

RU

Лингводидактическая модель дискурс-анализа

Тарнаева Л. П.

Аннотация. Целью исследования явилась разработка научно обоснованной, теоретически выверенной, практически апробированной лингводидактической модели дискурс-анализа. В статье представлен анализ становления дискурсивного направления в обучении иностранным языкам, которое обозначено такими этапами, как нацеленность на формирование дискурсивного компонента коммуникативной компетенции, разработка дискурс-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, рассмотрение дискурса как самостоятельного объекта иноязычного образования и, наконец, создание моделей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на основе дискурс-анализа. При анализе основных направлений в изучении дискурса фокус внимания был обращён к концепциям, которые послужили методологической основой разработки лингводидактической модели дискурс-анализа, а именно лингвистическим и конструкционистским подходам к дискурс-анализу. Научная новизна исследования заключается в том, что на основе теоретического осмысления основных положений теории дискурса впервые предложена лингводидактическая модель дискурс-анализа, направленная на профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. В результате исследования выявлены релевантные в лингводидактическом плане концепции дискурсивного анализа и установлена возможность их экстраполяции на проблемы обучения иностранным языкам. Обозначена лингводидактическая значимость социолингвистического подхода к дискурс-анализу, позволяющего сосредоточить внимание студентов на особенностях речевого взаимодействия людей, являющихся представителями различных организаций и общественных институтов. Также отмечена лингводидактическая значимость критического дискурс-анализа и дискурсивной психологии, в рамках которых дискурс рассматривается как форма социальной практики. Разработанная в ходе исследования лингводидактическая модель дискурс-анализа предусматривает систему взаимосвязанных методических приёмов, обеспечивающих поэтапный переход от анализа и интерпретации смыслов, заключённых в вербальных и невербальных компонентах иноязычного профессионально-ориентированного дискурса, непосредственно к продуцированию дискурсивных высказываний.

EN

A linguodidactic model of discourse analysis

Tarnaeva L. P.

Abstract. The study aims to develop a scientifically substantiated, theoretically validated, and practically tested linguodidactic model of discourse analysis. The paper analyzes the evolution of the discourse direction in foreign language teaching, marked by stages such as focusing on the formation of the discourse component of communicative competence, developing a discourse-oriented approach to foreign language teaching, viewing discourse as an independent object of foreign language education and creating models of professionally oriented foreign language education based on discourse analysis. The main directions in the study of discourse were analyzed, with a focus on concepts that formed the methodological basis for developing the linguodidactic model of discourse analysis, specifically linguistic and constructionist approaches to discourse analysis. The scientific novelty of the study lies in proposing the linguodidactic model of discourse analysis aimed at professionally oriented foreign language education, based on the theoretical understanding of the fundamental principles of discourse theory. The work uncovered relevant concepts in linguodidactics related to discourse analysis, providing a basis for extrapolating them to issues in foreign language education. The linguodidactic significance of the sociolinguistic approach to discourse analysis was identified in terms of directing students' attention to the nuances of verbal interactions among representatives of different organizations and public institutions. The importance of critical discourse analysis and discursive psychology in linguodidactics was also noted, with discourse being viewed as a form of social practice. The linguodidactic model of discourse analysis developed in the study includes a system of interconnected methodological techniques, facilitating a phased transition from analyzing and interpreting meanings encapsulated in verbal and nonverbal components of professionally oriented foreign language discourse to the actual production of discursive utterances.

Введение

В условиях развивающихся международных контактов в различных сферах профессиональной деятельности возрастает потребность в обмене профессионально значимой информацией между специалистами различных областей, что ставит перед высшим профессиональным образованием задачу подготовки специалистов, обладающих способностью к профессиональному общению с представителями иных лингвокультур, в том числе на английском языке, который в силу определённых факторов приобрёл статус средства межкультурного общения. В последнее время всё большее число исследователей в области преподавания иностранного языка обращаются к лингводидактическому осмыслению теории дискурса. Языкознание всегда давало методике преподавания иностранных языков новые стимулы для развития, что происходит и в настоящее время. Дискурс-анализ как развивающаяся лингвофилософская парадигма современного языкознания, сосредоточившись на изучении функционирования языка в человеческом социуме, дала импульс к возникновению новой тенденции в развитии лингводидактики, послужив основанием для становления дискурсивного направления в преподавании иностранных языков.

