональная деятельность будет носить медийный характер, то и пропагандировать эту систему универсальных ценностей в данной социокультурной системе, т. е. продукт его (будущей) профессиональной деятельности, возможно, уже заинтересовал аудиторию.

Итак, рассматриваемое нами решение коммуникативной задачи было реализовано в соответствии с основным принципам речевого взаимодействия Г.П. Грайса при помощи англоязычной модели речевого взаимодействия, так как имеет жесткую линейную структуру, понятную целевой аудитории логику, лишено смысловых девиаций, имеет жанровое оформление. Качество высказывания – удовлетворительное. Основная идея легко декодируется, достоверна, проиллюстрирована универсальной системой социокультурных ценностей, имеет целостный и законченный характер. Высказывание соотносено с участниками и средой коммуникации. Целевая аудитория удовлетворена тем, каким образом коммуникант решил поставленную перед ним коммуникативную задачу, уровнем информативности, и приобрела о коммуниканте дополнительные фоновые знания, то есть успешно декодировала экстралингвистический фактор.

Полагаем, что для наглядности следует также проанализировать пример решения коммуникативной задачи, который формально отвечает разработанным Г.П. Грайсом основным принципам речевого взаимодействия англоязычной модели, но создает для целевой аудитории затруднение в понимании социокультурного кода речевой интенции коммуниканта.

Вопрос или коммуникативная задача поставлена следующим образом: *Tell about the season you hate most of all. / Расскажите о времени года, которое Вам очень не нравится.*

Интерпретируем вопрос и перефразируем его в более удобный для нас формат: *What is the most unpleasant season for you? Describe it and explain why. / Какое время года Вы считаете самым неприятным? Опишите его и объясните почему.*

Очевидно, что структура вопроса потребует реализации описанной выше дискурсивной формулы.

Пошаговый анализ содержательной части высказывания может быть представлен следующим образом:

I think the season I dislike most of all is winter.

Целевая аудитория ознакомлена с замыслом или фреймом сообщения. Коммуникант заявляет, что его речевая интенция будет направлена на то, чтобы объяснить аудитории, почему именно зима вызывает у коммуниканта неприязнь. Для одной части целевой аудитории позиция выступающего понятна, они также как и коммуникант не любят холодное время года. Для другой такая позиция непонятна, так как зимний период предлагает широкий спектр возможностей (в частности, для отдыха и развлечений), которые не могут быть реализованы в любое другое время года. Экстралингвистический аспект в высказывании присутствует, но информационный фон еще недостаточен для того, чтобы целевая аудитория смогла декодировать контекст, побудивший коммуниканта к такому заявлению.

Though foreigners find the Russian winter fabulous and pleasant to view, I believe this season brings no wonders at all.

Понимая, что для части целевой аудитории такое заявление может показаться странным, коммуникант пытается уточнить свою позицию, включив в свое сообщение ремарку, которая позволяет целевой аудитории, по мнению коммуниканта, несколько более точно определить замысел его речевой интенции, а именно понять, что локуция предназначена целевой аудитории, не являющейся резидентами России.

Далее, иллюкутивная часть высказывания включает аргументы, способствующие, по мнению коммуниканта, разъяснению, почему зимний период вызывает у него неприязнь. Коммуникант, убедившись в том, что замысел или фрейм его сообщения понятен, предлагает аудитории констатив с предельно четким коммуникативно-интенциональным содержанием, который является неотъемлемой частью сценария высказывания.

One of the main reasons I'm quite indifferent for the beauties of the most advertised season in Russia is that I hate cold weather and freezing winds. Short days and long nights make me feel blue and dream about warm sunny days to come. Every winter day I wish I could leave my city and find myself basking in the sun and treating every cell of my body with light breeze from the sea instead of freezing in the wind and threading my way to work through banks of snow in the streets.

Из первого констатива следует, что коммуникант апеллирует к обстоятельствам, которые понятны любому человеку – чувство холода вызывает неприязнь у подавляющей части населения. Аргумент предельно ясен с точки зрения межкультурной коммуникации: представитель любой культуры имел опыт, связанный с неприятным ощущением холода и поэтому склонен разделить точку зрения коммуниканта в отношении этого физического параметра зимы.

