

Литература

1. Европейская школа корреспондентского обучения. Английский язык для высшего уровня // Урок 1–32 – 1992. – Издание 2-е. – 158 с.
2. Полат, Е. С. Интернет на уроках английского языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 45–49
3. Богатырева, М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / М. А. Богатырева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 28–33.
4. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 191 с.
5. Евдокимова, М. Г. Компьютерное обучение иностранным языкам как объект научного исследования [Электронный ресурс] / М. Г. Евдокимова // Информационные технологии в образовании. – 1999. – Режим доступа: <http://www.bitpro.ru/ito/1999/>. – Дата доступа: 30.10.2013.

УДК 37.091.3:811.111'243:811.111'42:316.7

Н. В. Томашук

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МАРКИРОВАННОСТИ ДИСКУРСА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается социокультурная маркированность как характеристика дискурса и ее роль в обучении иноязычному общению. Автор определяет факторы, составляющие социокультурную маркированность дискурса, которые оказывают значимое влияние на коммуникативное поведение участников общения. Обучение иноязычной коммуникации с учетом выделенных социокультурных факторов позволяет подготовить учащихся к эффективному взаимодействию с носителями изучаемого языка.

На современном этапе обсуждается широкий комплекс проблем образования и его модернизации. Перед отечественной системой образования стоят стратегические задачи, которые невозможно решить без переосмысления теории и практики лингвистического образования.

Длительное время базовым понятием для теории и практики обучения иностранным языкам считался текст. Однако очевидно, что в настоящее время при обучении общению на иностранном языке нельзя ограничиваться использованием только понятия текст, т. к. оно не покрывает все свойства речевых произведений, которые нужно учитывать. И в этой связи важным является вхождение в теорию и практику обучения иностранному языку такого коммуникативного феномена как дискурс. По мнению многих исследователей (Ю. А. Караулов, В. В. Петров, Т. А. Ван Дейк, Е. Л. Макарова, И. П. Сусов и др.), самым существенным отличием дискурса от текста является тот факт, что дискурс, рассматриваемый как сложное коммуникативное явление, включает в себя помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения, то есть экстралингвистические параметры. Н. Д. Арутюнова также определяет дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными и другими факторами [1].

Учитывая вышесказанное, мы считаем целесообразным выделить вслед за С. В. Беспаловой, и проанализировать такую характеристику дискурса как социокультурная маркированность. *Социокультурная маркированность дискурса* – это соотнесение дискурса с конкретными участниками акта общения, их социальным статусом, составом, ролевыми отношениями; условиями общения (форма контакта, место, время и т. д.), сферой общения (официальная, неофициальная, профессиональная, бытовая и др.) [2, с. 38]. Данная характеристика дискурса связана с вопросами «ориентации на собеседника».

Одним из важнейших условий успешного процесса понимания или порождения диалогического дискурса является определение социальной роли и статуса его участников. Идентификация адресата как представителя определенного социума и определение его социального статуса возможно за счет сформировавшегося на основе прошлого опыта говорящего, его представления о стереотипных ролях и соответствующем им речевом поведении в конкретной ситуации общения. Иначе говоря, модель ситуации в сознании говорящего в качестве одного из компонентов содержит сведения о типе собеседника и его речевых поступках.

Социальные роли коммуникантов являются элементом ситуации общения и могут варьироваться в зависимости от ее смены. Например, дома – это отец, на работе – шеф, в магазине – покупатель. Это следует учитывать при обучении иноязычному дискурсу, а

к процессу формирования коммуникативной компетенции необходимо подходить как к усвоению обучаемыми ряда ролей, приемлемых в реальности изучаемого языка.

Наряду с понятием социальных ролей, выделяется **социально-культурный статус**, в который входит профессия, должность, семейное положение, уровень образования [3, с. 29]. Определение социального статуса и социальных ролей происходит на основе следующих данных: пол, возраст, национальность, социальная принадлежность, образование, профессия, занимаемая должность собеседника. Из соотношения социальных статусов говорящего и слушающего и принимаемых ими ролей складывается такой фактор ситуации, как социальные взаимоотношения партнеров по коммуникации.

