

Санкт-Петербургский государственный университет

РАЙКОВ Глеб Русланович

Выпускная квалификационная работа

Методика формирования коммуникативной грамотности у взрослых при обучении иностранному языку (уровень А)

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5625. «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

к.пед.н, доцент,
Кафедра иностранных языков и лингводидактики СПбГУ,
Копыловская Мария Юрьевна,

Рецензент:

к.т.н., доцент
Гуманитарный институт
СПбПУ Петра
Великого,
Марина Самуиловна Коган

Санкт-Петербург

2021

Ключевые слова: теория коммуникации, коммуникативная грамотность, коммуникативная компетенция, научный метод.

Аннотация

Цель данной работы – обоснование необходимости и выработка вводного курса теории коммуникации при изучении английского языка взрослыми с начальным уровнем владения. Курс направлен на формирование у учащихся на раннем этапе обучения аналитической матрицы (чему наиболее соответствует термин «коммуникативная грамотность») посредством обзорного изучения основополагающих научных подходов, проблематизирующих феномен коммуникации, через призму их соответствия различным целям обучения. Необходимость развития коммуникативной грамотности частично обоснована в существующих концепциях медиаобразования, получившего свой официальный статус новой вузовской специализации в июне 2002 года. Так, если Российская педагогическая энциклопедия определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media – средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино и т.д.), то коммуникативная грамотность, видимая через призму преподаваемых теорий, охватывает также другие уровни коммуникации, в т.ч. межличностный, таким образом способствуя развитию коммуникативной компетенции учащегося во всём многообразии ситуаций общения. Черпая свою теоретическую базу из такого междисциплинарного направления, как теория коммуникации, коммуникативная грамотность сохраняет преимущества данной академической дисциплины, среди которых: системность, логичность и научная объективность. В результате, изучение научных концептов феномена коммуникации дает учащимся инструменты, использование которых объективирует процесс обучения, активными субъектами которого они становятся, что соответствует основополагающим установкам научного, сознательно-сопоставительного метода и группы методов, ориентированных на процесс.

Key words: *theory of communication, communicative literacy, communicative competence, scientific method, social theory.*

Abstract

This paper is aimed at justifying the necessity and developing of the introductory course to the theory of communication in the context of teaching English to adults (Levels A1, A2). The course seeks to provide students with an analytical framework (that most corresponds with the term «communicative literacy») through the overview of the fundamental scientific approaches to the phenomenon of communication in compliance with different learning objectives. The relevance of communicative literacy is already highlighted in the existing concepts of media education, which gained its official status of an academic discipline as far back as June 2002. While Russian pedagogical encyclopedia defines media education as a branch of pedagogy promoting the study of «mass communication» (press, television, radio, cinema, etc.), communicative literacy, viewed through the lens of the theories to be taught, includes other levels, notably, that of interpersonal communication, thus contributing to the development of communicative competence across the multiplicity of contexts of communication. Drawing its theoretical basis from interdisciplinary field of the theory of communication, communicative literacy retains the advantages of this science, among which: systematic approach, logic and scientific objectiveness. Consequently, studying different scientific concepts related to communication gives students instruments to objectify the learning process, making them active subjects of their education, which is in compliance with the underlying principles of scientific, conscious-comparative and process-oriented methods.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ	10
1.1 Теоретическое обоснование и содержание феномена коммуникативной грамотности в методике преподавания иностранного языка	10
1.2 Психолого-педагогическая характеристика обучаемых	12
1.3 Контекст преподавания коммуникативной грамотности	15
1.4 Возможные проблемы, связанные с формированием коммуникативной грамотности у выбранной категории обучаемых	17
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	19
ГЛАВА II. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	21
2.1 В рамках лингвистической компетенции	21
2.2 В рамках социокультурной компетенции	24
2.3 В рамках стратегической компетенции	26
2.4 В рамках дискурсивной компетенции	28
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	30
ГЛАВА III. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ (A1-A2) В РАМКАХ КУРСОВОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ	32
3.1 Рекомендации по содержанию обучения	32
3.1.1 Введение в теорию коммуникации	33