В то же время у целевой аудитории возникает затруднение в понимании того обстоятельства, что коммуникант, проживая в поселении (поселок, городок, город, мегаполис), вынужден преодолевать сугробы при передвижении по посёлку/городу. Экстралингвистический фактор этой части сообщения заставляет целевую аудиторию обратить внимание на то обстоятельство, что инфраструктура поселения находится в крайне плачевном состоянии, чего в европейских и североамериканских странах в принципе не может быть, если взять в качестве примера средний уровень благоустройства поселений этих стран. Обстоятельство, относящееся исключительно к российской реальности и приведенное в качестве аргумента, не способствует пониманию со стороны целевой аудитории причин, почему коммуникант не любит зиму, и рассматривается нами как коммуникативный сбой.

And the second reason is that, as I understand it, the cold winter weather confines me into the limits of my apartment as I am not very much keen on the idea to have a walk in the naturally hostile winter environment. To crown it all, in winter my apartment can't provide me with warmth and comfort of a home as the central heating system sometimes fails to combat the frosts which Russia is famous for. So, winters bring me no joy at all as I feel like a

prisoner in the ice cell.

Второй констатив апеллирует к неприятию ощущения несвободы, и аудитория прекрасно понимает позицию коммуниканта и сочувствует ему, но в очередной раз испытывает недоумение в отношении зависимости коммуниканта от неких обстоятельств, которые непонятны жителям европейских и североамериканских поселений. Коммуникант не предпринимает попытки снять затруднение целевой аудитории в понимании того, почему он вынужден мерзнуть в своей собственной квартире в зимний период времени и, тем самым, оставляет целевую аудиторию один на один с неразрешимым вопросом «почему он мерзнет в своей квартире?» в то время как коммуникативная задача заключалась в том, чтобы объяснить целевой аудитории, почему коммуникант не любит зимнее время года. То есть, хотя коммуникант реализовал на практике алгоритм решения поставленной перед ним коммуникативной задачи, он не смог найти верное по содержанию решение для этой коммуникативной задачи и в очередной раз спровоцировал коммуникативный сбой, ввергнув целевую аудиторию в ситуацию непонимания социокультурных реалий, которые ошибочно рассматривались коммуникантом как универсальные.

Практическая реализация рассматриваемого нами высказывания соответствует англоязычной модели речевого взаимодействия, имеет жесткую линейную структуру, но предлагает целевой аудитории непонятную для нее логику. Хотя высказывание лишено смысловых девиаций, целевая аудитория не может декодировать экстралингвистический фактор высказывания. Качество высказывания – удовлетворительное. Основная идея понятна целевой аудитории, но аргументы воспринимаются как недостоверные. Аудитория не удовлетворена тем, каким образом коммуникант решил поставленную перед ним коммуникативную задачу. Уровень информативности можно оценить как слабый, так как аудитория не смогла полностью декодировать экстралингвистический контекст в силу неспособности коммуниканта соотнести социокультурные реалии своей страны и социокультурные реалии целевой аудитории.

Решение **коммуникативной задачи № 2**, расспрос / интервью, требует от обучающегося мотивированно дать ответ на вопрос о сформировавшемся предпочтении и привести аргументы в пользу этого предпочтения. Причём, так же как при выполнении коммуникативной задачи первого типа, аргументы обучающегося должны учитывать социокультурный, профессиональный и идеологический аспекты среды коммуникации.

Так же, как и для первого типа коммуникативной задачи имеет смысл разработать дискурсивную формулу, которая призвана снять основные трудности технического характера при порождении высказывания в условиях спонтанного речевого взаимодействия.

Коммуникативная задача № 2 может быть представлена вопросом:

What would you prefer: to live in a big city or in a small town? / Что Вы бы предпочли: жить в большом или маленьком городе?

Или, не изменяя смысла коммуникативной задачи, развернём вопрос в более удобную для разработки сценария ответа структуру: *Some people would rather live in a big city. Some would prefer to reside in a small town. Which option would you find the most favourable for you and why? Use specific reasons and examples to support your opinion. / Некоторые люди предпочли бы жить в большом городе. Некоторые выбрали бы небольшой городок. Какой выбор для Вас был бы самым предпочтительным и почему? Приведите конкретные причины и примеры в поддержку Вашего выбора.*

Такая постановка коммуникативной задачи позволяет ‘считать’ с неё сценарий локуции и реализовать следующую далее дискурсивную формулу (рисунок 10).

