

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ

© Оксана Олеговна АМЕРХАНОВА

старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1
E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Формирование дискурсивной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции выступает одной из целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения. На этапе обучения иностранному языку в аспирантуре формирование дискурсивной компетенции включает обучение научному письменному дискурсу. Изучен вопрос определения номенклатуры умений письменной речи аспирантов в сфере научного дискурса. Рассмотрены такие понятия, как «иноязычная коммуникативная компетенция», «дискурсивная компетенция», «дискурс», «академический дискурс» и «научный дискурс»; компоненты научного дискурса; умения письменной речи в сферах академического и научного типов дискурса. В результате исследования предложено рабочее определение научного дискурса в качестве процесса и результата выражения и интерпретации научных знаний с целью дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний. Согласно исследованию В.И. Карасика, научный дискурс рассмотрен с позиций всех его аспектов: а) участников коммуникации; б) хронотопа; в) целей дискурса; г) ценностей; д) стратегий; е) материала или тематики; ж) разновидностей и жанров дискурса; з) прецедентных текстов; и) дискурсивных формул. В рамках обучения научному дискурсу аспирантов предполагается развитие у них следующих умений письменной речи: написания аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, научного отчета, научной статьи, монографии, диссертации; оформления презентации выступления, стендового доклада; составления заявки на участие в научном мероприятии и заявки на грант.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; дискурс; научный дискурс; номенклатура речевых умений; аспекты дискурса

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55

Важной целью обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и студентов высших учебных заведений является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Она в свою очередь состоит из ряда субкомпетенций [1–4]. Несмотря на то, что большинство ученых согласились с конструктом иноязычной коммуникативной компетенции в целом, они не пришли к общему мнению относительно составляющих субкомпетенций и их содержания. В частности, в одной из первых работ, посвященных разработке моделей иноязычной коммуникативной компетенции, М. Канале и М. Свейн [5] предложили три составляющие субкомпетенции: грамматическую, социолингвистическую и стратегическую. Несколькими годами позже М. Канале [6] доработал данную модель и выделил еще одну, четвертую, субкомпетенцию – дискурсивную компетенцию. Анализ первых моделей позволяет утверждать, что ученые вкладывали свое понятийное содержание в неко-

торые термины, обозначающие субкомпетенции. В частности, «грамматическая компетенция» по своему понятийному содержанию соответствовала «лингвистической компетенции», так как включала в себя не только владение грамматическим строем изучаемого языка, но и владение лексикой и фонологией. Социолингвистическая субкомпетенция включала в себя как вариативность речевого высказывания в зависимости от социального контекста коммуникации, что традиционно является предметом изучения социолингвистики, так и социокультурную составляющую, заключающуюся в знаниях этого самого социального и культурного контекста коммуникации. В этой связи можно утверждать, что М. Канале и М. Свейн значительно ограничивали понятийное содержание социокультурной компетенции, сводя его исключительно до знания социального контекста использования иностранного языка.

Дискурсивная компетенция включает в себя два основных понятия – «когезию» и

«когерентность». Когезия – это связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте. Когерентность – это грамматическая, стилистическая, логико-семантическая целостность текста.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн легла в основу сотен научных исследований американских и европейских ученых. В Европе модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн была немного видоизменена и доработана в исследовании Вана Эка [7], который, учитывая критику первой модели, выделил уже шесть субкомпетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, дискурсивную и стратегическую. Очевидно, что лингвистическая компетенция, включающая владение человеком грамматикой, лексикой и фонологией изучаемого иностранного языка, по содержанию соответствует грамматической субкомпетенции модели М. Канале и М. Свейн. Однако в своей модели Ван Эк разделил и отдельно представил социолингвистическую, социокультурную и социальную субкомпетенции. Заметим, что социальная субкомпетенция была впервые выделена и представлена автором. Этим Ван Эк обращает внимание педагогической общественности на то, что коммуникация и ее результат зависят как от социокультурной ситуации общения, так и от социальных ролей, которым следуют говорящие в процессе общения. Дискурсивный компонент также представлен в модели Вана Эка. Его содержание не отличается от одноименного компонента модели М. Канале и М. Свейн.