3.1.2 Техническое измерение процесса коммуникации	35
3.1.3 Антропологическое и социологическое измерения коммуникации .	39
3.1.4 Лингвистический аспект теории коммуникации	41
3.1.5 Манипулятивный аспект коммуникации.....	43
3.2 По форме занятий	45
3.3 Примеры упражнений.....	50
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	66
Список источников	72
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования заключается в необходимости пересмотра существующих подходов к преподаванию иностранного языка в пользу расширения охвата научных знаний и компетенций обучающихся в связи с увеличением информационных потоков, затрагивающих все сферы общества, с одной стороны, и необходимостью более эффективной обработки информации, с другой. Учитывая недостаточную разработанность концепта коммуникативной грамотности в методической литературе, мобилизация потенциала теории коммуникации в методике преподавания в наибольшей степени отвечает современным требованиям социализации индивида, таким как, развитие критического мышления во всем, что касается информации, способность к усвоению новых знаний, открытость к другим культурам. Синтетическим определением коммуникативной грамотности (КГ), в нашем понимании, является спектр знаний и умений работы с информацией, позволяющих индивиду быть активным участником процесса коммуникации в различных её проявлениях в силу тотальной осведомленности о различных её аспектах.

По нашему мнению, КГ органично дополняет современные модели медиаобразования: образовательно-информационные, воспитательно-этические, практико-утилитарные и эстетические, в разработку концептуальных основ которых внесли вклад такие российские учёные как Ю.Н. Усов, А.В. Шариков, А.В. Спичкин, Л.Н. Зазнобина. Тем не менее, по сравнению с медиаобразованием, КГ представляется нам концептом более идеологически нейтральным и в большей степени ориентированным на обучение иностранному языку, в т.ч. потому что она ставит особый акцент на лингвистическом измерении коммуникации в её различных проявлениях на макро- и микроуровнях. КГ таким образом видится наиболее приемлемым концептом к внедрению в образовательные программы в свете риска

тотального нивелирования роли СМИ, отмеченного самими сторонниками медиаобразования.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования, **предметом** – применимость теории коммуникации к методике обучения взрослых пользователей языком (A1, A2) для достижения практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей обучения путём выработки соответствующих компетенций.

Целью исследования является обоснование важности коммуникативной грамотности в рамках образовательного процесса, а также разработка и апробация вводного курса теории коммуникации как концептуальной модели для дальнейшего усвоения языковых знаний.

Согласно поставленной цели можно сформулировать **гипотезу**: коммуникативная грамотность способствует формированию коммуникативной компетенции, помогая учащимся развить более осознанный подход к получаемой информации; при этом выбранные для рассмотрения теории должны соответствовать главным психологическим, психолингвистическим и лингводидактическим требованиям, которые предъявляются к обучению взрослых иностранному языку.

Цель работы обусловила решение следующих **задач**:

- определить место КГ в рамках компетенций, на овладение которыми должно быть направлено преподавание теории коммуникации;
- дать психолого-педагогическую характеристику категории «взрослые» через призму способностей учащихся по усвоению знаний, необходимых для формирования КГ в рамках курсового профиля обучения;
- предложить и обосновать выбор возможных форм и способов эффективного внедрения КГ в учебный процесс.

Методологическая основа диссертационного исследования: теоретический анализ лингвистической, социологической, философской, педагогической, психологической, методической литературы, а также

междисциплинарных текстов посвященных проблематике коммуникации; эмпирические методы: изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, опрос.

