

УДК 81'42:811.111

Попова Н.В.

**ДИСКУРСИВНАЯ
ЛИНИЯ АСПЕКТА
«УСТНАЯ ПРАКТИКА»
В ПРОГРАММЕ
ПОДГОТОВКИ
ЛИНГВИСТОВ**

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, менеджмент дискурса, изучение аудиоскриптов, языковая интерактивность, экстралингвистические факторы, контекстность монологической речи.

«Устная практика» является по своему содержанию одним из самых дискурсивно наполненных аспектов в программе подготовки лингвистов. Практикуемые в этом аспекте диалогическая, монологическая и полилогическая стратегии речепорождения – это, фактически, воплощение дискурса в его самом прямом значении. Поскольку дискурс является «таким речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения» [4, с. 141], нельзя не признать, что подобными качествами обладает подавляющее большинство практикуемых в аспекте «устная практика» разновидностей разговорных форматов. Интересно отметить, что методисты, рассматривая диалогическую речь, переходят подчас на категорию дискурса [1; 7 и др.], которая емко отражает функционально-коммуникативную основу диалога с учетом экстралингвистических факторов.

Аспект «устная практика» вносит очень большую лепту в развитие дискурсивной компетенции, означающей «способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста» [4, с. 141]. Если на первом и втором курсах в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» студенты занимаются устной практикой строго в рамках учебной программы, без акцентирования лежащего в ее основе дискурсивного наполнения, то начиная с пятого семестра преподавателям предлагается прежде всего подчеркивать дискурсивную сущность аспекта. Обучающимся нужно постепенно прививать понимание дискурсивности профилирующей диалогической и монологической речи, развивать

их навыки ситуативного мышления при составлении диалогов, а также учитывать социально-психологические особенности участников общения. Оценка данных факторов, проводимая на регулярной основе, должна стать залогом тщательной подготовки студентов к восприятию вводимого позднее, в шестом-восьмом семестрах, представления об экстралингвистической составляющей дискурсивного анализа.

Развитие устно-речевого выражения дискурса можно успешно проводить на базе программного учебника по устной практике Obee B., V. Evans «Upstream Upper Intermediate» (2003), в котором в каждом уроке есть задания по менеджменту дискурса. Все подобные задания, представляющие собой интегративное единство аудирования и говорения, нацелены на подготовку учащихся к международному экзамену «Первый сертификат» и представляют собой изначально аудируемые варианты беседы интервьюера и двух студентов, «сдающих» этот экзамен. Беседа, как правило, строится на основе визуальных опор, представляющих собой сюжетные фотографии, которые нужно проанализировать за 1,5–2 минуты. После прослушивания аудиозаписи студентам предлагается самим описать эти же фотографии, приведенные в учебнике, а затем объективно оценить свои собственные выступления. Оценка проводится по четырем показателям: грамматика и словарный запас, менеджмент дискурса, произношение, интерактивность. Рассмотрим предлагаемый авторами данной серии учебников формат менеджмента дискурса и сопоставим его с иными вариантами его проведения исходя из общего содержания аспекта «устная практика».

В книге для учителя Teacher's Book. Upstream Advanced (2003) разъясняет-

ся, что оценка менеджмента дискурса на уровне CAE (Cambridge Advanced Examination) должна складываться из совокупности трех основных соблюдаемых критериев:

- способности логически организовать идеи и мнения, что подразумевает соблюдение когерентности;
- способности продуцировать ответы четко определенной длины;
- релевантности продуцируемых реплик.

Нужно отметить, что при всей многочисленности указанных критериев они дают достаточно ясное представление об ориентирах проведения менеджмента дискурса, который является типичным и хорошо опробованным форматом указанного международного экзамена. Для того чтобы выполнение задания стало более эффективным, рекомендуется после прослушивания аудиоряда без визуальной опоры на текст обратиться затем к скрипту и проанализировать элементы, значимые для формирования когерентности. Поскольку все реплики достаточно короткие (не более одной минуты) и не представляют единого целого, так как принадлежат двум разным экзаменуемым, речь идет в основном о локальной, а не глобальной когерентности, которая рассматривается на уровне абзаца.