Следует заметить, что и Ван Эк, и М. Канале и М. Свейн в свои модели иноязычной коммуникативной компетенции включили стратегическую субкомпетенцию. Эта субкомпетенция отвечает за преодоление учащимися и студентами языковых и информационных пробелов, которые неизбежно могут появляться в процессе иноязычного общения.

Кроме моделей М. Канале и М. Свейн, Вана Эка в западной научной литературе широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей, разработанная Л. Бахманом [8]. Основываясь на разнице между терминами «компетенция»

(competence) (как знаниевая категория) и «деятельность» (performance) (как деятельностная категория), Л. Бахман предложил использовать более корректный, на его взгляд, термин «коммуникативная способность». Этим он акцентировал внимание на том, как обучающийся сможет использовать полученные знания об иностранном языке в реальной устной или письменной коммуникации. По своей структуре модель коммуникативных способностей значительно отличается от всех других ранее разработанных моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Ученый выделяет два основных вида компетенций – организационную (грамматический и текстуальный компоненты (связность речевого высказывания)) и прагматическую (социальный и культурный аспект общения, а также функциональный аспект общения). По сути, содержание модели коммуникативной способности Л. Бахмана совпадает с содержанием моделей иноязычной коммуникативной компетенции других авторов, однако по своей структуре это кардинально разные модели.

В российской методической литературе широкую известность приобрели модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруда [9], В.В. Сафоновой [3] и И.Л. Бим [1]. Также многие ученые в основу своих исследований брали модели зарубежных авторов М. Канале и М. Свейн, В. Эка [10–13]. В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруд следовал западной традиции, добавив прагматическую субкомпетенцию [9]. Ученый утверждал, что при общении участники коммуникации используют высказывания для различных коммуникативных функций, выстраивают речевое высказывание в соответствии с коммуникативной и прагматической целями.

В модели иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой [3] значительное место отводится социокультурной субкомпетенции, которая включает в себя социолингвистическую, предметную/тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции. Кроме социокультурной, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую и речевую.

В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Г.В. Елизарова [14] взяла за основу шесть компонентов, предложен-

ных Ваном Эком [7]. При этом все шесть компонентов автор рассмотрела через призму межкультурной компетенции, выветив в каждой из субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции межкультурную составляющую. Таким образом, Г.В. Елизарова была одним из первых ученых, кто попытался соединить межкультурную компетенцию и иноязычную коммуникативную компетенцию.

Наибольшую известность и распространение в России получила модель И.Л. Бим [1]. Автор включила в конструкт иноязычной коммуникативной компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. Продолжая общепринятую традицию относительно понятийного содержания терминов, языковая субкомпетенция включает владение грамматикой, лексикой, фонетикой; речевая субкомпетенция представляет виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование); социокультурная субкомпетенция – владение культурой стран родного и изучаемого языков, а также способность выступать в качестве представителя России при контакте с иностранными партнерами; компенсаторная субкомпетенция – это способность компенсировать пробелы в знаниях и умениях. Пятый компонент модели И.Л. Бим – учебно-познавательная субкомпетенция – не была представлена ни в одной из моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Учебно-познавательная субкомпетенция означает способность личности заниматься самообразованием во внеаудиторное время или же после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни. С одной стороны, может показаться странным такое включение в модель иноязычной коммуникативной компетенции аспекта, который будет универсальным для любого предмета учебного цикла. С другой стороны, как утверждает П.В. Сысоев [15], выделяя отдельно учебно-познавательную субкомпетенцию, И.Л. Бим хотела: а) подчеркнуть важность развития умений заниматься самообразованием на иностранном языке и по иностранному языку; б) заострить внимание на том, что иностранный язык как объект изучения обладает специфическими свойствами, которые требуют адаптировать универсальные умения непосредственно к обучению иностранному

языку и культуре стран родного и изучаемого языков.