Стереотипы, о которых идет речь, то есть эталонные образцы личностей – носителей социальных ролей и статусов, имеют национально-культурную специфику. Одним из факторов, определяющих успех в общении, является знание о «типе собеседника». Пользуясь понятиями, предложенными Ю. Н. Карауловым, можно заключить, что для формирования наиболее полного представления о типе собеседника как языковой личности, ориентировка в нем должна охватывать все три уровня: а) представления о тезаурусе партнера; б) объем его картины мира; в) ценности, установки, коммуникативные цели реципиента [4].

Поэтому в процесс обучения общению с носителями иностранного языка и, соответственно, представителями иной культуры следует включать этап формирования у студентов представлений о типизированном речевом поведении иноязычного собеседника в конкретных условиях общения. Учет типа взаимоотношений между коммуникантами обуславливает коммуникативно-адекватный выбор конкретных языковых единиц, особенно этикетных речевых формул, форм обращения, приветствия, прощания и т. п.

Следующим фактором, определяющим социокультурную маркированность дискурса и его характер, является **степень близости или степень знакомства** коммуникантов. Давно замечено, что в речи хорошо знакомых людей обычно высок уровень доверительности, она максимально эллиптическая и в ней большую роль играет фатический компонент. Напротив, речь совершенно незнакомых людей, особенно если они говорят впервые, отличается скованностью и официальностью.

Из совокупности социальных отношений коммуникантов, степени их знакомства, а также факторов ситуации общения складывается понятие **тональности общения**. Учет значимости данного фактора в дискурсе позволяет утверждать, что для обучения адекватному

речевому поведению во взаимодействии с иноязычным партнером следует проводить градацию речевых единиц (там, где это возможно) по шкале тональностей. В данной связи, согласимся с позицией Е. Л. Макаровой, предложившей в методических целях внести некоторую корректировку и использовать наиболее распространенный термин «регистр» [5, с. 32]. Регистр определяется как «соотнесенный с ролью языковой код», и «смена регистра является формальным маркером смены роли и наоборот». Таким образом, шкала регистров для градации языкового материала в методических целях выглядит следующим образом: официальный регистр; нейтральный регистр; неформальный регистр. Степень знакомства коммуникантов может быть описана по шкале «знакомый-незнакомый» с различной степенью градации: отношения доверительные; хорошо знакомы; знакомы; поверхностно знакомы; незнакомы.

Следует отметить, что данные социальные характеристики коммуникантов влияют на выбор соответствующих языковых средств в дискурсе и будут составлять «коммуникативный портрет» его участников. Необходимо нацеливать обучаемых на то, чтобы в процессе реального общения на иностранном языке они умели определять для себя «тип партнера по общению», его статус / роль и в зависимости от этого выбирать характер и тактику коммуникативного поведения в дискурсе.

Следует, однако, подчеркнуть, что правильное и адекватное действительности определение портрета партнера по общению будет выступать только одним из условий успешной коммуникации. Не менее важным для достижения коммуникативной цели является владение культурой речи и поведения, знание норм, присущих инокультурной общности.

Важным аспектом в содержании коммуникативного поведения является изучение ритуала и речевого этикета.

Лингводидактическая значимость *ритуала* заключается, по мнению В. П. Фурмановой, в усвоении а) языковых и культурных фоновых знаний; б) отработке и овладении стратегий речевых и ритуально-этикетных действий, необходимых для общения с носителями языка. Следовательно, понятие ритуала находится в тесной связи с коммуникативным поведением коммуникантов, поскольку знание ритуала во многом определяет стратегию понимания представителей разных лингвокультурных общностей.

Не менее важным является тот факт, что понятие ритуала тесно связано с *речевым этикетом*, в нормах которого наглядно проявляется предписываемое обществом деление на социальные роли, ролевые

позиции, степень социальной градации и интеграции коммуникантов. Знание этикета является одним из компонентов культуры коммуникативного поведения в дискурсе. Кроме того, сюда входит культура речи, в которую в свою очередь включается, во-первых, правильность, нормативность речи, во-вторых, мастерство речи, то есть умение выбрать наиболее точный по значению, стилистически уместный, выразительный, яркий вариант высказывания.