После того как студенты обратили внимание на союзные слова и иные маркеры когерентности, необходимо их выписать и сориентировать студентов на использование этих элементов в их собственных выступлениях на ту же тему. Прежде чем переходить к говорению, необходимо просканировать скрипт вторично для проверки релевантности всех реплик. Хотя в связи с тем, что аудиозаписи интервью являются, фактически, образцами правильного выполнения задания и в них

сложно обнаружить нерелевантную информацию, проверку на релевантность все равно рекомендуется выполнять, чтобы у студентов сформировалось устойчивое представление о важности данного критерия.

Что касается такого параметра дискурса, как продуцирование реплик определенной длины, то его соблюдение не представляет особой сложности. Для того чтобы это указание соблюдалось, необходимо объяснить студентам, что реплицирование симметрических, т.е. примерно равных по объему, высказываний обусловлено экзаменационными требованиями и что монополизирование беседы и превышение объема высказываний за счет «асимметрических» реплик [2, с. 108] оценивается отрицательно. После того как студенты получили представление о критериях оценки, можно приступить ко второй части данного задания, а именно к прослушиванию и оцениванию самих студентов.

При оценке студентами членов своей же группы им предлагается заполнить таблицу с указанными выше критериями для каждой пары студентов, условно обозначаемых Student A (S.A) и Student B (S.B): грамматика и словарный запас, менеджмент дискурса, произношение, интерактивность. Приводим таблицу из указанной книги для учителя.

Peer Assessment Checklist – Advanced

Assessment criteria	Weak		Good		Very good	
	S.A	S.B	S.A	S.B	S.A	S.B
Grammar and Vocabulary						
Discourse Management						
Pronunciation						
Interactive Communication						

Задание по оценке выступающих является, на наш взгляд, весьма удач-

ным, поскольку оно, вкуче с предшествующим этапом аудирования и происходящим одновременно говорением одной из пар студентов, дает наиболее полное представление о формате экзамена CAE по говорению, или устному дискурсу. Если аудируемый диалог настраивает студентов на определенную норму, собственное участие каждого из них в аналогичном диалоге является попыткой следовать норме или ее превзойти, то оценивание по критериям Британского Совета не только развивает общую наблюдательность студентов, но и направляет ее в русло общепринятых норм того, что называется основным направлением обучения английскому языку как иностранному (Mainstream Teaching).

Нам представляется, что описанный нами менеджмент дискурса имеет сходные параметры с последним критерием интерактивности, под которой подразумеваются:

- способность инициировать говорение, реплицировать и развивать взаимодействие между партнерами по диалогу;
- способность говорить бегло и без хезитации;
- способность говорить с соблюдением очередности.

Функция языковой интерактивности отмечается многими современными методистами [1; 2; 4 и др.], которые, в частности, отмечают, что основной целью интерактивной формы говорения является речевое взаимодействие двух или более говорящих, в ходе которого происходит «последовательное порождение собеседниками разнообразных по своему функционально-коммуникативному назначению речевых актов» [2, с. 108]. Речевые акты объединяются при этом не столько желанием собеседников передать важную для них информацию, сколько

их стремлением «установить и поддерживать теплоту социально обусловленного общения» [5, р. 73].

Английские методисты считают, что в беседе интерактивного типа присутствует много фраз, не полностью оформленных грамматически, эллиптических, начатых, но не законченных (ложные начала и т.п.), присутствие которых свидетельствует о том, что участники беседы скорее стремятся внести свою лепту в разговор, нежели обменяться информацией [ibid.]. Важными качествами интерактивного общения являются, таким образом, выражение любезности и уважения партнеров диалога друг к другу, а также их стремление учесть взаимные интересы. Очевидно, что все эти качества социально-психологического плана и являются тем экстралингвистическим фактором, который так важен для того, чтобы обычный или диалогический текст мог с полным на то основанием считаться дискурсом.