Рассмотрим два возможных ответа в соответствии с предложенной коммуникативной задачей, где Вариант 1 отражает уровень языковой подготовки достаточный для того, чтобы продемонстрировать умение коммуниканта предложить целевой аудитории лишь техническое решение коммуникативной задачи (продвинутый уровень), а именно соответствие дискурсивной формуле высказывания, не более того. Вариант 2 отражает высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции, так как мы видим способность коммуниканта продемонстрировать целевой аудитории в своём речевом произведении осведомлённость о социокультурных реалиях стран изучаемого языка, создать глубокие фоновые смыслы (экстралингвистический фактор), которые целевая аудитория способна легко декодировать.

Some people would rather live in a big city. Some would prefer to reside in a small town. (обучающийся своими словами описывает целевой аудитории предложенные в коммуникативной задаче опции и делает выбор в пользу небольшого города, определив, таким образом, фрейм-топик высказывания.)

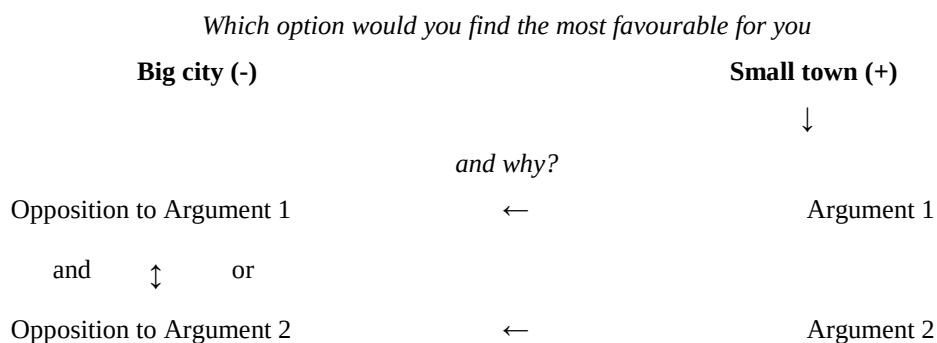


Рисунок 10. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 2

Вариант 1.

My choice is to live in a small town. I spent my childhood in a small town that's why it is my choice.

I usually get disoriented when I find myself in a strange place but in my native town everything is to my liking. I feel at ease when I am in a green area and can enjoy the fresh air in the country-side.

I hate the idea of getting lost in a big city as I am pretty sure that I can't count on someone's help when I am stranded. It's vice versa in my native town where everyone is familiar to me and ready to reach out to help.

So, I find big cities more hostile if friendly, and this is the reason why I would rather refuse the idea of living in a big city.

Вариант 2.

So many people, so many preferences. Some are fond of vast urban areas and others would prefer the places where everyone is familiar to each other.

I'd like to live in a small town. This idea is closely connected with the place I was born at as I spent my young years in a small town. I enjoy sweet reminiscences of the past and strong bonds with my friends from the childhood.

I think I am keen on living in a small town because I find it more comfortable in comparison with a big city. A small town is the place where no one can get lost among skyscrapers. Any place is within a walking distance, so people never feel frustrated about traffic jams and being late. As a rule, small towns like mine are smothered in green areas what makes the air uniquely clean and nice.

Moreover, I like the warm atmosphere people enjoy in a small town. It's always nice to meet familiar folks on my way to work in the morning and anticipate a meeting with a good

friend of mine on the way home in the afternoon and have a nice chat. People in a small town are usually more friends than just neighbours. I really feel soothed and happy about slow and meaningful lifestyle of a small town.

I believe that life in a big city can't offer a sincere and friendly environment, so I would feel a certain level of anxiety if I lived there. Big cities seem to me rather odd and fussy.

Предложив целевой аудитории два соотнесённых с универсальными социокультурными реалиями и контекстом среды коммуникации аргумента в пользу одной из опций топики высказывания, коммуникант успешно объясняет причину именно такого выбора. Чтобы придать ещё большую убедительность своим аргументам, продуцент создаёт оппозицию одному из аргументов в пользу проживания в небольшом городке, что находит отражение в локуции, и, таким образом, демонстрирует более глубокое понимание проблемы выбора между проживанием в большом или маленьком городе. Это позволяет коммуниканту создать информационный фон, отражающий его отношение к реалиям окружающего его мира (экстралингвистический фактор), который целевая аудитория легко декодирует.

Представленные выше коммуникативные задачи 1 и 2 могут быть решены обучающимися с опорой на устный/письменный текст (условно-речевое упражнение), а также без какой-либо опоры (собственно-речевое упражнение) с использованием приобретённого общекультурного опыта и знаний политического, экономического, (квази)профессионального, религиозного и идеологического характера. Далее, при описании включённого в разработанную нами образовательную технологию комплекса упражнений, мы ещё раз обратим внимание на это обстоятельство.