В рамках нашего исследования основной интерес представляет развитие дискурсивной компетенции студентов третьего уровня образования (аспирантуры). В этой связи остановимся подробнее на таких понятиях, как «дискурсивная компетенция» и «дискурс». В лингвистических и педагогических исследованиях эти термины имеют всевозможную интерпретацию. Рассмотрим некоторые из определений. М. Канале под дискурсивной компетенцией понимает «способность соединения грамматических форм и смысла для достижения единства разговорного и письменного текста» [6, с. 9]. Разработчик общеевропейской модели иноязычной коммуникативной компетенции под дискурсивной компетенцией понимает «способность использовать подходящие стратегии при общении и для интерпретации текстов». Под текстом понимается «любой фрагмент разговорного или письменного текста, любого объема, отличающийся единством» [9, с. 47].

А. Дэвис, А. Браун, Ц. Элдер и другие под дискурсивной компетенцией понимают «компонент иноязычной коммуникативной компетенции, отвечающий за когезию и когерентность текста» [16, с. 47]. Х. Браун трактует дискурсивную компетенцию как «способность соединения воедино предложений и создание содержательного высказывания» [17, с. 247]. Российский термин «речевая компетенция», который очень часто выступает синонимом англоязычного термина «дискурсивная компетенция», трактуется следующим образом: «включающая в себя языковую, реализуется, как известно, в четырех основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» [1, с. 12]. В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую компетенцию как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции. Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетенции. Она может быть большей или меньшей. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном

на пути к коммуникативной компетенции. Они подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка» [18, с. 291-292]. Исследователь В.В. Сафонова под «речевой компетенцией» понимает следующее: «с одной стороны, осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а с другой – оперативное владение этими правилами, чтобы порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно-корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке. От уровня сформированности у человека речевой компетенции зависит уровень культуры восприятия и порождения речи. В процессе обучения иностранным языкам наблюдается взаимовлияние речевой компетенции на родном языке и речевой компетенции на иностранном языке. Развитие межкультурной речевой компетенции, необходимой для использования языка как средства общения в иноязычной поликультурной среде, вряд ли возможно без параллельного формирования и развития соответствующей социокультурной компетенции» [19, с. 43]. Н.В. Попова под дискурсивной компетенцией понимает «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [20, с. 75].

Анализ приведенных определений терминов «дискурсивная компетенция» и «речевая компетенция» свидетельствует о том, что по своему понятийному содержанию они тождественны. Дискурсивная, или речевая, компетенция – это способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании. Дискурсивная, или речевая, компетенция находится в неразрывной связи со всеми другими субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции (грамматической и социокультурной/межкультурной) и формируется у обу-

чающихся наряду с другими компонентами. Некоторые дискурсивные/речевые умения (способности) могут являться универсальными и могут переноситься из родного языка в иностранный (при отсутствии социокультурных конфликтов и социокультурных лакун). В рамках данного исследования мы будем придерживаться термина «дискурсивная компетенция», так как это понятие будет связано еще с одним термином – «дискурс».

В отличие от понятия «дискурсивная компетенция», которое встречается преимущественно в методических исследованиях, понятие «дискурс» выступало предметом изучения во многих научно-исследовательских работах по филологии и методике и, как результат, имеет различные трактовки. В качестве примеров приведем наиболее известные определения дискурса. Дискурс – это «связный текст в купе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами, иными словами, «речь, погруженная в жизнь» [21, с. 136-137]; «текст, погруженный в ситуацию общения, в котором допустимо «множество измерений», а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурный» [22, с. 5-6]; «произнесенный текст в реальности», «речевая реализация текста как языковой сущности» [23]; «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» [24, с. 186]. На наш взгляд, определения Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика в наибольшей степени отражают многомерность и многогранность такого конструкта, каким выступает дискурс. Очевидно, что по своему понятийному содержанию термин «дискурс» значительно шире, чем «текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культурном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов.