Актуальность настоящей работы состоит в том, что предложенная лингводидактическая модель дискурс-анализа является вкладом в дальнейшее развитие дискурсивного направления в преподавании иностранных языков, зародившегося ещё в 70-е годы прошлого столетия, когда один из выдающихся британских лингвистов и методистов Генри Уидоусон высказал мысль о необходимости обращения к дискурсу в методических целях, обосновав свой тезис тем, что обычное речевое поведение состоит не в производстве отдельных предложений, а в том, чтобы с помощью предложений строить дискурс (Widdowson, 1978, p. 146).

Представленная в данном исследовании лингводидактическая модель дискурсивного анализа разработана с учётом профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, которое становится доминирующим в лингводидактике, поскольку в настоящее время английский язык как средство межкультурного общения востребован в большей степени в профессиональной среде. В этом плане данное исследование является в значительной степени востребованным и актуальным.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- 1) с лингводидактических позиций осуществить анализ работ отечественных и зарубежных учёных, в которых освещались основные подходы к изучению дискурса как междисциплинарной области научных знаний;
- 2) выявить релевантные в лингводидактическом контексте подходы к дискурс-анализу;
- 3) изучить и проанализировать работы отечественных и зарубежных исследователей, в которых отражены следующие вопросы: (а) формирование дискурсивной компетенции как компонента коммуникативной компетенции; (б) разработка дискурсивного подхода к обучению иностранному языку; (в) рассмотрение дискурса как объекта обучения иностранному языку; (г) обращение к дискурс-анализу в лингводидактических целях;
- 4) разработать и описать лингводидактическую модель дискурс-анализа;
- 5) наметить основные пути реализации предложенной лингводидактической модели посредством системы методических приёмов, направленных на формирование способности студентов к восприятию и продуцированию дискурсивных высказываний (на примере профессионально-ориентированного обучения студентов экономических специальностей иностранному языку).

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых освещаются проблемы становления и развития дискурсивной парадигмы в языкознании (Dijk, 1985; Halliday, 1978; Torfing, 2004; Йоргенсен, Филлипс, 2008; Макаров, 2003; Кибрик, 2009; Карасик, 2004; Леонтович, 2015), а также работы исследователей в области обучения иностранным языкам, в которых рассматриваются вопросы, связанные с обращением к дискурсу в лингводидактических целях (Canale, Swain, 1980; Canale, 1983; Savignon, 2001; Olshain, Celce-Murcia, 2001; Widdowson, 1978; Гураль, Головкин, Петрова, 2018; Луцинская, 2004; 2006; Гальскова, 2008; Горбунов, 2014).

Методы исследования. Анализ, систематизация и сопоставление ряда концепций дискурс-анализа, а также ретроспективный обзор становления дискурсивного направления в методике обучения иностранным языкам позволили прийти к выводу об актуальности и целесообразности создания лингводидактической модели дискурс-анализа. При разработке данной модели было использовано языковое (описательное) моделирование.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения разработанной в ходе исследования лингводидактической модели дискурс-анализа для подготовки будущих специалистов различных направлений к иноязычному общению в профессиональной среде. Предложенная модель может быть модифицирована в зависимости от направления подготовки студентов с учётом специфики определённой профессиональной сферы. При создании учебных пособий и методических материалов могут быть использованы полученные в результате исследования данные о возможности овладения на основе предложенной лингводидактической модели дискурс-анализа способностью восприятия и продуцирования иноязычного дискурса в ситуациях международного профессионального общения.

Обсуждение и результаты

В понятийный аппарат лингводидактики термин «дискурс» прочно вошёл в 80-е годы прошлого столетия, когда предложенная М. Канейлом и М. Свейн трёхкомпонентная модель коммуникативной компетенции в составе грамматической, социолингвистической и стратегической субкомпетенций (Canale, Swain, 1980, p. 3-8)

была дополнена четвёртым компонентом – дискурсивной (суб)компетенцией, понимаемой как способность интерпретировать и продуцировать связное, цельное высказывание в его смысловом единстве с определённым ситуативным контекстом (Canale, 1983, p. 9; Olshtain, Celce-Murcia, 2001, p. 722; Savignon, 2001, p. 17).