Следующие типы коммуникативных задач определяются нами как способность обучающихся подготовить сообщение, основанное на информации, полученной из письменного (источник 1) и/или устного текста (источник 2). В отличие от первых двух типов коммуникативных задач, которые могут быть охарактеризованы как творческие или собственно-речевые, последующие типы коммуникативных задач имеют опору: письменный и/или устный текст и определяются как условно-речевые. Обучающийся имеет возможность внимательно прочитать и/или прослушать предложенные его вниманию фрагменты текста и затем приступить к выполнению поставленной перед ним коммуникативной задачи.

Коммуникативная задача № 3 (сообщение / доклад) после ознакомления обучающегося с источником (устным или письменным текстом) может быть сформулирована следующим образом:

X expresses an (his/her) opinion of the Y. Report his/her opinion and explain the reason(s) that X gives for having that opinion.

Процесс подготовки решения этой коммуникативной задачи, как и двух предыдущих, проходит в три этапа: *этап планирования, формирующий этап* и *контрольный этап*. Обучающийся формирует фрейм высказывания и, опираясь на структуру вопроса, разрабатывает сценарий локуции, где представлены констативы, позволяющие аудитории узнать о точке зрения X и понять причины, определяющие такую точку зрения, и не более того. В данном случае целесообразно реализовать следующую дискурсивную формулу:

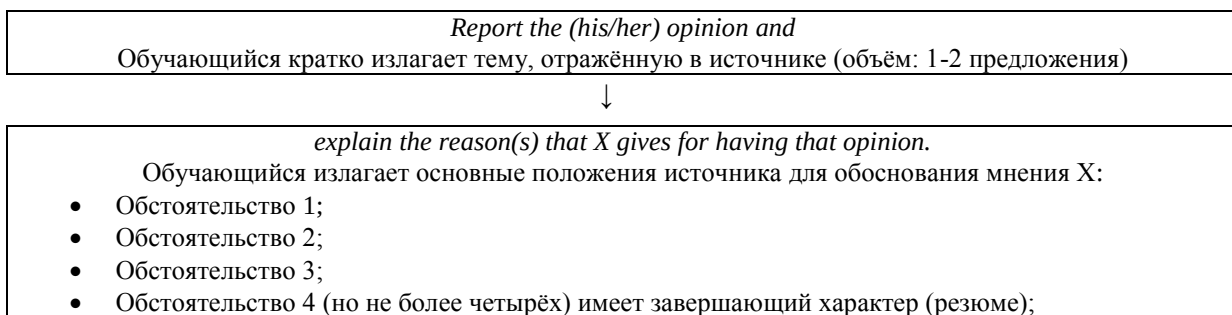


Рисунок 11. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 3

Коммуникативная задача № 4 (компиляция / пересказ услышанного или прочитанного) может быть определена как способность обобщить или противопоставить однотематическую информацию, полученную из письменного (источник 1) и устного текста (источник 2). Обучающийся имеет возможность внимательно прочитать и прослушать предложенные фрагменты текста и затем приступить к выполнению данной коммуникативной задачи. Коммуникативная задача может быть сформулирована следующим образом:

Explain why many countries have staked claims in Antarctica, and why their national interests have not been met. / Объясните, почему многие страны заявили о своих притязаниях на территорию Антарктики, и почему их национальные интересы не были удовлетворены.

Из развёрнутой в речевое произведение дискурсивной формулы очевидно, что коммуникант исключил из локуции информацию частного характера (-) и предпочёл включить (+) в сценарий эпизоды более общего характера (рисунок 12). Целостность и завершённость высказывания предопределяет заключительная фраза, без которой коммуникативная задача была бы невыполненной. По сути, заключительная фраза является парафразом второй части вопроса / коммуникативной задачи.

Источник 1		Последовательность обстоятельств, отражающих общий смысл прочитанного и услышанного		Источник 2	
Explain why many countries have staked claims in Antarctica,					
+	A) Антарктика богата полезными ископаемыми; B) Различные страны сотрудничают в области исследования антарктического континента; C) в 1961 г. подписан и в 1991 г. продлён Антарктический Договор о мирном исследовании континента;	A	-	E) С конца 19 в. в бассейне Антарктики ведётся добыча морских ресурсов;	
+		↓	+	F) Запасы природных ресурсов на освоенных территориях истощаются;	
		F		G) Учёные обнаружили огромные залежи полезных ископаемых в Антарктике, на которые претендуют некоторые страны;	
-		↓	+	H) Эти запасы находятся под ледовым панцирем толщиной около 2-х миль;	
		B			
		↓			
		G	-		
		↓			
and why their national interests have not been met.					
+	D) на территории Антарктики запрещены какие бы то ни было промышленные разработки и испытания новых видов вооружений	D , так как I	+	I) Антарктика играет ключевую роль в сохранении глобальной экосистемы.	
That's why the interests claimed by individual nations in Antarctica are not to be realized.					