Структурная организация дискурса выступала предметом исследования у многих авторов. Основной отличительной характе-

ристикой дискурса, как отмечалось во многих определениях данного понятия, выступают когезия, когерентность и завершенность.

Дискурс является многогранным понятием, заключающим в себе целую палитру обстоятельств, в рамках которых он был порожден. По мнению В.И. Карасика [22], к таким обстоятельствам можно отнести следующие:

- а) коммуникативное намерение автора;
- б) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;
- в) характерные черты социокультурного контекста дискурса;
- г) характерные черты конкретных личностей адресата и автора дискурса;
- д) стилевые и жанровые характеристики коммуникации;
- е) предшествующий опыт общения в заданном социальном и культурном контексте.

В научной литературе ученые выделяют разные типологии дискурса. Обусловлено это тем, что благодаря своей многогранности понятие «дискурс» используется в разных областях научного знания. Именно поэтому оно по-разному трактуется и в основу возможных типологий дискурса ложатся разные типологические признаки. Существуют разные подходы к выделению типов дискурса. Так, некоторые ученые разделяют дискурс на *устный* и *письменный*. *Устный* дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, контактом между отправителем и реципиентом информации, использованием невербальных средств общения. *Письменный* же дискурс отличается асинхронностью коммуникации между автором и реципиентом информации, отсутствием экстралингвистических невербальных средств общения. Хотя исключение в данном случае может составить синхронное интернет-общение посредством средств синхронной текстовой коммуникации. Письменный дискурс включает в себя три главные составляющие: реципиента, автора и текст. В зависимости от социокультурного контекста, возраста реципиента, его опыта и т. п. один и тот же текст будет по-разному восприниматься [25, с. 190].

Предметом исследования социолингвистики выступает вариативность речевого высказывания в зависимости от социального и культурного контекстов. В этой связи с позиции социолингвистов дискурс можно раз-

делять на два типа: *персональный* и *институциональный*. Персональный тип дискурса будет отражать индивидуальные личностные характеристики конкретного человека независимо от его принадлежности к конкретной социальной группе. Персональный дискурс также подразделяется на *бытовой* и *бытийный*. Общение на бытовом уровне возможно между хорошо знакомыми людьми, суть его заключается в поддержании разговора и решении насущных проблем. Бытовой дискурс чаще всего производится в устном разговоре, когда участники коммуникации знают и понимают, о чем идет речь. В результате бытовой дискурс характеризуется фонетической, лексической, грамматической редукцией и использованием невербальных средств коммуникации. Бытовой дискурс может характеризоваться спонтанностью, неформальным стилем оформления речевого высказывания, он всегда происходит в рамках конкретного социокультурного контекста.

Бытийный же дискурс направлен на раскрытие внутреннего мира человека. Бытийный дискурс монологичен. Именно поэтому бытийный дискурс используется в художественных произведениях и философских текстах.

Институциональный же тип дискурса, наоборот, будет характеризовать речь конкретной личности как представителя определенной социальной группы. Данный тип дискурса определяет рамки общения разных социальных, этнических, профессиональных, гендерных и других групп. В этой связи можно выделить такие виды институционального дискурса, как деловой, научный, медицинский, дипломатический, политический, сценический и т. п. [22]. Перечень видов институционального дискурса может быть продолжен. Главное, что в его основе, по мысли В.И. Карасика, лежат два основополагающих признака: а) цель общения и б) участники коммуникации. Кроме того, для полноты описания любого институционального типа дискурса необходимо рассмотреть следующие его компоненты:

- участники коммуникации;
- хронотоп;
- цели дискурса;
- ценности;
- стратегии;
- материал или тематика;

- разновидности и жанры дискурса;
- прецедентные тексты;
- дискурсивные формулы [22, с. 11].