Кроме этого, практически все пишущие о дискурсе авторы считают, что это понятие прежде всего охватывает устную речь во всех ее проявлениях и со всеми ее особенностями. Так, например, рассматривая стратегии ведения дискурса, Р. Ладо отмечает, что обучающимся необходимо дать представление о существующих вариантах начала разговора, изменения темы, выражения согласия или возражения [7]. Интересно отметить, что автор отмечает «не строго лингвистический характер стратегий ведения дискурса, которым едва ли можно обучить» [ibid.], приводя в качестве инициирующих разговор реплик такие фразы как “That’s a nice dog you have”, “It’s a nice day, isn’t it?”, “Are you new here?” Совершенно очевидно, что подобные фразы могут исходить прежде всего из общей культуры участников дискурса,

а также из их менталитета, обусловленного прежде всего родным языком. Понимание уместности подобных фраз возникает, таким образом, не столько из лингвистической сущности дискурса и «высокого» уровня знания языка, сколько из его экстралингвистической «подпитки».

Исходя из того, что дискурс трактуется многими авторами расширительно, а также учитывая приведенный нами пример включения аналогичных экзаменационных стратегий в понимание дискурса, можно сделать вывод о том, что критерий интерактивности органично вписывается в дискурсивные границы. Критерии беглости речи, отсутствия или наличия хезитации, а также соблюдения очередности при речеизъявлении являются настолько явно речевыми критериями, что они более чем уместны при отнесении интерактивности к дискурсивным параметрам.

Проанализировав два относительно новых дискурсивно-содержательных компонента урока, нацеленного на подготовку к экзамену «САЕ», мы осознаем, что дискурсивный ресурс аспекта «устная практика» поистине неограничен. Отмечаемая методистами типология диалогических дискурсов проводится «на функционально-коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов» [1, с. 204] и включает такие традиционные основные типы дискурсов, как бытовой/деловой разговор, интервью, дискуссия, полемика.

Учитывая большие временные ресурсы аспекта «устная практика» в программе подготовки бакалавров лингвистики, ими нельзя не воспользоваться для деятельностного обогащения аспекта многообразными видами аудиторной работы с указанными типами дискурсов. Осваивая любые тематические разделы программных учебников по

разговору, преподавателю необходимо продумать их дискурсивное «обрамление», которое может варьироваться по следующим параметрам [1, с. 204]:

- количество коммуникантов (два или более);
- симметричные или асимметричные отношения коммуникантов;
- заданное количество свернутых и развернутых реплик;
- заданность темы и коммуникативной задачи или их спонтанное предъявление;
- описательное или аргументированное развитие темы;
- направление диалогического развития: сотрудничество или конфликт;
- характер социальной ситуации.

Последний фактор настолько важен для актуализации дискурсивности, что о нем нужно сказать более подробно. В зависимости от характера социальной ситуации характер дискурса может варьироваться и приобретать различные степени официальности и неофициальности. Например, разговор между друзьями или членами семьи на определенную тему будет отличаться от разговора учителя и ученика или двух незнакомцев на эту же тему: эти «уровни дискурса, называемые регистрами, потребуют различий в выборе лексики, грамматических формул, произношения и функциональных формул» [7, р. 150]. Анализ дискурса и изменение указанных параметров для перевода его в другой регистр может стать интересным упражнением для развития дискурсивного видения обучающихся; акцентирование же влияния ситуативности на использование языка является полезным примером для объяснения взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов в структуре дискурса.

Вводимые нами дискурсивно-аналитические задания являются отраже-

нием появившейся в последнее время тенденции в преподавании навыков устной речи включать в урок элементы анализа дискурса [6; 8–10]. Одним из заданий, рекомендуемых последним автором, является, в частности, запись интервью с носителем языка на заданную тему, а затем анализ данного дискурса в аудитории. Студентам предлагается затем транскрибировать фрагмент их магнитофонной записи и проанализировать все лингвистические особенности речи носителя языка. Студентам предстоит убедиться в том, что речь носителя языка отнюдь не совершенна, что в ней есть ошибки, неточности, неоправданные hesitationные паузы, лишние слова, не несущие никакой смысловой нагрузки, и т.п.