Проблема формирования дискурсивной компетенции в процессе обучения иностранному языку получила широкое освещение как в зарубежной, так и в отечественной методической литературе. Внимание исследователей обращается на сложный, интегративный характер дискурсивной компетенции. Так, в ходе исследований были выделены в качестве структурных компонентов дискурсивной компетенции текстовая, жанровая, социальная, культурная, стратегическая, тактическая, прагматическая и ряд других субкомпетенций. Наряду с детализацией компонентного состава углубляется представление о содержании дискурсивной компетенции. Выделяются такие составляющие, как знания различных типов дискурса и закономерностей их построения; умения интерпретировать и продуцировать дискурсы; умения учитывать стилистические, психологические, эмоциональные, культурные факторы и т. д. (Bhatia, 2004; Trujillo Sáez, Ortega-Martin, 2005, p. 541; Лушинская, 2006, с. 123; Горбунов, 2014, с. 169-170; Записных, 2019, с. 182-183).

Проблема формирования дискурсивной компетенции становится также объектом исследования в работах, связанных с дидактикой перевода. Дискурсивная компетенция переводчика понимается как совокупность коммуникативных умений, обеспечивающих: а) корректное восприятие дискурса в единстве его вербального и невербального компонентов; б) корректную передачу композиционно-смысловую целостности исходного текста средствами языка перевода; в) адекватную трансляцию смыслов, заключённых в лексико-грамматических, фразеологических, стилистических средствах, реализующих структурно-семантическое содержание исходных высказываний с учётом их национально-культурных особенностей при условии необходимой адаптации к принимающей культуре (Мошанская, Руцкая, 2012, с. 70; Тарнаева, 2019, с. 382; Уланович, 2021, с. 37-38).

Детализированная разработка моделей дискурсивной компетенции и внимание к процессу её формирования свидетельствуют о том, что данная характеристика языковой личности перестаёт рассматриваться исключительно в качестве важного, но тем не менее частного компонента коммуникативной компетенции. Формирование дискурсивной компетенции выдвигается на передний план как одна из основных целей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе (Лушинская, 2006, с. 121).

Как следствие, во многих исследованиях основой создания моделей обучения иностранному языку становится дискурс-ориентированный (дискурсный, дискурсивный) подход, направленный на формирование коммуникативных умений восприятия и продуцирования дискурса «с учётом социальной, профессиональной, речемыслительной, процессуальной, текстовой составляющей» (Тарнаева, Плехова, 2018, с. 425-426). В качестве обязательного условия обучения иностранному языку на основе дискурс-ориентированного подхода декларируется направленность на формирование умений воспринимать и актуализовать в речи ключевые категории дискурса (время, пространство, дискурсивные практики, стилистический диапазон и др.) (Лушинская, 2004, с. 44; Дацюк, 2020, с. 313-314).

Дискурс-ориентированный подход начинает рассматриваться как особая лингвометодическая система, представленная во взаимосвязи четырёх компонентов: целевого (формирование дискурсивной компетенции), содержательного (знания и умения профессионально-ориентированного дискурса), процессуального (лингводидактическое конструирование дискурсивных практик) и результативного (формирование дискурсивной личности) (Уланович, 2021, с. 37-38).

Ценность дискурс-ориентированного подхода к обучению иностранному языку исследователи видят в том, что данный подход позволяет учесть все факторы, которые оказывают влияние как на понимание иноязычного дискурса, так и на коммуникативное поведение участников общения, поскольку коммуникативная ситуация воспринимается в аспекте её речевой реализации, когда языковые средства функционируют в естественной среде (Новикова, Федотова, Игнатьева, 2023, с. 285-286).

Таким образом, дискурс-ориентированный подход предстаёт как целостная система в единстве взаимосвязанных составляющих, включающих цель и принципы обучения, способ осуществления деятельности в процессе обучения, последовательность овладения знаниями, навыками и умениями.

Дискурсивная направленность в обучении иностранному языку привела исследователей к пониманию лингводидактической значимости дискурс-анализа. В отечественной лингводидактике обращение к дискурс-анализу стало заметным явлением начиная с 2000 года. Наметились две тенденции в привлечении дискурса в лингводидактических целях – одна проявилась в том, что дискурс-анализ включается в учебную деятельность с целью «сформировать системный базис для обучения лексике, чтению и письму», (Carter, 1998, p. 102); другая прослеживается в работах, где дискурс-анализ используется как инструмент обучения рецепции и продуцированию текстов, составляющих пространство дискурса той или иной сферы коммуникации.