Теоретическую базу исследования в части, касающейся необходимости приобретения учащимися знаний, навыков и умений, лежащих в основе КГ, составляют труды таких авторов как: Р.И. Кусарбаев, Н.В. Соловьева, Ю.С. Силкова, М.В. Давер, Р.Л. Полицер. Дидактический аспект КГ также учитывает результаты исследований, связанных с навыками и умениями, на развитие которых направлены современные модели медиаобразования, и, в частности, работы и А.В. Фёдорова, А.А. Левицкой, А.В. Онкович. Последняя недвусмысленно подтверждает актуальность нашего исследования в общем векторе разработки частных интерактивных методик, направленных на критическое осмысление информации. Что касается содержания курса, нами выбраны исследования ученых, принадлежащих к различным научным направлениям, теории которых прямо или косвенно способствовали становлению теории коммуникации как научной дисциплины, таких как: Э. Невё, Э. Гидденс, П. Лазерсфельд, Р. Мертон, Г. Лассуэлл, Н. Винер, К. Шеннон, И. Гофман, П. Бурдьё, Ф. де Соссюр, Б. Томпсон и другие.

КГ, сама по себе не являясь исключительной прерогативой методики обучения категории обучающихся «взрослые», рассматривается в рамках работы именно с этой группой, вследствие полагаемого обладания последней необходимыми фоновыми знаниями и неязыковыми грамотностями (а также упомянутыми социальными нуждами), являющимися предпосылкой для развития КГ. Выбор категории учащихся продиктовал необходимость обратиться к работам, рассматривающих психологические и иные аспекты обучения взрослых. Среди них труды, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, С.Л. Рубинштейна, а также, в том, что касается сферы мотивации и особенностей различных образовательных контекстов, работы Р.С. Вайсман, Т.Ю. Мироновой, О.В. Соболевой.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в адаптации научных достижений теории коммуникации в целях языковой практики, а также методических наработок медиаобразовательных моделей путем включения их в более широкий и идеологически нейтральный концепт феномена коммуникации. Обоснована важность анализа неязыковых составляющих процесса коммуникации, выявлены потенциальные проблемы, связанные с преподаванием научных теорий. Переосмыслено концептуальное наполнение коммуникативной грамотности, охватывающее спектр составляющих феномена коммуникации, предложенных к изучению на уроках ИЯ.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что предложен вводный курс теории коммуникации, который может быть использован в практической деятельности преподавателей английского языка, а также при разработке учебно-методических пособий и при построении курсов обучения английскому языку. Предложены рекомендации к процессу обучения и составлены модели типовых упражнений.

Структура магистерской диссертации обусловлена целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ

На данный момент, коммуникативная грамотность – достаточно новый, расплывчатый концепт в современной дидактике. По нашему мнению, КГ черпает свою теоретическую базу из дисциплин, предмет которых совпадает с предметом теории коммуникации. Последняя является зонтичным термином для обозначения относительно молодой области междисциплинарного знания, которая направлена на развенчание «мифа об обществе коммуникации» [Neveu, 2006: 30], путём выявления и изучения сущностных характеристик коммуникационного дискурса во всех сферах жизни общества. Таким образом, в свете изучения английского языка КГ представляется аналитической матрицей, опирающейся на научные категории, через призму которых релятивизируется и объективируется поступающая информация (input).

1.1 Теоретическое обоснование и содержание феномена коммуникативной грамотности в методике преподавания иностранного языка

В последние годы определение коммуникативной грамотности эволюционировало с развитием средств коммуникации, что значительно расширило спектр умений, необходимых для того, чтобы быть «грамотным» [Kasper, 2000]. Традиционно же принято рассматривать грамотность через призму умений чтения и понимания текста, а также письма и навыков критического мышления, особенно необходимых сегодня для эффективной интеграции в поликультурное глобализованное пространство [Kawakami, 2013].

Развитие КГ учащихся направлено против механизации усвоения приобретенных знаний, что, по мнению автора работы, подрывает их

устойчивость и дальнейшее развитие навыков и умений, в связи с невозможностью системной концептуализации явлений языка. По этой причине, многие важные аспекты языка усваиваются без достаточно определенной привязки к их роли в процессе коммуникации (что подрывает задачу реализации коммуникативного намерения), а также не могут быть эффективно встроены в языковую картину мира обучающегося, что тормозит процесс развития вторичной языковой личности. По нашему мнению, КГ выдвигая общие критерии анализа языкового материала, и таким образом делая сопоставление двух языковых систем более осмысленным и системным, позволяет ограничить влияние процессов языковой интерференции. Следовательно, в рамках коммуникативной компетенции, задача овладения КГ во многом продиктована целью развития учебно-познавательной компетенции.