Рисунок 12. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 4

Коммуникативная задача № 5 (констатация проблемы и определение способов её решения) определяется нами как способность обучающегося понять основную проблему, отражённую в письменном или устном тексте, который может быть представлен как монолог или диалог, и объяснить, почему для решения данной проблемы необходимо предпринять некоторые (не менее одного) описанные в тексте действия. Обучающийся имеет возможность внимательно ознакомиться с текстом и затем приступить к выполнению коммуникативной задачи. Коммуникативная задача может быть сформулирована следующим образом:

Describe the problem and the two (or more) suggestions that make it possible to handle it. What do you think should be done, and why? / Опишите проблему и два (или более) предложенных решения этой проблемы. Что, по Вашему мнению, необходимо сделать (для решения этой проблемы) и почему?

Коммуникативная задача может быть успешно решена лишь с опорой на вопрос, который, по сути, является сценарием локуции и определяет способ практической реализации дискурсивной формулы в речевое произведение.

В данном случае целесообразно реализовать следующую дискурсивную формулу:

<i>Describe the problem</i>
1. В тексте описана проблема, касающаяся того, что
<i>and the two suggestions that make it possible to handle it.</i>
2. Описание двух решений данной проблемы:
• Решение 1. • Решение 2.
<i>What do you think should be done,</i>
3. Я думаю, что необходимо выбрать Решение 1 ...
<i>and why?</i>
4. потому что

Рисунок 13. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 5

Коммуникативная задача № 6 (компиляция / пересказ услышанного или прочитанного) определяется как способность обучающегося после ознакомления с письменным или устным текстом представить его краткое содержание, проиллюстрировав основные положения прочитанного или услышанного примерами из источника, не более того.

Using the main points and examples from the talk/text, describe the two/three criteria/components for/of smth. and illustrate them as given in the talk/text. / Используя основные мысли и примеры из сообщения/текста, опишите два/три критерия или компонента темы/предмета обсуждения и проиллюстрируйте их как это сделано в сообщении/тексте.

Данная коммуникативная задача может быть успешно реализована через следующую дискурсивную формулу:

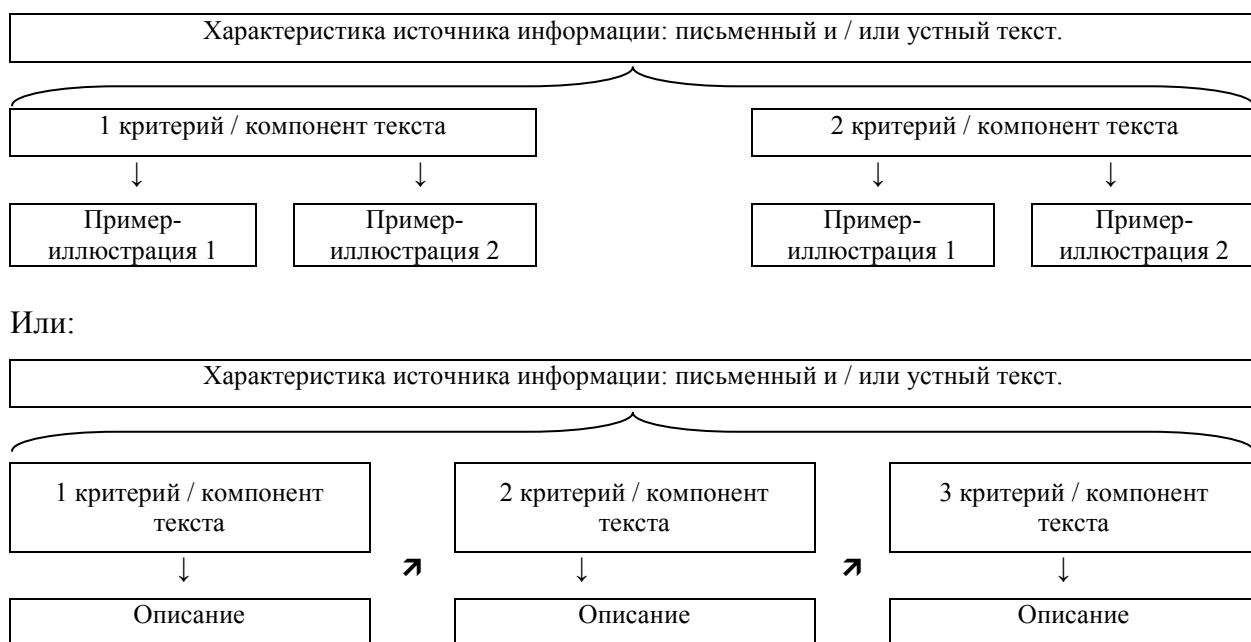


Рисунок 14. Схема дискурсивной формулы для решения коммуникативной задачи № 6

Коммуникативная задача № 7 Интерпретация предметно-изобразительного кода, как коммуникативная задача, требует от обучающегося в ходе учебного занятия дешифровать предложенный его вниманию образ, рисунок, таблицу, диаграмму, гистограмму и др. графические коды, соответствующие заданному в рамках учебного занятия контексту коммуникативного пространства [104, С. 93]. Исходя из контекста среды коммуникации, студент стоит перед задачей перевода графического изображения, цифровых знаков, легенды и т.д. и существующей между ними зависимости в дискурс. Способ решения представленной в виде диаграммы коммуникативной задачи возможен, как было отмечено выше, через сообразную ей дискурсивную формулу.

Интерпретация предметно-изобразительного кода в сообразный среде коммуникации дискурс может быть реализована через жанровую схему с присущими ей компонентами: *ориентация – завязка – кульминация – развязка – кода* (таблица 28). Коммуникативная задача, представленная в виде диаграммы (рисунок 15), может быть развёрнута в вопрос: *С опорой на диаграмму дайте развёрнутую характеристику Строительной компании X&Sons.Ltd через соотношение доходов, получаемых от каждого вида деятельности.*

Строительная компания X&Sons.Ltd

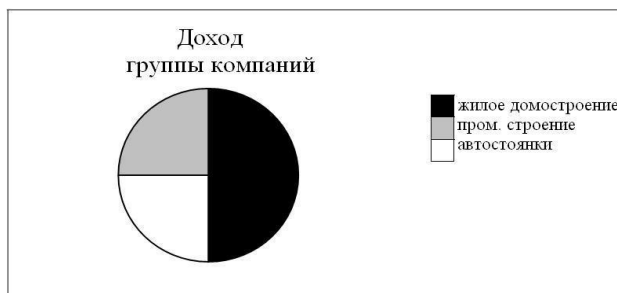


Рисунок 15. Диаграмма процентного соотношения доходов Строительной компании X&Sons.Ltd в различных профильных сферах деятельности

Таблица 6

Дискурсивная формула интерпретации предметно-изобразительного кода, представленная в схеме.

	1. Ориентация	2. Завязка	3. Кульминация	4. Развязка	5. Кода
А. Констатив	Что изображено на рисунке, схеме, графике, диаграмме, таблице? (Название рисунка, схемы, графика, диаграммы, таблицы и т.д.) ↓	→ Какая информация может быть считана с рисунка, схемы, графика, диаграммы, таблицы? ↓	→ Какая информация может быть / является ключевой для понимания фона среды коммуникации? ↓	→ Что может произойти, если обстоятельства среды коммуникации потребуют изменения существующего соотношения компонентов системы, представленных на рисунке, схеме, графике, диаграмме, таблице? ↓	→ Суждение обобщающего характера, которое является сигналом целевой аудитории о завершении высказывания.
В. Уточнение	Насколько детально представлен рисунок, схема, график, диаграмма, таблица? ↓	Насколько валидна эта информация? ↓	Почему эта информация является ключевой? ↓	Произойдёт ли слом отношений между компонентами системы, представленными на рисунке, схеме, графике, диаграмме, таблице, или система приспособится к обстоятельствам внешней среды? ↓	
С. Качественная характеристика	В каких отношениях эти компоненты? ↗	Эта информация статична или динамична? ↗	Насколько устойчива данная ключевая информация к воздействию на неё обстоятельств среды коммуникации? ↗	За счёт чего система может приспособиться к обстоятельствам внешней среды? ↗	

Такая жанровая схема (таблица 6) может быть реализована в дискурс сообразно поставленной перед обучающимся коммуникативной задаче следующим образом.