Подобное металингвистическое осознание дискурсивного выражения, по мнению методиста, не только вносит в урок разнообразие, но и помогает учащимся стать компетентными собеседниками на неродном для них иностранном языке. В контексте программы по обучению лингвистов мы не можем не оценить большой учебно-методический потенциал данного упражнения для постижения устного дискурса. Подобное задание могло бы стать своеобразной курсовой работой по практике устного дискурса, а также лечь в основу создания «банка дискурсов», который бы смог в дальнейшем использоваться как учебно-методический ресурс для курсовых и дипломных работ следующих поколений студентов.

Большой интерес представляют собой задания по развитию социокультурной компетентности обучающихся, что предполагает осознание культурных норм и ценностей англичан и американцев. Для совершенствования социокультурной компетентности

студентов, обучающихся английскому языку как иностранному («L2 students»), предлагается рассматривать два уровня осознания задействованной в задании контекстуальной информации. Если первый уровень восприятия учитывает социолингвистические функции, связанные с содержанием отрывка (такие как жалобы, извинения, выражение благодарности, убеждения, настойчивости и т.д.), то второй уровень предполагает рассмотрение характеристик, относящихся к говорящему и влияющих на его речевое поведение (возраст, статус, пол, степень знакомства с собеседником, и т.п.) [9]. Пример подобного задания представлен в приложении.

Предполагается, что при обсуждении подобного задания студенты выскажут свое мнение насчет того, какую тональность замечания менеджера они считают наиболее правильной с точки зрения прагматического аспекта данной ситуации. Они могут, например, осудить чрезмерно раздражительную тональность последнего замечания, которое звучит весьма агрессивно, или чрезмерно «робко» выраженную просьбу в первом примере, из которого фактически следует, что 40–50-летний менеджер чуть ли не заискивает перед молодой неопытной сотрудницей. Таким образом, выбор наиболее эффективной формы обращения будет, очевидно, ограничиваться вариантами b), c), d), причем в каждом случае студенты могут обсуждать градации выраженности приказного тона, степени присутствия вежливого обращения менеджера к студентке.

При обсуждении ситуации студенты могут «взвесить» возрастные, гендерные, профессионально обусловленные факторы данного эпизода общения и определить необходимую степень выраженности в нем социальной дис-

танции между его участниками. При выборе оптимального варианта реагирования более старшего участника общения на действия более младшего участника нужно также обсудить условные «критерии» правильности разрешения данного «микроконфликта». Поскольку данная ситуация разворачивается на работе, а не на улице или в кафе, участники общения не должны в итоге перейти на повышенные тона или даже оскорбления друг друга. Они должны остаться в приемлемых пределах профессионального общения, так чтобы при необходимости они могли продолжать общаться по работе, сохраняя должную дистанцированность, что не повредило бы выполнению их профессиональных обязанностей.

Возможность прослушивания данных высказываний, записанных носителями языка, а также имитация этих вопросов в диалогах студентов на заданную тему являются весьма действенными приемами активизации дискурсивного восприятия обучающихся, что способствует социолингвистическому обогащению аспекта практики устной речи. Вариативность при выполнении подобных дискурсивных заданий может усилить потенциал их дискурсивного воздействия на обучающихся, углубить их понимание прагматики ситуации общения. Так, если в аналогичной ситуации общения мы «снизим» возраст менеджера и сделаем его сравнимым с возрастом практикантки, то могут возникнуть иные варианты их общения по указанной проблеме курения. Постепенное изменение некоторых параметров общения (например, место общения – поезд, а не офис) также приведет к соответствующему изменению тональности общения его участников.

Учитывая, что нашей целевой аудиторией являются лингвисты, т.е. буду-

щие преподаватели или переводчики, а не просто слушатели курсов иностранного языка, им можно и нужно давать представление о подобных дискурсивных нюансах общения носителей языка. Постепенное приобретение лингвистами устно-речевой дискурсивной компетенции может, на наш взгляд, происходить не только за счет прослушивания, проигрывания и обсуждения прагматической ситуации общения, но также и за счет грамотной организации самостоятельной подготовки студентов к аудиторным занятиям. Выполнение студентами творческих заданий по подготовке аналогичных дискурсивных материалов принесет большую пользу для совершенствования подготовки лингвистов.

Помимо интерактивного по сути диалогического направления устной практики, которое можно считать одним из профилирующих в плане наличия дискурсивно значимых особенностей, необходимо также обращаться и к так называемому «транзакционному» функциональному направлению использования языка (*transactional language function, transactional speech*), когда информативная функция речи является преобладающей [2; 6]. Рассматриваемая в данном направлении монологическая речь представляет собой более организованный тип речи, чем диалогическая, и характеризуется последовательностью логически связанных высказываний на заданную тему. В ней точнее соблюдаются языковые нормы, она более развернута, целенаправленна, отличается смысловой завершенностью, целостностью, выразительностью, в большей степени ориентирована на создание продукта, которым является монологическое высказывание. Типами монологического высказывания могут быть описание, сообщение, повествование, рассуждение [1; 2].

Дискурсивная значимость монологической речи как объекта для анализа становится очевидной, если рассмотреть такую ее характеристику, как контекстность [2]. Эта характеристика дискурса, подразумевающая его адресованность на определенного реципиента и предполагающая адекватный отбор содержания, уже анализировалась нами как составляющая письменного дискурса. Она является четким показателем связанности экстралингвистического контекста и лингвистического содержания, что важно для понимания дискурсивной структуры, и поэтому ее необходимо акцентировать и при работе с устной монологической речью, тем более что по своей организации и по соблюдению параметров целостности (когерентности) она безусловно приближена к формату письменной речи. Сказанное отнюдь не исключает того, что в реальной устной монологической речи обнаружатся дополнительные устно-речевые маркеры, ответственные за реализацию контактоустанавливающей дискурсивной функции.

Исходя из сказанного выше, полезным аналитическим заданием для лингвистов является сравнение двух или более примерно одинаковых по содержанию текстов, имеющих разную адресованность (например, доклад об экологических проблемах для младших школьников и для студентов или, скажем, разъяснение связанной с компьютером одной и той же технической проблемы для специалистов и «чайников», прогнозы по развитию финансового кризиса в изложении для банковских служащих и для вкладчиков на грани паники из-за опасности потерять свои деньги и т.д.). Для создания подобных параллельных текстов рекомендуется следующий алгоритм работы ведущего преподавателя: один из текстов, возможно, без выраженной адресации,

берется из учебника по разговору, из газеты типа St. Petersburg Times или из Интернета, а создание второго текста, «запрограммированного» на определенную аудиторию, переносится на самостоятельную работу студентов. Подобные тексты могут создаваться самими студентами, поскольку лингвисты третьего и четвертого курсов имеют для этого достаточную степень лингвистической компетентности и, что немаловажно, жизненного опыта. Монологические выступления студентов с разноконтекстными дискурсами могут проводиться в рамках «конференции», не менее двух-трех раз за семестр, для развития устойчивого дискурсивного мышления лингвистов.

Одним из заданий по практике монологической речи может быть следующее: сделайте небольшую презентацию на интересующую вас тему с учетом целевой аудитории, которую составляют следующие категории слушателей: школьники старших классов, студенты младших курсов, студенты старших курсов, ваши коллеги [3, с. 384].

Монологические выступления для разных целевых аудиторий могут стать неким конкурсом для выявления актерских и ораторских способностей студентов. Для того чтобы подобное творческое конференционное занятие проходило интересно, преподавателю необходимо поощрять параязыковое сопровождение выступлений, а также приветствовать некоторую степень преувеличения при создании адресованного дискурса. Если, например, при объяснении технической проблемы для «чайников» студенты преувеличат степень их неосведомленности и создадут чрезмерно примитивный дискурс за счет реитерации определенных смешных или забавных словечек, то при выборе подобных стилистических средств этот дискурс приобретет

юмористическую окраску. Последнее можно трактовать как возникновение экстралингвистического фактора, благоприятного для создания теплой атмосферы урока, что также немало важно.

Подводя итоги развития дискурсивной линии в аспекте «Устная практика», нужно отметить, что она складывается из таких составляющих, как выполнение заданий по менеджменту дискурса и интерактивной коммуникации, освоение типологии диалогического дискурса во всех многообразных его проявлениях, а также постижение контекстности монологической речи. Дискурсивная линия данного аспекта строится на интегративной основе, поскольку многие задания имеют комбинированный характер, например: «аудирование – говорение», «говорение – письменная практика», а также рекомендуемые нами новые задания, объединяющие такие деятельностные компоненты, как «поиск дискурса – анализ дискурса – говорение», «анализ дискурса – создание дискурса – презентация». Помимо стимулирования профессионального интереса лингвистов к языку, подобные задания имеют и междисциплинарное значение, поскольку готовят студентов к восприятию дисциплин «Стилистика первого иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка».

Приложение

Пример дискурсивно-аналитического задания по аспекту «Устная практика»

Проанализируйте варианты обращения одного сотрудника фирмы к другому с учетом содержания их разговора, а также их возраста, опыта работы на фирме и гендерного фактора (см. таблицу учета указанных факторов (1) и описание сотрудников (2)).

1. Таблица учета содержательных и человеческих факторов

Levels of awareness	Definitions and examples
Content-related factors	Refers to speech acts of particular sociocultural functions, such as complaining, apologizing, thanking, refusing, persuading, insisting, etc., on specific topics in particular settings.
Speaker-related factors	Refers to speaker/hearer characteristics that affect speech behaviour, such as age, rank, gender, familiarity, and ego investment.

2. Описание участников общения

Bob is a *senior manager* who has worked at the company for 20 years. Two months ago a college student intern, Barbara, started a three – month project there. There is a ‘no smoking’ policy at the company. However, Bob, who is not Barbara’s supervisor, has seen her openly smoking in the office several times, even after he has told her that there is a ‘no smoking’ policy. Bob feels very strongly that the smoke is harmful to other employees. He is trying to persuade Barbara to stop smoking in the office.

Bob: Barbara, can I talk to you for a minute?

Barbara: Sure, what’s up?

a) I would appreciate it if you could smoke outside.

Non-assertive					assertive
1	2	3	4	5	6

b) Look, smoking is not allowed in here. Please smoke outside.

Non-assertive					assertive
1	2	3	4	5	6

c) Don’t you think it might be a good idea to smoke outside?

Non-assertive					assertive
1	2	3	4	5	6

d) I’ve been smelling smoke in the office, have you?

Non-assertive					assertive
1	2	3	4	5	6

e) How many times do I have to tell you there is a ‘no smoking’ policy in the office?

Non-assertive					assertive
1	2	3	4	5	6

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стереотип. М.: Academia, 2006.
2. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. М.: Дрофа: Cambridge university press, 2008.
3. Комарова, Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последилового образования: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Комарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2008.
4. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2006.
5. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1983.
6. Celce-Murcia, M. Discourse and context in language teaching / M. Celce-Murcia, E. Olshtain. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
7. Lado, R. Teaching English across cultures: an introduction for teachers of English to speakers of other languages / R. Lado. N.Y.: McGraw-Hill, 1988.
8. Lazaraton, A. Teaching Oral Skills / A. Lazaraton // Teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. 3rd ed. Boston, 2001. P. 103–115.
9. Lee, J.S. Discourse rating tasks: a teaching tool for developing sociocultural competence / J.S. Lee, B. McChesney // ELT Journal. 2000. Vol. 54, № 2. P. 161–168.
10. Rigganbach, H. Discourse analysis in the language classroom. Vol. 1. The spoken language / H. Rigganbach. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999.