В нашем понимании, КГ в особенности подчеркивает важность теоретических знаний о процессе коммуникации, которые ложатся в основу навыков и умений, позволяющих эффективно вовлекаться в коммуникативные процессы. Данную идею (в том, что касается лингвистической составляющей КГ) развивал в своих трудах Л.В. Щерба в рамках сознательно-сопоставительного метода, пытаясь найти практическое применение общему языкознанию в изучении ИЯ. Одно из основных положений данного метода – триединство цели достижения практических, общеобразовательных (осознание специфики мышления: идея о том, что одни и те же мысли могут быть оформлены по-разному в разных языках) и воспитательных целей (нравственное воспитание и формирование уважительного отношения к другим народам посредством языка) [Щерба, 1929]. В этой связи, овладение иностранным языком рассматривается в данной работе через призму методов, «ориентированных на процесс». Как указывает В.И. Казаренков: «Преподаватель уже не может быть просто лектором, способным излагать основы научных знаний. Он должен обладать профессиональным мастерством и творческой интуицией с учетом

интенсивно изменяющегося природно-социального мира» [Казаренков, 1998: 21].

Некоторые идеи, нашедшие отражение в когнитивно-коммуникативном подходе, также совпадают с теориями, составляющими ядро теоретической базы науки о коммуникации, в частности, в том, что касается учёта культурных социальных, экономических и культурных факторов в процессе индивидуального манипулирования языком и эволюции языковой системы в целом [Юсупова, 2010].

Таким образом, КГ способствует реализации коммуникативной задачи, успех которой зачастую зависит от объективных знаний сущностных составляющих самого процесса коммуникации, парадоксально недооцениваемых в процессе развития коммуникативной компетенции. Кроме того, КГ позволяет учащемуся осознать необходимость и адаптировать своё речевое поведение к быстро меняющимся условиям современного мира. Задача развития КГ у выбранной категории обучающихся, в свою очередь, продиктована рядом социо-экономических факторов, затрагивающих данную группу (требования профессиональной переподготовки, получение дополнительного образования, профессиональной мобильности) и требует учета их психологических особенностей.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика обучаемых

Прежде всего, стоит отметить, что чёткие границы категории «взрослые» не определены. Согласно классификации Г. Крайг [Крайг, 2005], к взрослым относятся люди возраста от 20 до 60 лет. Согласно более недавним работам, например, Т.Г. Неруш [Неруш, 2013], границы взрослости очерчивает период с 18 до 55 лет. Как можно заметить, границы периода незначительно сместились, соответственно, мы включим в период взрослости те года жизни, которые входят в оба определения, и в данной работе будем считать, что границы «взрослости» находятся в пределах 18 и 60 лет, уделяя особое

внимание периоду средней зрелости. Выбор обусловлен довлеющей необходимостью обновления педагогических технологий в обучении данной группы, особенно в том, что касается технологий коммуникации (в широком смысле), шагнувших за последние два десятилетия далеко вперед.

Так, период делится на раннюю, среднюю и позднюю зрелость, границы которых, так же нечетко определены. Надо учесть, что на особенности протекания зрелости влияет сложная совокупность социальных, экономических и иных факторов. Согласно известной периодизации Э. Эриксона [Адамс, 2002] основным кризисом в период зрелости является кризис середины жизни, который условно приходится на среднюю зрелость. Данный кризис характеризуется переоценкой достигнутого, которая зачастую отмечена расхождением с намеченными целями, мечтами и ожиданиями. В этой связи может наблюдаться рост общей активности. В случае, если этот переход приобретает форму кризиса, человек становится менее склонен к интроспекции, и отрицание становится формой защиты. Период средней зрелости отмечен противостоянием генеративности и стагнации: в многообразии социальных ролей, в области накопления культурного потенциала, в прокреативной области. Другие конфликты, согласно Эриксону: признание ценности мудрости против признания ценности физических сил; социализация против сексуализации человеческих отношений; эмоциональная гибкость против катексисного обеднения; и, что наиболее важно в свете обучения, гибкость мышления против ригидности.

Не существует также единого мнения о состоянии когнитивных способностей в период зрелости, поскольку, к примеру, у взрослых людей с высшим образованием, продолжающих трудовую деятельность, и ведущих активную жизнь, констатируется повышение умственных способностей, что доказано результатами лонгитюдных исследований [cf. Schaie, Willis, 2010]. Согласно К. Шайи, когнитивное развитие у людей возрастного периода средней зрелости зачастую связано с исполнением социальных

обязанностей (стадия ответственности). В некоторых же случаях, интеллектуальные способности, связанные снижаются у некоторых довольно быстро, особенно при неблагоприятных жизненных условиях, а также при специализации, выдвигающей на первый план только узкий круг навыков [Bray, Howard, 1983]. Более того, как отмечает Крейг, неизменно ухудшаются навыки, требующие скорости и реактивности, а также концентрация и память, что, тем не менее, может компенсироваться опытом, (позволяющим избирательное запоминание информации и её эффективную организацию) и мастерством, повышающими эффективность выполняемого действия.

Учитывая всё вышесказанное, существующие стереотипы, касающиеся «нормального» для учёбы возраста, постепенно теряют своё значение, позволяя взрослым возобновить обучение в целях адаптации к быстроменяющимся условиям профессиональной деятельности, а также в целях личностного развития. В общем и целом, уровень интеллектуальных функций взрослого зависит от условий среды формирования его личности, его профессиональной деятельности и навыков, которых она требует; от доступа к культуре, к знаниям, и от его окружения. Основной вывод, который мы можем сделать в свете адаптации курса к психолого-педагогическим особенностям данной группы, это то, что необходима контекстная привязка преподаваемых концептов к конкретным социальным условиям существования, подчеркнутая практическая полезность получаемых знаний, а также наглядность, направленная на преодоление недостаточности абстрактного мышления у некоторых представителей данной возрастной группы. Нельзя не учесть, что способы познания выбранной возрастной группы тесно связаны с применением жизненного опыта и мастерства, порой компенсирующие недостатки от снижения сенсомоторных функций в средней и поздней взрослости. В этой связи, проблематизация феномена коммуникации в наибольшей степени отвечает задаче борьбы с ригидностью мышления, подталкивающей людей к тому, чтобы придерживаться старых взглядов, ввиду отсутствия видимых причин их пересмотра, при том, что

значение коммуникации в обществе, а следовательно, и знаний о ней, не перестаёт возрастать.

1.3 Контекст преподавания коммуникативной грамотности

Курсовой профиль обучения характеризуется, в первую очередь, интенсивным характером занятий, а также взаимосвязью изучения языка с изучением социокультурных реалий, на которые ориентирован тот или иной курс в рамках профессиональной, культурной или иной интеграции индивида. Он отличается также ориентацией образовательного процесса на нужды и интересы обучающихся, а также их способности и уровень подготовки. В свете формирования КГ, комплексный подход к преподаванию видится как наиболее уместный по причине необходимости идентификации тех или иных феноменов коммуникации в самых различных социальных контекстах.

Занятия в рамках курсового профиля носят, как правило, ярко выраженный коммуникативный характер, что в нашем случае проявляется в ориентации на развитие стратегической компетенции обучающихся. Методика формирования коммуникативной грамотности у взрослых (А1, А2) определяется форматом курсового профиля обучения в том, что касается таких характеристик данного курса как обзорность и активная роль учащихся в процессе обучения.

Экспериментальной базой исследования стало ЧОУ «Санкт-Петербургский социально-экономический институт», специализирующийся на программах дополнительного образования социально уязвимых слоёв населения. Выборку педагогического эксперимента составили 23 учащихся, проходящих профессиональную переподготовку по программе «Деловой английский язык». Возраст студентов от 22 до 55 лет. Эксперимент проводился в течение 2020 года с двумя группами обучаемых при последовательном внедрении методических разработок на ранних этапах обучения (в период молчания). По результатам опросов, проводившихся по

окончанию курса, теории коммуникации оказались особенно полезными при экспликации культурно обусловленных языковых феноменов, а также в формировании учебно-познавательной и стратегической компетенции учащихся, в особенности в том, что касается овладения ими коммуникативными стратегиями [Hernández, Andrea, 2012], и для развития умений работы со вспомогательными средствами обучения. Согласно К. Касперу, приобретение КГ проходит в несколько этапов: когнитивный, ассоциативный, автономный, и предполагает прогрессию от формирования преподавателем шаблонов до полной автономии студентов в выполнении заданий [Kasper, 2000], чего мы и придерживались в рамках курса. Изучение языка осуществлялось в тесной связи с изучением научных концептов, актуализируемых в первую очередь для нужд экспликации языковых феноменов. Нужно отметить, что целенаправленное преподавание стратегий также позволило сформировать у студентов положительное отношение и критический подход к обучению.

Как показали результаты эксперимента, важную роль в формировании КГ играет изучение текста как коммуникативной единицы, чья статичность (по сравнению с потоком устной речи) позволяет выявить стратегии реализации коммуникативного намерения в их взаимосвязи и стратегической последовательности. Важно, не только с точки зрения мотивационного аспекта, но и в соответствии с принципом научности, доводить до сведения учащихся список использованной литературы и предлагать материалы для самостоятельного изучения.

Интенсивность курсового профиля обучения подталкивает преподавателя к систематическому мониторингу учебной обстановки и учёту фоновых знаний обучающихся, а также их личностных особенностей в целях облегчения усвоения наиболее сложного материала. Стоит добавить, что устранение боязни ошибки происходит путём последовательной реализации принципа научного плюрализма, проявляющегося в разнообразии подходов к феномену коммуникации, чего преподаватель должен придерживаться, чтобы

создать среди учащихся атмосферу заинтересованности и ориентации на исследовательскую деятельность [Kawakami, 2013].

1.4 Возможные проблемы, связанные с формированием коммуникативной грамотности у выбранной категории обучаемых

При изучении научных теорий в рамках формирования КГ, проблемы могут быть связаны, в первую очередь, с тем, что касается психофизиологических особенностей обучаемых (а именно, чувственных и рациональных когнитивных процессов), личностных характеристик (коммуникативный/ некоммуникативный тип, экстраверт/интроверт, присущая тревожность, связанная с боязнью ошибки) и их речевой базы (опыта). Особое влияние на процесс обучения имеют словесно-логическое или вербальное мышление, а также такие категории как память и внимание. Как показывают когнитивные исследования [*cf.* Labouvie-Vief, 1985], нацеленность на достижение осязаемого результата зачастую выражается в том, что многие люди старшего возраста, проявляют худшие способности к абстрактному мышлению, чем молодые студенты. Взрослые более склонны к конкретизации, контекстно-зависимому подходу к решению задач, требующих критического мышления. Именно эта особенность может иметь негативное влияние на усвоение научных концептов выбранной группой обучаемых. В этой связи особенно важным является привязка КГ к их социальному опыту, а также артикуляризация долгосрочных преимуществ формируемых навыков и умений в их профессиональной и общественной деятельности.

Как показывает другое лонгитюдное исследование, реализованное в рамках университета UNICA в Колумбии [Lee, 2005], главные проблемы в обучении, сконцентрированном на содержании – в недостатке поддержки со стороны преподавателя в усвоении концептов на иностранном языке. Авторы утверждают, что в некоторых случаях преподавателю может не хватать

подготовки для выполнения такой трудной задачи: например, для подбора необходимых учебных материалов, позволяющих параллельно изучению языка развивать навыки критического мышления. В этой связи, умение ориентироваться в академическом дискурсе требует от преподавателя высоких знаний структуры языка (на фонетическом, лексическом, грамматическом, уровнях), а также сформированных навыков и умений – особенно в том, что касается чтения академической литературы.

Другая проблема связана с тем, что научные концепты могут осваиваться через заучивание, проблему чего может решить целенаправленное обучение студентов когнитивным стратегиям [Schaie, Willis, 2010] в рамках формирования КГ. Этот шаг, направленный непосредственно на развитие стратегической компетенции студентов (а именно способности учиться), позволяет выработать у них навыки работы с информацией, отвечая таким образом общеобразовательной цели обучения. Согласно результатам исследования Шайи и Уилиса, преподавание когнитивных стратегий также имеет положительное влияние на мотивацию обучаемых.

Помимо всего вышесказанного, технологии формирования коммуникативной грамотности, как отмечает Р. И Кусарбаев, должны носить учебно-воспитательный характер, что может выражаться в ломке критических установок взрослых студентов в связи с переосмыслением феномена коммуникации, пронизывающего все сферы их повседневной жизни [Кусарбаев, 2017]; но, что по замечанию исследователя представляется необходимым для формирования личности способной эффективно к межкультурному общению.

Таким образом, формирование необходимого уровня коммуникативной грамотности в учебном процессе происходит при учете психолого-возрастных особенностей, разной социализации студентов, а также при выполнении таких дидактических условий, как тщательный отбор преподавателем оптимальных для изучения научных концептов, что требует соответствующего уровня

академической, языковой и дидактической подготовки; особое внимание к уровню мотивации студентов, что может быть реализовано путём внедрения инновационных приемов развития учебно-познавательной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В процессе обучения в сознании изучающего английский язык образуется новая система понятий, отличная от той, что сложилась под влиянием родного языка, и овладение языком заключается для него, таким образом, в овладении новой системой понятий в их языковом выражении. Необходимо дать обучающимся четкое понимание того, что в процессе коммуникации различные элементы языковой системы проявляются в тесной взаимосвязи друг с другом. В ходе обучения они зачастую разделяются из различных соображений, однако это разделение в целях анализа нецелесообразно, если впоследствии мы не проанализируем совокупность их отношений в системе языка, не являющейся, помимо всего прочего, статичной. Слово, как уже было сказано, изучается в теории коммуникации через призму различных языковых дисциплин: общей лингвистики, лексикологии, истории языка, фонетики, стилистики, грамматики, а также социолингвистики, паралингвистики и других. Следовательно, для того чтобы подойти к анализу того или иного слова, студент должен обладать необходимыми на то компетенциями, первостепенное значение в формировании которых отводится научным методам познания. Особое значение придается межъязыковому сопоставлению, что не может быть реализовано без опоры на родной язык, учитывая абстрактный характер научных концептов. В этой связи, упомянутые когнитивные стратегии (более подробно рассмотрены в третьей главе), как особые элементы ментальной и физической деятельности, направлены на активизацию умственных способностей учащихся через установление ассоциаций между новым и уже усвоенным знанием в целях улучшения понимания, запоминания информации и упрощения процесса обучения. Поскольку вводный курс в теорию коммуникации по нашему

замыслу предшествует или же протекает параллельно начальному этапу обучения языку, целенаправленная реализация стратегий может быть так же полезна в свете увеличения автономии учащихся и перемещения фокуса обучения с преподавателя на студентов. При таком подходе к обучению все участники образовательного процесса взаимодействуют между собой, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаясь в атмосферу исследовательского сотрудничества для решения учебных задач.

Как было отмечено, выбранный подход к формированию КГ в рамках курсового профиля обучения взрослых английскому языку отвечает задаче развития стратегической компетенции, что продиктовано быстро меняющимися условиями профессиональной деятельности, которые подталкивают студентов к получению новых знаний и умений, в т.ч. из-за их качественного устаревания. Как будет продемонстрировано в дальнейшем, овладение учащимися данной компетенцией не является единственно-возможной задачей, на которую направлено формирование КГ.