В центре внимания нашего исследования выступает научный дискурс. Несмотря на то, что в научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных описанию научного дискурса, далеко не все исследователи давали определение этому понятию. Наиболее общее определение научному дискурсу предложено Л.А. Ахтаевой, для которой это «процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, то есть диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания» [26, с. 148]. В данном определении можно выделить два основных момента. Во-первых, научный дискурс выступает одновременно и процессом выражения научных знаний и результатом обмена знаниями. Во-вторых, своей целью научный дискурс ставит синтез новых знаний. Продолжая видение Л.А. Ахтаевой, в нашем исследовании под **научным дискурсом** мы предлагаем понимать **процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний**.

Рассмотрим данный тип дискурса по компонентам, выделенным В.И. Карасиком. *Целью* научного дискурса является передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. *Участниками* научного дискурса выступают ученые, аспиранты, студенты. Все они являются представителями научного сообщества. В своей работе «О типах дискурса», говоря о научном дискурсе, В.И. Карасик пишет, что «характерной особенностью [научного дискурса] является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [22, с. 11]. Отметим, что такое понимание характеристик участников научного сообщества является, скорее, иде-

альным. В научном же мире, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, есть лидеры, чье мнение для многих служит эталоном и истиной в первой инстанции. Статусно-ролевые характеристики диады «агент–клиент» в научном дискурсе могут варьироваться в зависимости от тех коммуникативных задач, которые выполняет ученый. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве *исследователя*, занимающегося получением и синтезом новых знаний; *педагога*, передающего новые знания следующему поколению ученых; *эксперта*, занимающегося качественной оценкой новых знаний; *популяризатора*, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме.

В качестве *хронотипа научного дискурса* выступает физический контекст научной коммуникации. Для устного научного дискурса это может быть помещение научной лаборатории, аудитория секционного заседания, зал пленарного заседания и т. п. Для письменного научного дискурса хронотипом может выступать научный журнал, интернет-форум и т. п.

Ценности научного дискурса специально не прописаны в виде кодексов, однако это те положения, которые в научном сообществе принято понимать в качестве научной этики. К ценностям научного дискурса можно отнести стремление к поиску истины, чистоту исследования, уважение к мнению другого, уважение к историческим, статистическим данным, умножение знаний и доказательство их объективности.

Стратегии научного дискурса могут быть определены его составляющими задачами, к которым относятся следующие:

- формулировка актуальности и определение проблемы исследования;
- выделение предмета и объекта исследования;
- обоснование выбора методов исследования;
- формулировка рабочей гипотезы исследования;
- формулировка цели исследования;
- описание истории вопроса;
- отбор, классификация, анализ научного материала;

- синтез нового научного материала, разработка модели, создание типологии и т. п.;
- экспериментальная проверка представленных новых знаний;
- анализ качественных и количественных данных эксперимента;
- интерпретация данных эксперимента;
- практическое значение полученных новых данных;
- оформление основных результатов исследования в конвенциональной принятой форме.

Материалы или тематика научного дискурса характеризуются достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной деятельности или номенклатурой научных специальностей. Традиционно сферы научной деятельности разделяются на «Гуманитарные науки» и «Естественные науки». В свою очередь, также возможно и разделение второго уровня, когда, например, «Гуманитарные науки» включают в себя «Педагогические науки», «Филологические науки», «Юридические науки» и т. п.

В рамках научного дискурса можно выделить несколько *жанров*. Под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Таким образом, к жанрам научного дискурса можно отнести диссертацию, монографию, научную статью, тезисы докладов или выступлений на конференции, заявку на грант, заявку на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентацию выступления, стендовый доклад, рецензии, реферат, аннотацию.

Одной из отличительных черт научного дискурса выступает его интертекстуальность – общее и разделенное научной общественностью понимание фундаментальных положений в каждой конкретной области научного знания. В этой связи особую актуальность приобретают *прецедентные тексты* – работы ученых-классиков, чье мнение разделяется в научном сообществе.