Примером реализации первой тенденции является обучение дискурс-анализу в процессе изучения грамматического материала (Попова, 2011, с. 65; Митчелл, Шильнов, 2014, с. 147). Предлагается уже в рамках школьной программы включать анализ текстовой когезии и когерентности текста, при этом обращать внимание учащихся не только на лингвистические, но и экстралингвистические составляющие дискурса (Попова, 2011, с. 66). Высказывается мнение, что включение дискурс-анализа в изучение грамматики подразумевает не только овладение грамматическим материалом, но и обеспечивает знание стратегий, типичных для изучаемой иноязычной культуры, что является необходимым для порождения высказываний в конкретных речевых ситуациях с учётом типичных для изучаемой иноязычной культуры коммуникативных стратегий (Митчелл, Шильнов, 2014, с. 149).

Особенно явно тенденция обращения к дискурс-анализу проявляется в исследованиях, связанных с профессионально-ориентированным обучением иностранному языку в вузе. Предлагаются методические приёмы,

нацеленные на анализ таких дискурс-категорий, как социальный контекст, в рамках которого осуществляется общение, пространственно-временные связи, развитие темы текста с учётом его целостности и связности; обращается внимание на обеспечение структурно-смыслового единства различными средствами когезии – грамматическими, лексико-фразеологическими, стилистическими, композиционными; предлагаются методические приёмы, направленные на обучение коммуникативным стратегиям и речевым тактикам; анализируются языковые средства разного уровня, служащие для реализации коммуникативных интенций участников дискурса (Луцинская, 2004; 2006; Дацюк, 2017; Куликова, 2018; Гураль, Головкин, Петрова, 2018; Гарнаева, 2019). Вместе с тем следует признать, что в этих работах дискурс-анализ в основном представлен фрагментарно с акцентом на тех или иных компонентах дискурса. В целом же лингводидактический подход к дискурс-анализу ещё находится в стадии разработки. Тем не менее ценность подобных работ представляется значимой, поскольку в них хотя и пунктирно, но уже намечены пути, ведущие к созданию целостной концепции лингводидактического подхода к дискурс-анализу.

Разработка лингводидактического подхода к дискурс-анализу предполагает, что прежде всего необходимо выявить наиболее релевантные в данном контексте направления в изучении дискурса. В самом общем плане дискурс-анализ понимается как междисциплинарное научное направление, нацеленное на изучение языкового общения «с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности» (Макаров, 2003, с. 99). Первые классификации подходов к изучению дискурса были предложены в работах Т. А. ван Дейка, Я. Торфинга и в совместном исследовании М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс.

Т. А. ван Дейк прослеживает становление дискурс-анализа в хронологической последовательности с 1960-х годов, начиная с первых опытов анализа дискурса в работах французских структуралистов, затем отмечает 70-е годы, когда выходят работы, посвящённые системному анализу дискурса с позиций социологии, когнитивной психологии, информатики, и далее выделяет 80-е годы, когда происходит, с одной стороны, расширение поля междисциплинарности дискурс-анализа, с другой – специализация отдельных областей (Dijk, 1985, p. 2-9).

Я. Торфинг выделяет в развитии дискурс-анализа три поколения, начиная с 70-х годов: узколингвистический подход, постструктуралистскую парадигму (дискурс как форма социальной практики) и социальный конструктивизм (всё есть дискурс) (Torfinng, 2004, p. 136-137).

М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс дают развёрнутую характеристику основным, с их точки зрения, подходам к дискурс-анализу, рассматривая теорию дискурса Э. Лакло и Ш. Муффа, критический дискурс-анализ и дискурсивную психологию. Авторы отмечают, что все три подхода объединяет идея о том, что дискурс «отнюдь не нейтрально отражает мир, идентичности и социальные отношения. Напротив, наш способ общения играет активную роль в создании и изменении окружающего мира» (Йоргенсен, Филлипс, 2008, с. 18). Ключевая идея теории Лакло и Муффа состоит в том, что дискурс, являясь формой социальной практики, формирует мир с помощью значений, заключённых в нём. Критический дискурс-анализ исходит из того, что каждый дискурс способен изменяться, в том числе и под влиянием других дискурсов; изменяясь сам путём комбинирования элементов различных дискурсов, дискурс трансформирует внешний по отношению к себе социальный и культурный мир. Дискурсивная психология исследует способы «формирования и изменения личности человека, его мысли и эмоции в процессе социального взаимодействия»: с одной стороны, каким образом в дискурсе проявляется идентичность людей и, с другой – каким образом дискурс конструирует субъекта, его идентичность, способ мышления, поведения и бессознательное (Йоргенсен, Филлипс, 2008, с. 26-31).