ВОПРОС: *С опорой на диаграмму дайте развёрнутую характеристику Строительной компании X&Sons.Ltd через соотношение доходов, получаемых от каждого вида деятельности.*

ПРИМЕР интерпретации предметно-изобразительного кода (рисунок 15) в дискурс с пошаговой разбивкой тела текста.

1А. Перед нами диаграмма процентного соотношения доходов Строительной компании X&Sons.Ltd в различных профильных сферах деятельности, которые включают жилое домостроение, промышленное строительство и строительство автостоянок.

1В. Содержание диаграммы в полном объёме отражает соотношение доходов компании и позволяет сделать вывод о том, что **1С.** в процентном соотношении доходов различных профильных сфер деятельности компании существует дисбаланс, так как компания получает основной доход за счёт жилого домостроения (50%). Доход от промышленного строительства и строительства автостоянок представлен на диаграмме в равных долях (25%).

2А. Можно предположить, что диаграмма отражает общую статистику за достаточно продолжительный период времени, так как не учитывает возможные колебания значений дохода в представленных на диаграмме профильных сферах деятельности компании. Таким образом, процентное соотношение доходов отражённое в диаграмме можно интерпретировать как средние **2В.** валидные значения. **2С.** Значения величин дохода не представлены в динамике, по годам, так как диаграмма составлена с целью отразить лишь соотношение долей прибыли компании. **3А.** Такая информация позволяет целевой аудитории понять приоритеты компании при возможном **3В.** расширении бизнеса в будущем, что, вероятно, потребует от руководства компании дальнейшей диверсификации доходной части. **3С.** Существующие приоритеты, скорее всего, будут сохранены, так как для Строительной компании X&Sons.Ltd жилое домостроение в течение многих лет является специализированным, хотя и более финансовоёмким и технологически сложным видом строительной деятельности в сравнении со строительством промышленных зданий и автостоянок, позволяет компании сохранять свою привлекательность на рынке строительных заказов и развиваться за счёт, как мы можем предположить, высокого качества оказываемых компанией строительных услуг и приверженности идее разумных сроков строительства.

4А. Изменение ситуации на рынке строительных услуг в пользу промышленного строительства и строительства автостоянок маловероятно. Но даже если такое произойдёт, Строительная компания X&Sons.Ltd сможет выйти из создавшейся (кризисной) ситуации за счёт диверсифицированной доходной части и способности нарастить мощность в каждом из сегментов своего бизнеса. **4В.** По нашему мнению, организационная структура компании предполагает значительный запас прочности при любых обстоятельствах негативного характера, которые могут потребовать реструктуризации бизнеса. **4С.** Более того, как мы полагаем, руководству компании не потребуется значительных временных ресурсов для переподготовки своих профессиональных кадров, так как её профильной деятельностью является строительство. Руководство компании, скорее всего, откажется от сокращения занятой на производстве рабочей силы и постарается сохранить производственный и рыночный потенциал компании.

5. Итак, деятельность Строительной компании X&Sons.Ltd диверсифицирована в доходной части со значительным перевесом в пользу жилищного домостроения как более рентабельного и на данный момент востребованного, что позволяет ей демонстрировать высокую степень стабильности на отраслевом рынке и в случае возникновения кризисных ситуаций преодолеть их без значительных финансовых и кадровых потерь.

Решение коммуникативной задачи «Интерпретация предметно-изобразительного кода» имеет ярко выраженную дискурсивную природу, так как в ходе создания речевого произведения были «считаны» и развёрнуты фоновые смыслы. Успешная интерпретация диаграммы (рисунок 15) стала возможной в силу того, что формулировка коммуникативной задачи понятна и, по сути, требует от обучающегося за счёт понимания структуры вопроса выбрать сообразную решению коммуникативной задачи дискурсивную формулу, определить в ней последовательность констативов, и породить дискурс, соответствующий её решению. В данном случае дискурсивная формула для решения коммуникативной задачи «Интерпретация предметно-изобразительного кода» развёрнута в таблицу-схему (таблица 6).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Дорогой друг!

В УдГУ проводится анкетирование с целью повышения качества иноязычного образования.