Заключительной характеристикой любого дискурса выступают *дискурсивные формулы*. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы. В частности, при написании диссертации ав-

тор должен использовать такие дискурсивные формулы, как «проблема исследования», «теоретическая значимость», «научная новизна», «положения, выносимые на защиту» и т. п. Использование таких дискурсивных формул в речи будет являться атрибутом научного дискурса.

Кроме научного дискурса, во многих работах можно встретить термин «академический дискурс». Под ним, в частности, Н.В. Казакова [27] понимает сочетание научного и учебного типов дискурса: «научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенств адресата и адресанта, используемых в учебных и образовательных целях» [27, с. 6]. К жанрам академического дискурса можно отнести резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы. Таким образом, доминирующей целью академического дискурса выступает образовательная цель, то есть научить обучающихся писать тексты соответствующего жанра. Основной же целью научного дискурса выступает передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. Исходя из этого можно заключить, что обучение научному дискурсу не может начинаться с абсолютного нуля, а является логическим и необходимым продолжением овладения академическим дискурсом. При этом не для всех обучающихся академический дискурс перейдет в научный, но все обучающиеся магистратуры и аспирантуры, изучающие научный дискурс, развили ряд соответствующих умений письменного академического дискурса. Переход от академического дискурса к научному лучше проследить параллельно с переходом от одного уровня владения иностранным языком к другому и от одного этапа обучения к другому.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции представляется последовательным процессом, по мере которого уровень владения иностранным языком постоянно совершенствуется и повышается. Общевропейская шкала включает в себя шесть уровней владения иностранным языком: уровень

Таблица 1

Переход от академического дискурса к научному
в целях обучения иностранным языкам на разных этапах обучения

Уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Этапы обучения в средней общеобразовательной школе	2–4-й классы	5–9-й классы	10–11-й классы (базовый уровень)	10–11-й классы (профильный уровень)		
Этапы обучения в вузе (языковые направления подготовки)					4-й курс	6-й курс магистратуры
Этапы обучения в вузе (неязыковые направления подготовки)				2-й курс бакалавриата / 6 курс магистратуры		
Переход от академического дискурса к научному дискурсу	Академический			Академический научный	Академический научный	Академический научный

Таблица 2

Умения письменной речи в сфере академического и научного типов дискурса,
развиваемые у обучающихся на разных этапах обучения

Умения письменной речи / уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС						
– написание открыток	X	X	X			
– написание писем личного характера		X	X			
– написание различных типов эссе (повествовательного, описательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного)			X	X		
– написание автобиографии		X	X			
– составление резюме			X	X		
– написание реферата			X	X	X	
– написание текста выступления или доклада			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
НАУЧНЫЙ ДИСКУРС						
– написание аннотации			X	X	X	X
– написание реферата			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– написание текста доклада			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
– оформление заявки на участие в научном мероприятии				X	X	X
– оформление заявки на грант				X	X	X
– написание научного отчета				X	X	X
– написание научной статьи				X	X	X
– написание монографии				X	X	X
– написание диссертации				X	X	X

«А» – уровень элементарного владения (два подуровня: A1 – уровень выживания; A2 –

предпороговый уровень), уровень «В» – уровень самостоятельного владения языком (два

подуровня: B1 – пороговый уровень; B2 – пороговый продвинутый уровень), уровень «C» – уровень свободного владения языком (два подуровня: C1 – профессиональное владение; C2 – владение языком в совершенстве) [28]. Каждому из шести уровней соответствуют характеристики в отношении владения видами речевой деятельности. В табл. 1 представлен переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам в Российской Федерации на разных этапах обучения.

Исходя из жанров научного дискурса в методических целях представляется необходимым выделить номенклатуру умений письменной речи обучающихся по уровням владения иностранным языком (табл. 2).