В отечественном языкознании наиболее широкое освещение получило лингвистическое направление в дискурс-анализе, в рамках которого «дискурс рассматривается как единство текста и контекста, лингвистических и социокультурных компонентов» (Русакова, 2007, с. 9). Лингвистическое направление не однородно – в нём выделяются такие подходы, как социолингвистический, когнитивный, лингвокультурологический, психолингвистический, лингвосинергетический и др. (Русакова, 2007, с. 5).

Анализ обозначенных выше направлений дискурс-анализа приводит к выводу о том, что лингводидактическую значимость имеет прежде всего лингвистическое направление, которое нашло наиболее полное отражение в трудах отечественных исследователей (Кибрик, 2009; Карасик, 2004; Макаров, 2003; Красных, 2003; Русакова, 2007). Особо следует отметить социолингвистический подход как одну из важнейших методологических основ профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, поскольку он позволяет сосредоточить внимание студентов на особенностях институционального дискурса как речевого взаимодействия людей, являющихся представителями различных организаций и общественных институтов. Однако лингводидактической релевантностью обладает также постструктуралистский подход (Гарнаева, 2022, с. 13-14), в рамках которого дискурс понимается как форма социальной практики, играющая важную роль в конструировании социального мира (теория Лакло и Муффа, критический дискурс-анализ, дискурсивная психология).

С лингводидактических позиций значимость дискурс-анализа видится в том, что главной целью анализа вербальных и невербальных компонентов дискурсивного пространства является *не столько обучение собственно дискурс-анализу, сколько обращение к нему с целью формирования коммуникативных умений, составляющих способность к участию в дискурсе определённой сферы речевого взаимодействия*. Соответственно, в лингводидактическом преломлении дискурсивный анализ реализуется посредством особым образом организованной методической технологии, представленной системой методических приёмов, обеспечивающих *поэтапный переход от собственно аналитических процедур, нацеленных на интерпретацию вербальных и невербальных компонентов дискурса, к продуцированию текстов, формирующих пространство дискурса в той или иной его разновидности*.

Рассматривая обращение к дискурс-анализу, необходимо прежде всего принять во внимание дидактический принцип доступности и посильности, который предполагает, во-первых, учёт уровня языковой подготовки обучаемых, во-вторых, соблюдение определённых требований к отбору и организации материала, которым должны овладеть обучаемые, в-третьих, соответствие приёмов оперирования учебным материалом поставленным задачам. Здесь необходимо отметить следующее: если речь идёт о студентах лингвистического направления, то представляется вполне очевидной целесообразность или, по меньшей мере, желательность включения специального курса дискурс-анализа в качестве необходимой составляющей формирования профессиональной компетенции лингвиста, как это делается в некоторых отечественных вузах и целом ряде других стран. Например, в США и Великобритании дискурсивный анализ является обязательной дисциплиной в программах по подготовке преподавателей английского языка как иностранного.

В данной работе лингводидактическая интерпретация дискурс-анализа рассматривается применительно к обучению иностранному языку для профессионально-ориентированного общения, т. е. субъектом учебного процесса являются студенты технического, естественно-научного, гуманитарного (за исключением лингвистического) профилей. Соответственно, обращение к дискурс-анализу происходит в процессе работы с профессионально-ориентированным дискурсом, который по своему тематическому содержанию соответствует сфере специализации студентов.

В основу разработанной в данном исследовании лингводидактической модели дискурс-анализа были положены структурные модели анализа дискурса, предложенные А. А. Кибриком, В. И. Карасиком, О. А. Леонтович, а также теория М. Халлидея о социальных функциях языка.

В понимании А. А. Кибрика (2009, с. 4), дискурсивный анализ сосредоточивается на таких составляющих, как типология дискурса (разновидности и классификационные параметры), структура дискурса (из каких компонентов строится дискурс), связь морфосинтаксических, лексических, фонетических явлений с дискурсивными факторами (риторические отношения между дискурсивными единицами разного объёма).

Согласно точке зрения В. И. Карасика (2004, с. 251), модель анализа институционального дискурса составляют следующие компоненты: участники, хронотоп, цели, тематика, жанр, ценностные установки, стратегии, прецедентные феномены, дискурсивные формулы.

О. А. Леонтович (2015, с. 186) предлагает структуру дискурс-анализа, выделяя следующие параметры: участники (социальная идентичность, статус, ролевые отношения и т. д.), контекст общения (речевой, акциональный и т. д.), форма коммуникации (прямая/косвенная, опосредованная/неопосредованная), тематическое содержание, сценарий, социально-интерактивная составляющая (смена коммуникативных ролей, стратегии и т. д.), эмоциональная составляющая (вербальные и невербальные проявления эмоционального состояния).

Учёт вышерассмотренных точек зрения даёт основание считать, что в самом общем плане лингводидактическая модель дискурс-анализа должна соотноситься с основными функциями языка в социуме, которые по М. Халлидею сводятся к следующим: понятийная (отражение социальной действительности), интерперсональная (отношения между участниками), текстуальная (внутренняя связность текста и связь с контекстом) (Halliday, 1978, p. 122).

Таким образом, разработанная в ходе данного исследования лингводидактическая модель дискурс-анализа предстаёт в следующем компонентном составе:

- 1) участники (статус, ролевые отношения);
- 2) форма коммуникации (общение: персональное межличностное, с аудиторией, по телефону, по переписке, с помощью телевидения и т. д.);
- 3) дискурсивные формулы (ключ к идентификации типа и вида дискурса);
- 4) профессиональная сфера;
- 5) контекст общения: место, время (хронотоп);
- 6) сценарий (коммуникативная ситуация);
- 7) жанр (печатный текст / видео / телесюжет);
- 8) тема;
- 9) текстуальность (способы развития темы и обеспечения связности и цельности в развитии тематического содержания);
- 10) речевые стратегии и тактики (включая языковые средства их реализации);
- 11) невербальный компонент общения (его роль в раскрытии смыслов коммуникации);
- 12) ценности (культурно-маркированные смыслы, отражённые в вербальном и невербальном поведении коммуникантов).

Как было заявлено выше, лингводидактический подход к дискурс-анализу предусматривает поэтапный переход от собственно аналитических процедур к продуцированию текстов, формирующих канву дискурса. Соответственно, лингводидактическая модель дискурс-анализа представлена несколькими иерархически выстроенными этапами. В рамках *первого этапа*, который носит *теоретико-информационный* характер, студенты овладевают определённым объёмом теоретических знаний, необходимых для анализа избранной разновидности дискурса. *Второй этап* представляет собой собственно *анализ дискурса, ограниченный несколькими компонентами* предлагаемой модели. Ограничительный характер объёма аналитических процедур обусловлен необходимостью следования методическому принципу нарастания трудности, соответственно, процесс обучения дискурсивному анализу носит ступенчатый характер по восходящей линии: от простого – к более сложному. Представляется целесообразным объединить анализ компонентов дискурса в следующие группы с учётом степени сложности

и взаимосвязи составляющих: (а) участники, форма коммуникации, дискурсивные формулы, профессиональная сфера; (б) хронология, коммуникативная ситуация, жанр, тема; (в) текстуальность, коммуникативные стратегии; (г) невербальный компонент общения, культурные смыслы, выраженные вербально и/или невербально.

Третий этап представляет собой *целостный анализ дискурса* по предложенной модели, включая вербальные и невербальные составляющие коммуникации.

Четвёртый и пятый этапы лингводидактического дискурс-анализа направлены на *продуцирование дискурсивных высказываний*. На *четвёртом этапе* студенты создают *фрагменты дискурса* (письменного или устного) по образцу в соответствии с теми компонентами, которые они анализировали. *Пятый этап* носит *творческий характер* – студенты, индивидуально или объединившись в группы в соответствии с формой коммуникации, разрабатывают коммуникативную ситуацию и представляют соответствующий данной профессиональной сфере тип и вид дискурса.

Исходя из представленной выше модели, была разработана система взаимосвязанных методических приёмов в форме комплекса упражнений, направленных на овладение умениями анализа дискурса по его категориальным признакам с выходом на продуцирование того или иного типа и вида дискурса.

В пробном обучении, которое проводилось в течение первого семестра 2022–2023 академического года на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, участвовали 27 студентов-магистрантов, обучающихся по направлению «Экономика», соответственно, методический комплекс был разработан с учётом специализации обучающихся.

Комплекс упражнений состоит из блоков, каждый из которых по своему содержанию соответствует одному из компонентов описанной выше модели дискурс-анализа, т. е. нацелен на анализ дискурса по определённому категориальному признаку, обозначенному в структуре лингводидактической модели.

Каждый блок методического комплекса имеет следующие характеристики:

- (а) сосредоточен на анализе определённых компонентов дискурса;
- (б) обеспечивает подготовку к этапу продуцирования дискурса;
- (в) предусматривает создание собственного фрагмента дискурса по образцу;
- (г) включает творческие задания на самостоятельное продуцирование дискурса;

(д) содержит визуальные опоры в виде комментариев, в которых сообщаются сведения, отражающие в соответствии с методическим принципом минимизации учебно-речевого материала некоторый объём базовых языковых знаний, достаточных для выполнения заданий соответствующего блока упражнений.

Включение дискурс-анализа в учебный процесс не означает сосредоточенности исключительно на данном компоненте содержания обучения. Задания, предусматривающие овладение умениями анализа профессионально-ориентированного дискурса, студенты выполняют в процессе аудиторной работы по тематике, предусмотренной программными требованиями. Представляется целесообразным обращаться к анализу дискурса при работе с текстовым материалом – это могут быть печатные или аудиотексты, видеосюжеты и т. д. В рамки одного занятия, исходя из уровня сложности заданий, могут включаться упражнения из двух и более блоков методического комплекса в соответствии с обозначенными выше этапами лингводидактической модели дискурс-анализа.

Важно подчеркнуть, что задания всех блоков методического комплекса предусматривают поэтапное, по-уровневое овладение умениями анализа дискурса с обязательным выходом на продуктивный вид речевой деятельности – создание письменного или устного текста, включённого в поле дискурсивного взаимодействия.

Таким образом, роль и место дискурс-анализа в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку видится в том, что формируемые в учебном процессе дискурсивные навыки и умения становятся ступенью на пути к овладению будущими специалистами способностью к участию в иноязычном дискурсе в ситуациях профессиональной коммуникации с представителями иных языков и культур.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать ряд выводов:

1. Дискурсивное направление в лингводидактике сложилось под влиянием становления и развития теории дискурса как новой лингвофилософской парадигмы в языкознании. Появившаяся в 70-е годы прошлого столетия тенденция обращения к дискурсу в целях обучения иностранным языкам в настоящее время является одним из основных фокусов внимания лингводидактических исследований.

2. На начальном этапе дискурсивное направление в обучении иностранным языкам было сосредоточено на формировании дискурсивной компетенции как компонента коммуникативной способности языковой личности. Со временем дискурсивная компетенция стала рассматриваться вне контекста коммуникативной компетенции как одна из необходимых квалификационных характеристик специалиста, что привело к появлению исследований, в которых предлагались различные модели дискурсивного подхода к обучению иностранному языку. Далее дискурсивное направление эволюционировало в сторону обращения к дискурсу как самостоятельному объекту обучения иностранному языку. В последнее время всё большую популярность приобретает разработка лингводидактических технологий использования дискурс-анализа в целях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

3. Весь ход развития дискурсивного направления в обучении иностранному языку позволяет говорить о том, что в настоящее время намечаются пути к формированию лингводидактического подхода к дискурс-анализу.

4. Предложенная в настоящем исследовании лингводидактическая модель является результатом теоретического осмысления основных положений теории дискурса в целях разработки лингводидактического подхода к дискурс-анализу. В основу данной лингводидактической модели положены концепции анализа институционального дискурса, представленные в работах известных исследователей в области дискурсологии.

5. Лингводидактическая интерпретация дискурс-анализа осуществлена в настоящем исследовании применительно к обучению иностранному языку для профессионально-ориентированного общения. Компонентный состав разработанной в ходе исследования лингводидактической модели отражает основные характеристики профессионального дискурса как институциональной категории.

6. Организация процесса обучения иностранному языку на основе предложенной модели предусматривает поэтапный переход от формирования умений дискурсивного анализа к овладению способностью восприятия и продуцирования высказываний, составляющих пространство профессионально-ориентированных дискурсивных практик.

Полученные в ходе исследования результаты дают перспективу дальнейшего развития дискурсивного направления в обучении иностранному языку в плане создания цельной концепции лингводидактического подхода к дискурс-анализу, включая разработку методических технологий, направленных на формирование способности студентов как к анализу дискурса, так и к восприятию и продуцированию дискурсивных высказываний.

