

Библиографический список и CD-источники

1. Никулина В.А. Явление и анализ художественного текста // Проблемы лингвистической интерпретации художественного текста // Под ред. И.К.Баталова. Свердловск, 1982. С.49.
2. Дистер А. Английский рок. М.: Локид, 1996. С.15.
3. Здесь и далее тексты из CD "Bob Dylan". Домашняя коллекция. 1999 и: <http://www.fmi-fcia.uchicago.edu/~jrr/alpha/a.html>.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика // Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузина. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С.53.
5. Уварова И.Я. Тропонимия в языковой игре // Стилистика как общелингвистическая дисциплина // Под ред. Т.И.Богина, Калинин, 1989. С.124.

С. П. Максакова

Роль функциональных характеристик научного дискурса в формировании дискурсивной компетенции студентов

Maksakova S.

The Role of Discourse Functional Characteristics in Developing Students' Discourse Competence

The article surveys functional characteristics of discourse and the ways of their employing in developing students' discourse competence in terms of methods of teaching a foreign language. Discourse competence implies an ability to differentiate between various types of discourse, to create them in accordance with the norms of verbal and non-verbal behaviour. There are certain principles to realize this idea which serve as a basis for classifying exercises, as well as habits and skills acquired by students.

Обучающий потенциал дискурса, его роль в учебном процессе недостаточно используются в методике преподавания иностранных языков; понятие "дискурс" не всегда знакомо практикующему учителю средней школы и чаще всего вытесняется понятием "текст".

* С.П. Максакова, Самарский государственный университет
© Максакова С.П., 2003.

Однако именно с позиции современных целей обучения общению появляется необходимость различения этих понятий в методике и практике обучения иностранным языкам [9; 16; 18; 19].

Дискурс, по мнению Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова, Д.Кристалла, – “сложное коммуникативное явление”, которое реализует определенные коммуникативные намерения по отношению к определенному партнеру через уместные языковые и неязыковые средства: социальные роли участников коммуникации, фоновые знания об условиях общения (о собеседнике, времени и пространстве) [3].

Дискурс является носителем определенной информации, с одной стороны, и образцом использования конкретного языкового материала в речи, с другой. В соответствии с данным утверждением, научный дискурс представляет собой своего рода социальный заказ, выполняющий коммуникативную функцию обмена научной информацией, и строится на коммуникативных принципах композиции, т.е. организации потока информации согласно определенным правилам, обеспечивающим смысловую и формальную целостность и относительную завершенность. Общеизвестно, что принадлежность речевого произведения (текста) к тому или иному стилю влияет на выбор слов и синтаксических конструкций и дает полную возможность говорящему или пишущему производить их тщательный отбор в соответствии с общей идеей/целью произведения-высказывания, его содержанием и способом раскрытия данной коммуникативной ситуации/темы [1; 13; 17]. Для методики преподавания иностранных языков это означает возможность организованного и целенаправленного управления восприятием, пониманием коммуникативных намерений/целей научного дискурса. Это происходит путем формирования дискурсивной компетенции, которая, кроме того, подразумевает знание различных типов дискурсов и правил их построения, умение воспринимать, понимать, моделировать и создавать их в соответствии с нормами речевого и неречевого поведения в определенном культурном сообществе [7; 8; 9].

Как следует из определения, дискурсивная компетенция означает для учителя – владение целенаправленной системой упражнений на формирование навыков:

- определение типа дискурса и правил его построения,
- восприятие конкретного дискурса,
- понимание коммуникативной цели и
- порождение научного дискурса.

Владение данной компетенцией предполагает для студентов овладение набором навыков и умений:

- умение понять логико-смысловую структуру текста;
- умение композиционно оформить текст;
- умение понять метод изложения;
- умение создать текст в соответствии с определенным методом изложения;
- навыки использования лексико-грамматических средств;
- навыки определения типов используемых слов-связок, коннекторов.

Современные исследователи считают, что формирование дискурсивной компетенции происходит в процессе овладения различными типами дискурсов. К наиболее важным параметрам дискурса относятся:

- целостность (связность и обособленность);
- законченность/завершенность;
- композиционная оформленность, принадлежность к определенному типу;
- обусловленность экстралингвистическими свойствами акта общения и ситуации [3; 8; 13].

В данной статье в качестве одного из возможных путей формирования дискурсивной компетенции предлагается научный дискурс и его функциональные характеристики, которые послужили основой для создания организованной системы упражнений. В связи с этим определим специфику научного стиля: научный стиль представляет собой совокупность общелитературных средств языка, получивших определенное коммуникативное задание: сообщение строгой научной информации в логически организованной и объективной форме. Исследователи более или менее однозначно называют такие его черты, как *отвлеченно-обобщенный характер изложения, частота употребления отдельных языковых средств и их значений, последовательность, точность, логичность, безличность, скрытая эмоциональность и терминологичность*. В синтаксисе научного стиля такие особенности, как обобщенно-абстрактный характер, вневременной план изложения материала вызывают необходимость употребления определенных типов синтаксических конструкций и, прежде всего, неопределенно-личных, обобщенно-личных и безличных предложений: *And the more alive a language is, the more we see it change* [CE, 178]. *It is seen as the .key' to our understanding* [CE, 233].

It is even possible for catch phrases to be so useful that they become permanent additions to the language [CE, 178]. Вследствие этого синтаксис научной речи характеризуется ярко выраженной союзной связью, усложненностью конструкции с завершенным смысловым содержанием, широкой употребительностью пассивных конструкций, вводных слов и словосочетаний, частым использованием инфинитивных предложений [1; 8; 13]. *How can something which ought to be so fascinating come to be so boring?*[CE, 233]. *This construction is often transferred to other contexts, retaining boldly between to and the verb*[CE, 195].

При анализе стилистических черт научного дискурса нередко отмечается номинативный (именной) характер, поскольку отдается предпочтение более широкому использованию имен существительных и прилагательных, что и создает большую статичность текста; наблюдается также тенденция к субстантивации. Она заключается в преобладании существительных над другими частями речи и ослаблении роли глагола, а также значительном возрастании числа глаголов с ослабленной семантикой, с общим значением типа “считать, рассматривать, описывать, изображать”. *It is said by contestants who are unable to answer one question. Grammar is said to be at the very ‘heart’ of language.* [CE, 233].

Для методики обучения иностранным языкам сказанное означает, что за пределами какого-то минимума рост объема лексического материала, подлежащего усвоению, должен происходить скорее за счет имен существительных, чем глаголов. Существительные в функции определения способны группироваться только контактно, образуя бинарную структуру. Например, *school curricula, language learning, language breakdown and recovery, cowboy films, mother-tongue speakers, catch phrase, tense shift, time reference, tense forms, quotation marks, key terms, subject matter, letter-shapes*, [CE]; *cell nucleus, the spring smell, a bamboo table, x-ray treatment, cell structure, surface energy, particle velocity, oil measurement, test tube, respiration rate, evolutionary change, atmosphere pollution, carbon dioxide content, beta-decay theory*[NL]. Важно отметить, что такие образования очень удобны, т.к. с их помощью можно охарактеризовать называемый предмет одновременно с нескольких точек зрения, обращая внимание на наличие в нем различных признаков.

Вполне уместно отметить структурно-композиционную организацию научного дискурса из “стереотипных, регулярно

воспроизводимых, нейтральных, устоявшихся от бесчисленного повторения в многократно повторяющихся ситуациях словосочетаний” [8; 11; 13]. К такого рода единицам, прежде всего, следует отнести обороты типа: *It would be natural to conclude that.... It should be borne in mind that.... It must be noted that.... It may be difficult to understand that.... It is natural to believe that.... It is important to realize that.... It is expected that...* (применяется к догадке или результату) *It is suggested that ...* (применяется к гипотезе или выводу).

Все эти выражения даже при отсутствии соответствующего описания в словарях, без сомнения, могут быть включены в список нейтральных единиц, образующих основную ткань фразового строения научной речи. Именно такие сочетания представляют наибольший интерес при восприятии, моделировании и порождении дискурса для целей научного общения.

Характерным признаком научного дискурса является также степень сжатости или развернутости изложения, чем, как известно, достигается максимальная точность и четкость в процессе передачи научной информации. В связи с этим происходит своеобразная конкретизация абстрактной лексики, чему в большой степени служит сужение лексического диапазона слова. Подобная тенденция стала возможной благодаря все возрастающему употреблению усложненных именных словосочетаний и сложных конструкций с неличными формами глагола.

However, to identify them, we need to be part of the culture which gave rise to them. A few are purely grammatical, their role being to show how the word must be used in a sentence [CE, 198].

Процессы абстрагирования как способ научного мышления включают в себя этапы отвлечения (от частного) и обобщения и обуславливают следующую характеристику, которая проявляется в широком использовании безличных и неопределенно-личных предложений, начинающихся с неопределенно-личных местоимений “one, you, we”. *Among the optimists we may cite the German philologist Jacob Grimm. We know that something is alive when we see it move* [CE]. Пожалуй, самым сильным и распространенным средством выражения обобщенности служит страдательный залог. Особенно английский научный язык испытывает явное тяготение к употреблению пассивных оборотов. Категория пассивности широко представлена в научном стиле не только грамматически, но и лексически такими фразами и словосочетаниями, как *under consideration, under supervision, under discussion* и т.д.

Целям обобщенности служит и почти полное отсутствие оттенков временного плана, в частности, временных значений глаголов. Рассуждение не имеет непосредственной связи с местом действия и временем. Рассуждение идет о действии или состоянии “вообще”, и используются, в основном, времена группы *Indefinite Simple* во вневременном значении, что можно иллюстрировать примерами типа: *Matter exists in different states. Elements unite to make compounds. Solids, liquids and gases expand when heated*[NL]. Дополнительным средством выражения обобщенности служит также частое использование таких обобщающих слов, как *generally, usually, as a rule, in most cases*.

Вытекающей отсюда методической задачей является такая система организации формирования дискурсивной компетенции, в которой бы отразилась функциональная специфика научного дискурса с учетом нарастания трудностей по этапам обучения.

Независимо от конкретной тематики исследования процесс научной работы включает следующие основные стадии: 1) постановка проблемы; 2) рассмотрение состояния науки в исследуемой области; 3) отбор и систематизация материала; 4) проверка выдвинутых положений; 5) представление выводов. Эти стадии научного процесса, отражаясь в общенаучной лексике, могут быть последовательно соотнесены с каждой из лексических единиц. В связи с этим можно обозначить следующие “концептуальные поля” (*conceptual fields*): 1) постановка проблемы: *adhere, assume, assumption, attempt, expect, imply, suggest, suppose*; 2) рассмотрение состояния науки в исследуемой области: *adopt, borrow, collect, discover, investigate, perceive*; 3) отбор и систематизация материала: *ascribe, assign, class, classify, combine, connect, correspond*; 4) проверка выдвинутых положений: *appropriateness, check, correctness, doubt, exception, mistake, omission, reconsider*; 5) представление выводов: *work out, achieve, arrive (at), avail, category, establish, formulate, judgement, regard* [8; 11].

Следовательно, основная функция – коммуникативно-информативная – определяет не только отбор и функционирование определенных средств языка, их взаимосвязи и взаимообусловленности, но и регулирует обучающую деятельность учителя и управляет когнитивно-коммуникативной деятельностью учащегося.

Основные положения, на которых основывается формирование дискурсивной компетенции, сводятся к следующим:

1) ознакомление с конкретным дискурсом должно основываться на его четырехступенчатом предъявлении;

2) обучение восприятию / порождению дискурса включает три этапа:

ознакомление, тренировка и практика в общении [14].

Реализация указанных положений обеспечивается системой упражнений.

Цель I СТУПЕНИ – сформировать у учащихся навык смыслового прогнозирования. Это означает умение самостоятельно преодолевать языковые трудности и понимать грамматическую структуру предложения, читать смысловыми группами, понимать слова, выражающие связи и отношения между элементами дискурса. Итак, первая ступень подготавливает учащегося к умению прогнозировать содержание и выделять информацию на основе заголовка, по названиям частей текста, по терминологической лексике и развивает умение идентификации. Этап *ознакомления* включает такие мыслительные операции, как наблюдение, обнаружение, идентификация и антиципация.

Цель II СТУПЕНИ – сформировать у учащихся умение смыслового анализа. Это означает поиск главной информации каждой смысловой части, определение темы и сведений, расширяющих и дополняющих ее, выявление основных и факультативных подтем. Все упражнения этой ступени направлены на понимание логико-смысловой структуры текста. Этап *тренировки* включает такие мыслительные операции, как извлечение, сопоставление, сравнение, анализ.

III СТУПЕНЬ. Ее цель – сформировать у учащихся умение анализировать понятийный аппарат и умение моделировать научный дискурс с определенными коммуникативными намерениями. Задача – тренировать употребление терминологии, формировать умение выбирать ключевые слова и отделять основную информацию от второстепенной, сформировать умения синтезировать и перефразировать информацию, подготовить к самостоятельному высказыванию по теме. Упражнения направлены на формирование навыков определять, выбирать и правильно использовать словосвязки/коннекторы. [MED] Этап *тренировки* включает такие мыслительные операции, как дифференциация, классификация.

Цель IV СТУПЕНИ – сформировать у учащихся умение порождать дискурс с использованием устойчивой системы языковых средств, которыми взаимно владеют и пользуются общающиеся в

процессе научной коммуникации. Достижение этой цели обеспечивает уместность речевого и неречевого поведения, понимание воспринимаемого дискурса и интерпретацию информации. Проводится анализ речевых действий с точки зрения их соответствия коммуникативным намерениям, обучение профессиональному высказыванию. Этап *практики* включает упражнения на формирование умений объективно изложить информацию.

Такова вкратце организованная и управляемая система формирования дискурсивной компетенции учащихся на основе функциональных характеристик научного дискурса.

Библиографический список

1. Будагов Р.А. Что же такое научный стиль? / Будагов Р.А. Язык, история и современность. М.: МГУ, 1971. С. 144.
2. Кабакчи В.В. Практика английского языка межкультурного общения. Religion, Christianity, Russian Orthodoxy (Pravoslavie). СПб., 2001.
3. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: Вступительная статья к книге Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 5-11.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1983. 223 с.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр "Блиц", СИР, 2001. 224 с.
6. Крицберг Р.Я. О некоторых особенностях узуса языковых единиц в американском и британском вариантах английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 67 – 71.
7. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: Автореф. дис. канд. филолог. наук. М., 2000. 16 с.
8. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Русский язык, 1981.
9. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного

смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 12-18.

10. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. 207 с.

11. Митрохина В.И., Мотовилова О.Т. Типичные словосочетания и выражения. Общенаучная тематика. М.: Русский язык, 1982.

12. Перельгут Н.М. К проблеме становления нормы английского языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 62-66.

13. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика. М.: Высшая школа, 1989. 182 с.

14. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 1983. 344 с.

15. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке: Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики. М.: Флинта, Наука, 1999. 600 с.

16. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.

17. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка. М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2000. 224 с. (на английском языке)

18. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. М.: МГУ, 1986. 152 с.

19. Юдина Т.П. Некоторые вопросы обучения переводу в лингвистическом лицее // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 25-30.

Источники

1. Crystal, David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 1995. 489 pp. [CE]

2. Postlethwait, John H. & Hopson, Janet L. The Nature of Life. – McGraw-Hill Publishing Company, 1989. 820 pp. [NL]

3. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Bloomsbury Publishing Plc. Macmillan Publishers Limited, 2002. 1692 pp. [MED]