Табл. 2 свидетельствует о наличии преемственности между уровнями владения иностранным языком, этапами обучения и умениями письменной речи, составляющими академический и научный типы дискурса. Если на уровнях A1-B1 в средней общеобразовательной школе и младших курсах вузов большее число умений письменной речи составляют академический дискурс, то на уровнях B2–C2 на старших курсах высших учебных заведений (магистратура и аспирантура) в идеале доминируют умения письменной речи, составляющие научный дискурс. Кроме того, некоторые умения письменной речи представлены в перечнях умений, составляющих оба типа дискурса. К таким умениям относятся: умение написания рефератов, докладов, рецензий, оформление презентаций выступлений и стендовых докладов. Это объясняется тем, что при обучении на старшей ступени общего среднего образования учащиеся средних школ, а также при обучении в вузе студенты начинают заниматься научной работой. Но на этих этапах обучения основной целью развития умений письменной речи выступает больше *учебная*, а не *научная* составляющая. На этих этапах не столько важно само научное изыскание ученика или студента, сколько овладение им умениями правильного оформления и написания конкретного жанра письменной работы. На более продвинутом этапе (B2-C2), когда, овладев умениями письменной речи в рамках академического дискурса, студенты приходят учиться в магистратуру и аспирантуру, доминирующее значение будет отда-

ваться уже *научной* составляющей письменных работ. Вся сложность, однако, состоит в том, что не все студенты лингвистических направлений подготовки, обучаясь в магистратуре и аспирантуре, владеют иностранным языком на уровне B2 и выше. В этой связи многим из них с низким или недостаточным уровнем владения языком по роду профессиональной деятельности (научной работе) необходимо будет овладевать научным дискурсом, фактически не имея достаточной подготовки в академическом дискурсе.

Список литературы

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 269 с.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1-48.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. London: Longman, 1983. P. 2-27.
7. Ek van J. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope. Strasbourg, 1986. 196 p.
8. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 406 p.
9. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2005.
10. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999. 237 с.
11. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86 (4). P. 508-524.
12. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Cultures and comparisons: Strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38 (3). P. 357-365.

13. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с.
14. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: Изд-во «КАРО», 2005. 352 с.
15. Сысоев П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2015. № 10. С. 15-24.
16. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T., McNamara T. Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
17. Brown H.D. Teaching by principles. N. Y.: Longman, 2000.
18. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий. М.: Златоуст, 1999.
19. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 234 с.
20. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 74-80.
21. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136-137.
22. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
23. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153-212.
24. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: доклады 7 Междунар. конф. М., 1999. С. 186-197.
25. Кипкаева В.С. Уровни восприятия и понимания письменного дискурса // Проблемы управления. 2008. № 1. С. 190-194.
26. Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7. С. 144-150.
27. Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2012. 26 с.
28. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Reference

1. Bim I.L. Lichnostno-orientirovanny podkhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly [Person-centred approach – main strategy of school renewing]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages in school*, 2002, no. 2, pp. 11-15. (In Russian).
2. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of foreign languages teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002. 239 p. (In Russian).
3. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Language of international communication studying]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. 237 p. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and communication technologies in linguistic education]. Moscow, Book House "Librokom", 2013. 269 p. (In Russian).
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, no. 1 (1), pp. 1-48.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. London, Longman, 1983, pp. 2-27.
7. Ek van J. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope*. Strasbourg, 1986. 196 p.
8. Bachman L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press, 1990. 406 p.
9. Milrood R.P. *Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka* [Methodology of English teaching]. Moscow, Drofa, 2005. (In Russian).
10. Sysoev P.V. *Sotsiokul'turnyy komponent soderzhaniya obucheniya amerikanskomu variantu angliyskogo yazyka (dlya shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka)* [Sociocultural part of educational content of American English (for specialist language school)]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 1999. 237 p. (In Russian).
11. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures. *The Modern Language Journal*, 2002, no. 86 (4), pp. 508-524.
12. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Cultures and comparisons: Strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 2005, no. 38 (3), pp. 357-365.
13. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods

- for speech communication in a foreign language]. Moscow, IKAR Publ., 2011. 454 p. (In Russian).
14. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and foreign languages teaching]. St. Petersburg, "KARO" Publ., 2005. 352 p. (In Russian).
 15. Sysoyev P.V. Formirovanie uchebno-poznavatel'noy kompetentsii v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of educational and cognitive competence for foreign language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 2015, no. 10, pp. 15-24. (In Russian).
 16. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T., McNamara T. *Dictionary of language testing*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
 17. Brown H.D. *Teaching by principles*. New York, Longman, 2000.
 18. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy* [Dictionary of methodological terms]. Moscow, Zlatoust Publ., 1999. (In Russian).
 19. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniiyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological aims]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004. 234 p. (In Russian).
 20. Popova N.V. K voprosu o razvitiy diskursivnoy kompetentsii [To the question about improvement of a discourse competition]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages in school*, 2011, no. 7, pp. 74-80. (In Russian).
 21. Arutyunova N.D. Diskurs [Discourse]. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopaedic dictionary], ed.-in-chief V.N. Yartseva. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1990, pp. 136-137. (In Russian).
 22. Karasik V.I. O tipakh diskursa [About types of discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs* [Language personality: institutional and personal discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2000, pp. 5-20. (In Russian).
 23. Deyk van T.A. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Discourse understanding strategies]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow, 1988, no. 23, pp. 153-212. (In Russian).
 24. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. O konturakh novoy paradigmy znaniya v lingvistike [About contours of new knowledge paradigm in linguistics]. *Doklady 7 Mezhdunarodnoy konferentsii «Struktura i semantika khudozhestvennogo teksta»* [Reports from the 7th International conference "Structure and semantics"]. Moscow, 1999, pp. 186-197. (In Russian).
 25. Kipkaeva V.S. Urovni vospriyatiya i ponimaniya pis'mennogo diskursa [Levels of perception and understanding of written discourse]. *Problemy upravleniya – Management problems*, 2008, no. 1, pp. 190-194. (In Russian).
 26. Akhtaeva L.A. Nauchnyy diskurs kak spetsificheskaya raznovidnost' diskursivnoy deyatel'nosti [Scientific discourse as specific variety of discourse activity]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2010, no. 7, pp. 144-150. (In Russian).
 27. Kazakova N.V. *Formirovanie institutsional'nykh osobennostey nauchno-uchebnogo diskursa (na materiale angliyskikh grammatik XVI–XIX vv.)* [Formation of institutional special aspects of scientific-educational discourse (based on materials of English grammar of XVI–XIX centuries)]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Izhevsk, 2012. 26 p. (In Russian).
 28. *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 378

TEACHING WRITING DISCOURSE IN THE GOALS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN POST-GRADUATE PROGRAMS

Oksana Olegovna AMERKHANOVA

Senior Lecturer, Language Preparation of Skilled Workers of Government Control Department

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

82 b. 1, Vernandskiy ave., Moscow, Russian Federation, 119571

E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

The development of discourse competence within the framework of a foreign language communicative competence is one of the main goals of teaching a foreign language on any level of teaching. In the graduate school teaching discourse competence includes teaching scientific writing discourse. The development of learners' writing skills in the sphere of writing scientific discourse is discussed. Such terms as "foreign language communicative competence", "discourse competence", "discourse", "academic discourse" and "scientific discourse" are defined. As a result, the definition of scientific discourse is suggested as both the process and the result in expression and interpretation of scientific data for the purpose of step-by-step improvement and synthesis of new scientific knowledge. According to V.N. Karasik, scientific discourse is viewed from all of its facets: participants of communication; chronotype; goals of discourse; values; strategies; theme; types and genres; precedent texts; discourse formulas. Within the framework of teaching scientific discourse to post-graduate students the following writing skills should be developed: writing abstracts, reports, reviews, scientific reports, academic papers, monographs, dissertations, grant proposals, proposals for participation in academic conferences; making presentations, posters.

Key words: discourse competence; discourse; scientific discourse; writing skills; aspects of discourse

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55

Информация для цитирования:

Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 44-55. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55.

Amerkhanova O.O. Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture [Teaching writing discourse in the goals of foreign language teaching in post-graduate programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 44-55. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55. (In Russian).