Коммуникативное поведение характеризуется определенными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное. Поэтому, для достижения «естественности» общения следует, на наш взгляд, дополнить содержание обучения дискурсу комплексом коммуникативно-прагматических норм. Исходя из последних исследований, и в частности И. А. Стернина, по данному вопросу, становится ясным, что о нормах коммуникативного поведения можно говорить в четырех аспектах: общекультурные нормы, групповые нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы.

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т. д. Это такие ситуации как обращение, знакомство, приветствие, прощание, комплимент, разговор по телефону, поздравление, благодарность, соболезнование и т. д. Общекультурные нормы национально специфичны.

Ситуативные нормы обнаруживаются в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией.

Групповые нормы отражают особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп. Есть особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей и т. д.

Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности [6, с. 4–20].

Коммуникативно-прагматические нормы – это вырабатываемые в результате социального взаимодействия и зафиксированные в обществе стереотипы или так называемые социальные конвенции восприятия и производства дискурса, которые получают социальное признание в различных ситуациях общения. В нормах находят свое отражение

модели коммуникативно-речевых действий в типовых условиях общения. Отметим также, что владение нормами иноязычного общения является чрезвычайно важным для выбора тактики поведения и для понимания коммуникантов.

При обучении дискурсу следует учитывать, что знание и владение коммуникативно-прагматическими нормами обуславливается социальными и индивидуальными факторами. Действие социального фактора проявляется в том, что личность участвует в процессе социализации, имитируя определенный набор деятельностей, и присваивает различные социальные роли в коммуникативной интеракции и в различных сферах общения [7, с. 64–69]. Преподаватель должен направлять действия обучаемых и сопровождать их культурологической и страноведческой информацией. Имитация обучаемыми социальных ролей поставит их перед задачей произвольного употребления норм общения, принятых в стране изучаемого языка. Индивидуальный фактор обнаруживает себя в том, что знание адекватных ситуаций, форм и средств иноязычного общения в значительной мере зависит от личностных способностей обучаемых, их творческих возможностей, готовности вступать в контакт, а также умений приспособляться к различным условиям и при необходимости варьировать средства общения, не нарушая при этом нормативности высказывания.

Описанные выше факторы социокультурной маркированности дискурса: ориентация на социальные роли коммуникантов, степень их знакомства, близость/дистанция в отношениях, наличие ритуальных и этикетных форм, учет коммуникативно-прагматических норм, определяют характер коммуникативного поведения участников общения и влияют на процесс восприятия и построения дискурса. Только владея всем необходимым набором экстралингвистической информации, коммуникант способен правильно организовать свое речевое и неречевое поведение.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // ЛЭС. – М., 1990. – С. 136–137.
2. Беспалова, С. В. Дискурс в лингвистике и практике преподавания (немецкий язык) / С. В. Беспалова. – Саранск: Красный Октябрь, 2003. – 115 с.
3. Богданов, В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В. В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 26–37.

4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Высшая школа, 1990. – 261 с.

5. Макарова, Е. Л. Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе (немецкий язык, языковой вуз): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Л. Макарова. – Москва, 1994. – 311 с.

6. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.

7. Анисимова, Е. Е. Коммуникативно-прагматические нормы / Е. Е. Анисимова // Филологические науки. – Москва, 1988. – № 6. – С. 64–69.

УДК 372.881.111.1

Е. А. Чернякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В данной статье рассматривается вопрос использования интернет-ресурсов при обучении аудированию студентов неязыковых специальностей. Автором представлен краткий обзор наиболее интересных образовательных сайтов, материалы которых могут представлять интерес для преподавателей при подготовке к аудиторной работе со студентами разного уровня владения языком, а также при организации самостоятельной работы обучаемых.

В соответствии с программой, главной целью обучения иностранным языкам в ВУЗе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Её достижение предполагает реализацию практической цели, предполагающей овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций, функций и форм, что осуществляется посредством взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и овладения технологиями языкового самообразования.

Типовая программа по иностранным языкам для студентов неязыковых специальностей предполагает сформированность рецептивных умений аудирования, а именно студент должен уметь воспринимать