Будем признательны за Ваше участие и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

ФИО: _____ Факультет: _____ Курс: _____

		Ваш ответ <u>подчеркните</u>		
		«да»		«нет»
1. Знакомо ли Вам понятие «текст»?		«да»		«нет»
2. Знакомо ли Вам понятие «дискурс»?		«да»		«нет»
Если «да», кто / что является источником информации?		преподаватель; друзья; учебная литература; участие в конференции; периодические издания; Интернет; радио; ТВ;		
		1	2	3
3. Верно ли утверждение, что понятие «дискурс» включает в себя понятие «текст»?		«да»	«затрудняюсь»	«нет»
4. Включает ли понятие «текст» устную речь?		«да»	«затрудняюсь»	«нет»
5. Включает ли понятие «текст» письменную речь?		«да»	«затрудняюсь»	«нет»
6. Что является минимальной единицей текста:				
	Предложение	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	Абзац	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	Параграф	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	Глава	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	другое _____			
7. Является ли нижеперечисленное характеристикой стиля (жанром) текста?				
	а. Научный / академический.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	б. Публицистический.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	в. Художественный.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	г. Официально-деловой.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	д. Разговорный.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
	е. Игровой.	«да»	«затрудняюсь»	«нет»
8. Может ли текст иметь экстралингвистический фактор* ?		«да»	«затрудняюсь»	«нет»
Если «да», может ли тогда такой текст быть определен как «дискурс»?		«да»	«затрудняюсь»	«нет»

9. Прочтите диалог и отметьте (справа), по Вашему мнению, правильное из четырех предложенных умозаключений.				
- Don't you think it's strange that we haven't started receiving any mail yet?		A They don't usually get much mail		
- Well, sometimes it takes awhile for the post-office to forward it. I am sure it will come soon.		B They just moved to a new address		
		C They pick up their mail at the post-office		
		D They are looking forward to receiving a letter		
* Экстралингвистический фактор - обстановка, время и место, к которым относится высказывание, а также факты реальной действительности, знание которых помогает рецептору правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании.				

10. Определите в предложенных примерах текста лексическую единицу, фразу, выражение не соответствующую стилю (жанру) текста.

Пример 1

To: Mr. Jonathan W.J.Gillespie Head Master Lancing College Lancing, West Sussex, BN 15 DRW UK Att: Mr. Jeremy Tomlinson, Head Master Deputy February 18, 2009 <u>Dear</u> Mr. Gillespie, I pursue to get the position of the Head at the Department of Physics as stated by the Vacancies Bulletin dated January 05, 2009. I believe I meet the requirements as my 20 years <u>flawless teaching</u> and administrative experience makes me an outstanding candidate. Please, find my <u>resume</u> attached. <u>Love</u>, Alexander Thompson	Ваш ответ обведите кружком: A <u>Dear</u> B <u>flawless teaching</u> C <u>resume</u> D <u>Love</u>
--	--

Пример 2

The idea is to export the starch to Asia, where the demand currently <u>exceeds</u> the supply. Also, kudzu may eventually help reduce <u>logging operations</u>. At the Georgia Institute of Technology, researchers <u>spread rumours</u> that kudzu might become <u>an alternative source</u> for paper.	Ваш ответ обведите кружком: A <u>exceeds</u> B <u>logging operations</u> C <u>spread rumours</u> D <u>an alternative source</u>
--	---

Пример 3

It is a widely held misconception that writing is more perfect than speech. To many people, writing somehow seems more correct and more stable, whereas speech can be careless, <u>corrupted</u>, and susceptible to change. Some people even go so far as <u>to identify</u> language with writing and to regard speech as <u>a secondary form of language</u> used imperfectly <u>to come closer to</u> the ideals of the written language.	Ваш ответ обведите кружком: A <u>corrupted</u> B <u>to identify</u> C <u>a secondary form of language</u> D <u>to come closer to</u>
--	--

Пример 4

- I'd like to <u>state</u> that I enjoy the look of your new raincoat. - Is it <u>a good fit</u>? - Yes, it looks <u>fabulous</u>. - It only cost me \$17.80. - Well, that was very good value. <u>You've got it for a song!</u>	Ваш ответ обведите кружком: A <u>state</u> B <u>a good fit</u> C <u>fabulous</u> D <u>You've got it for a song!</u>
---	---

11. Испытывали ли Вы затруднения лексического характера, отвечая на вопросы п.10?

«да»

«нет»

Горбунов Анатолий Геннадьевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Монография

Авторская редакция

Подписано в печать 30.05.2018. Формат 60×84 1/16
Усл. печ. л 11,4. Усл. изд. л 9,7.

Тираж 150 экз. Заказ № 1041

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207
Тел. /факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru