

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа представлена кафедрой педагогики

Челябинского государственного педагогического университета.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. М. Яковлева

В данной статье автором обоснована актуальность исследования, представлена историография проблемы, в которой выделяется три периода. Автором приводится понятие коммуникативно-дискурсивной компетентности, дается краткое описание структуры данной компетентности и приводится понятийно-категориальный аппарат исследования.

In the article the author connects the actuality of the research with the Bologna Process ideas. In the study of this problem three periods are distinguished. The notion of the communicative-discourse competence is given by the author. In the conclusion the author describes the main notions of this research.

На протяжении многих веков мировое сообщество было *евроцентрично* в силу ряда геополитических, экономических, культурных и технологических причин, и вполне естественным является тот факт, что наша страна не может оставаться в стороне от общеевропейских интегративных процессов. Существует несколько точек зрения относительно участия России в Болонском процессе, однако мы присоединяемся к мнению советника Министерства образования С. Смирнова, который считает, что Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе сформировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции¹. К вышесказанному мы хотели бы добавить, что под реформированием образования мы понимаем не революционные изменения, связанные с отрицанием всего наработанного опыта, а лишь разумные преобразования процесса обучения на основе лучших отечественных и зарубежных традиций с учетом требований современного общества.

Соответственно, в связи с реформированием и модернизацией системы образования возникает необходимость изменения парадигмы педагогического образования, в основе которой лежит компетентностная модель специалиста.

В исследовании проблемы коммуникативно-дискурсивной компетентности учителей мы выделяем три этапа.

Первый этап (60–70 гг. XX в.). Данный этап в становлении проблемы формирования коммуникативно-дискурсивной компетентности связан с деятельностью прежде всего американских ученых-лингвистов. Термин «коммуникативная компетенция» был введен Н. Хомским (Chomsky), который понимал под ней способность, необходимую для выполнения языковой деятель-

ности на родном или чужом языке. Однако в конце 1960-х гг. точка зрения Хомского была подвергнута критике со стороны социолингвистов (Л. Тайер, Р. Уайт, Дж. Хаймс и др.), которые предложили рассматривать понятие «коммуникативная компетенция» как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

В это же время начинают складываться предпосылки для разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». В частности, еще Н. Хомский обращал внимание на «фундаментальное различие между **компетенцией** (знанием своего языка) и **употреблением** (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции»².

При выявлении сущности понятия «дискурс» мы будем исходить из того факта, что как самостоятельный научный термин он появился в середине XX в., следовательно, это понятие достаточно ново как для лингвистической, так и для педагогической науки. Отметим, что наиболее «старым» значением понятие «discourse» обладает во французском языке и означает диалогическую речь. Одним из первых, кто упомянул термин «дискурс» в теории немецкого языкознания в 1976 г., был известный немецкий лингвист Д. Вундерлих, исследовавший семантику различных коммуникативных сфер общения.

В «Кратком словаре терминов лингвистики текста» Т. М. Николаевой дается следующее определение понятия «дискурс»: «Дискурс – многозначный термин лингвистики текста, употребляемый автором 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»³.

Таким образом, мы видим, что дискурс в данный период определяется как связная последовательность предложений или речевых актов, т. е. все еще совпадает с понятием «текст».

Что касается педагогики, то в исследуемом нами периоде отмечается зарождение коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. В отечественной языковой педагогике коммуникативный подход к обучению иностранным языкам базировался на теории речевой деятельности Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и был нацелен на формирование коммуникативных умений, под которым понималось владение видами речевой деятельности как средством коммуникации. Устная речь являлась целью и основным средством обучения всем видам речевой деятельности, а чтение – главной конечной целью и средством обучения. основоположниками коммуникативного направления в отечественной педагогике стали С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский, И. Л. Бим.

Однако, подводя итоги первого этапа становления проблемы формирования коммуникативно-дискурсивной компетентности будущих учителей, стоит отметить, что в данный период изучение иностранных языков не рассматривалось с позиции взаимодействия культур, не были определены сущность и структура коммуникативной компетентности, следовательно, формирование коммуникативно-дискурсивной компетентности будущих учителей не являлось предметом специального изучения.

Второй этап (80–90 гг. XX в.) Этот период характеризуется в целом пересмотром точек зрения на учебный предмет «иностраный язык», активным внедрением коммуникативного метода изучения иностранных языков, а также появлением концепции «диалога культур» в языковом образовании.

Развитие коммуникативного метода в обучении иностранным языкам нашло свое

отражение в работах таких известных отечественных методистов и дидактов, как Э. П. Шубин, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова, И. Л. Бим, Н. Н. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. И. Зимняя, Г. А. Китайгородская, З. Н. Клычникова и др. Все они единодушны в том, что конечной целью обучения иностранным языкам должно стать практическое владение языком. Исследованием и определением структуры «коммуникативной компетентности» занимались такие зарубежные ученые, как С. Савиньон, У. Литлвуд (Littlewood), Р. Олрайт, К. Крамш (Cl. Kramsh), Ван Эк (van Ek) и др.

Как уже отмечалось выше, в данный период обучение иностранным языкам стало рассматриваться с точки зрения взаимодействия культур или «диалога культур». Очень важным, по нашему мнению, является тот факт, что в данный период (конец 1990-х гг.) положение о направленности соизучения языка и культур определило одну из стратегических линий языкового образования и стало именоваться в языковой педагогике как социокультурный подход. Проблемы социокультурного подхода к обучению иностранным языкам рассматривались в работах основоположников данного направления, таких как В. Г. Костомаров, В. П. Фурманова, В. В. Сафонова, а также и в работах молодых исследователей: Р. А. Коновалова, Е. Е. Боровкова, М. В. Болина, С. М. Колова, Л. Н. Поллушина, Л. Н. Беляева и др.

Продолжая логику нашего исследования, добавим, что в данный период трактовка понятия «дискурс» претерпевает значительные изменения. Дискурс определяется как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста. По мнению Т. А. Ван Дейка (Van Dijk T.A.), который занимался исследованием дискурса в 80-х гг. XX в., «дискурс» – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в

себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение”⁴.

В свою очередь, Ю. Н. Караулов и В. В. Петров понимают под дискурсом речевое произведение, которое наряду с лингвистическими характеристиками, присутствующими в тексте, обладает и экстралингвистическими параметрами (участники коммуникации, их коммуникативные цели, намерения, прагматические установки, социальные роли, фоновые знания об условиях общения – о собеседнике, времени, пространстве).

Подводя итоги **второго периода**, отметим, что в целом он характеризуется активным внедрением коммуникативного метода изучения иностранных языков в контексте взаимодействия иноязычных культур, изучением и уточнением структуры коммуникативной компетентности, понятие «дискурс» выходит за пределы лингвистики текста и изучается с точки зрения речевого взаимодействия представителей разных культур. С этого момента можно считать, что начался третий этап в становлении исследуемой нами проблемы.

Третий этап (конец 1990-х – по настоящее время) – становление проблемы коммуникативно-дискурсивной компетентности будущих учителей протекает в условиях реформирования и модернизации образования на основе компетентностного подхода.

Согласно данному подходу, компетенции рассматриваются как желаемый результат образования, поэтому основные направления исследований зарубежных ученых связаны сегодня с уточнением понятий «компетенция» и «компетентность», определением ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов, разработкой критериев их оценки и эффективных путей формирования. В связи с этим понятия «компетенция», «компетентность» стали предметом специального исследования в педагогике.

Необходимо отметить, что значительный вклад в разработку проблемы компетентности на данном этапе внесли отечественные исследователи, такие как В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер, А. М. Кочнев, В. А. Козырев, А. Хуторской, Ю. Г. Татур.

Неоспоримым является тот факт, что создание общеевропейского образовательного пространства протекает в условиях развития межкультурной коммуникации. Именно в начале XXI в. в условиях выраженной мультикультурности современного общества, а также развития политических, экономических, культурных и образовательных связей межкультурная коммуникация стала объектом изучения для многих ученых, под которой они понимают адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам.

Более полное определение данному понятию дает, на наш взгляд, И. И. Халеева. В ее трактовке межкультурная коммуникация – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый признает «чужеродность» партнера⁵.

Вполне естественно, что в условиях активного развития межкультурной коммуникации понятие «дискурс» становится объектом изучения не только филологов, но и специалистов в области педагогики.

Большой вклад в изучение понятия дискурса на современном этапе внесли такие ученые, как Л. В. Цурикова, Г. В. Елизарова, М. К. Бисималиева, Н. А. Сизова, Н. Н. Миронова, С. Л. Суворова и др.

Историко-педагогический анализ проблемы формирования коммуникативно-дискурсивной компетентности будущих учителей показал, что в настоящее время она является актуальной и недостаточно изученной.

Под коммуникативно-дискурсивной компетентностью будущего учителя мы понимаем профессиональное качество специалиста, позволяющее осуществлять успешную коммуникацию на иностранном языке, основанную на лингвистических (текстообразующих) и экстралингвистических особенностях речевого взаимодействия партнеров.

В составе коммуникативно-дискурсивной компетентности мы выделяем следующие компетенции: иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическая, социокультурная компетенция, дискурсивная компетенция.

Понятийно-категориальный аппарат исследования включает в себя следующие термины:

Межкультурная коммуникация – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера».

Профессиональная компетентность педагога – интегративная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессио-

нальной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Коммуникативно-дискурсивная компетентность будущего учителя – профессиональное качество специалиста, позволяющее осуществлять успешную коммуникацию на иностранном языке, основанную на лингвистических и экстралингвистических особенностях речевого взаимодействия партнеров.

Дискурс – речевое произведение, которое наряду с лингвистическими характеристиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами (участники коммуникации, их коммуникативные цели, фоновые знания, об условиях общения – о собеседнике, времени, пространстве).

Формирование коммуникативно-дискурсивной компетентности учителей – процесс ее становления, позволяющего студентам эффективно осуществлять коммуникацию на иностранном языке в условиях межкультурной коммуникации.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что проблема формирования коммуникативно-дискурсивной компетентности будущих учителей в теории и практики высшего профессионального образования является актуальной и требует нового осмысления. Нами будет продолжено исследование в этой области.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 43–51.

² Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Прогресс, 1972.

³ Николаева Т. М. Краткий словарь лингвистики текста // Лингвистика текста / Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Т. М. Николаевой. М.: Прогресс, 1978. С. 467–472.

⁴ Dijk T. A. van. News as Discourse.-New Jersey, London: Lawrence Elbbbaum Associates. Publ., 1998. VIII.

⁵ Халева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия РАО. 2000. № 1. С. 7–12.