Источники | References

1. Гальскова Н. Д. Ещё раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе. 2008. № 8.
2. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (147).
3. Гураль С. К., Головкин О. С., Петрова Г. И. Использование критического дискурс-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Язык и культура. 2018. № 44.
4. Дацюк В. В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб., 2017.
5. Дацюк В. В. Принципы дискурсно-ориентированного межкультурного подхода к преподаванию иностранных языков в языковых вузах // Перевод. Язык. Культура: мат. XI междунар. науч.-практ. Конференции. СПб., 2020.
6. Записных О. В. Особенности формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74).
7. Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ: теория и метод / пер. с англ. Изд-е 2-е, испр. Харьков: Изд-во Гуманитар. центра, 2008.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
9. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2.
10. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003.
11. Куликова О. В. Обучение аргументативному дискурсу в контексте современных парадигм лингводидактики // Мир науки. 2018. № 6.
12. Леонтович О. А. Метод дискурс-анализа // Дискурс-Пи. 2015. № 2 (19).
13. Лушинская О. В. Дискурсивный подход в обучении иноязычной письменной речи // Вестник Полоцкого государственного университета. 2004. № 8.
14. Лушинская О. В. Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения студентов-журналистов иноязычному письменному дискурсу // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. 2006. № 2 (10).
15. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
16. Митчелл Л. А., Шильнов А. Г. Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению // Язык и культура. 2014. № 2.
17. Мощанская Е. Ю., Руцкая Е. А. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5.
18. Новикова В. В., Федотова Н. С., Игнатьева Н. Д. Дискурсивный подход в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения: мат. российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023.
19. Попова Н. В. Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка) // Иностранные языки в школе. 2011. № 3.
20. Русакова О. Ф. Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2007. Вып. 7.
21. Тарнаева Л. П. Дискурс-анализ в лингводидактике // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4.
22. Тарнаева Л. П. Формирование дискурсивной компетенции переводчика в сфере профессионального общения на основе дискурс-анализа // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: мат. III международной научно-практической конференции / ред. М. В. Норец. Симферополь: Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 2019.

23. Тарнаева Л. П., Плехова О. Г. Дискурс-ориентированный интегративный подход к обучению англоязычному историческому дискурсу учащихся старших классов гимназий социально-гуманитарного профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 4-2 (82).
24. Уланович О. И. Дискурсивный подход как методологическая основа обучения иностранному языку в вузе и технология дидактики перевода // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. № 1 (40).
25. Bhatia V. K. *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View*. L.: Continuum, 2004.
26. Canale M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* // *Language and Communication* / ed. by J. C. Richards, R. Schmidt. Harlow: Longman, 1983.
27. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1.
28. Carter R. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. L. – N. Y.: Routledge, 1998.
29. Dijk T. A. van. *Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-discipline* // *Handbook of Discourse Analysis* / ed. by T. A. van Dijk. L. – N. Y.: Academic Press, 1985.
30. Halliday M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. L.: Edward Arnold, 1978.
31. Olshtain E., Celce-Murcia M. *Discourse Analysis and Language Teaching* // *The Handbook of Discourse Analysis* / ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001.
32. Savignon S. J. *Communicative Language Teaching for the Twenty First Century* // *Teaching English as a Second or a Foreign Language* / ed. by M. Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle; Thomson Learning, 2001.
33. Torfing J. *Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges* // *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy* / ed. by D. Howarth, J. Torfing. L.: Palgrave Macmillan, 2004.
34. Trujillo Sáez F., Ortega-Martin J. *Discourse Competence* // *TEFL in Secondary Education* / ed. by N. McLaren, D. Madrid, A. Bueno. Granada: Universidad de Granada, 2005.
35. Widdowson H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, 1978.

Информация об авторах | Author information



Тарнаева Лариса Петровна¹, д. пед. н., доц.

¹ Санкт-Петербургский государственный университет



Tarnaeva Larisa Petrovna¹, Dr

¹ Saint Petersburg State University

¹ l-tarnaeva@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 29.01.2024; опубликовано online (published online): 19.03.2024.

Ключевые слова (keywords): лингводидактическая модель дискурс-анализа; профессионально-ориентированное обучение; социолингвистический подход; критический дискурс-анализ; дискурсивная психология; форма дискурсивной практики; linguodidactic model of discourse analysis; professionally oriented education; sociolinguistic approach; critical discourse analysis; discursive psychology; form of discursive practice.