ГЛАВА II. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Коммуникативная грамотность, являясь зачастую пренебрегаемым в современной дидактике элементом коммуникативной компетенции, по нашему мнению, должна занять своё место на стыке целей развития у студентов её составляющих: 1) лингвистической, 2) социокультурной, 3) стратегической и 4) дискурсивной. Следовательно, набор соответствующих компетенций будет во многом определять уровень и состояние КГ учащегося. Обогащение концептуального наполнения КГ теориями коммуникации представляется нам последовательным шагом в переосмыслении феномена коммуникации в процессе изучения ИЯ в пользу осознания важности коммуникативных умений в ситуациях реального общения. Таким образом, коммуникативная грамотность во многом рассматривается через призму знаний, навыков и умений, составляющих основу коммуникативной компетенции, в частности, когда проблема выбора той или иной языковой единицы переходит в антропологическую область того, как единство представлений о внешнем мире выражается в фактах языка (Например, в выборе предлога для обозначения материала, из которого изготовлен предмет: *This shirt is made of cotton / Paper is made from wood*). Тем не менее, акцент ставится не на том, чтобы проследить складывание тех или иных языковых фактов, а лишь на том, чтобы дать студентам представление о законах (антропологических, социальных и др.) их формирования.

2.1 В рамках лингвистической компетенции

Ориентация методистов на развитие у студентов коммуникативной компетенции выразилась в обогащении лингводидактики наработками исследований в области лингвистики, прагматики языка,

лингвострановедения, культурологии, а также всего того, что представляет ценность с точки зрения аутентичной коммуникации, на понимание сущности которой направлено формирование КГ. Как указано в *Общеввропейских Рекомендациях к языковому образованию [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, ред. 2003]*, последнее должно реализовываться в виде целостного и систематического педагогического процесса, направленного на профессиональную подготовку студентов.

Так, изучение лингвистического измерения коммуникации позволяет осознание структуры языка как системы кодов, а также характера связи между различными уровнями языка (фонетическим, лексическим и грамматическим), что позволяет системное формирование навыков и умений, основанное на знаниях лингвистических категорий. Это также позволяет навести студентов на мысль о консенсуальном характере языковых формул и паттернов в системе, которая представляется как неуниверсальная, а потому открытая для последовательного межязыкового сопоставления.

То же касается знаний правил функционирования единиц языка в речи. Из-за чувствительности к социальным конвенциям (правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между людьми и группами, лингвистические кодификации некоторых основных ритуалов в жизни общества) социолингвистический компонент пронизывает весь процесс общения между представителями разных культур, даже тогда, когда его участники не осознают этого влияния. В этой связи, Р.М. Баскаев трактует лингвистическую компетенцию как 1) комплекс лингвистических знаний о языке как общественном явлении и динамичной системе, связанной мышлением, культурой и общественным развитием народа; 2) комплекс умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной и научно-исследовательской деятельности и 3) способность к языковой рефлексии [Баскаев, 2007]. В этой связи, сравнительный анализ и сопоставление культурных особенностей родной страны и страны изучаемого английского языка (в той форме, в которой они проявляются в различных

ситуациях общения) позволяет лучше понять особенности языковых феноменов, которые представляют собой отражение фактических сторон жизни людей.

Развитие КГ у студентов путём анализа коммуникационных процессов, направлено на объективизацию роли языка в той или иной коммуникативной ситуации [Deardorff, 2004]. По мнению Н.И. Алмазовой, контекстный подход имеет исключительное значение для обучения будущих специалистов, поскольку контексты жизни и будущей профессиональной деятельности наполняют обучение личностным смыслом, определяют степень включения в познавательный процесс в рамках курсового профиля обучения. [Алмазова, 2003]. Следовательно, формирование у учащихся КГ посредством изучения научных теорий коммуникации в её социолингвистическом аспекте [например, Bourdieu, 1982] представляется обоснованным в свете развития коммуникативной компетенции: по меньшей мере, потому что это позволяет проблематизировать систему языка, отбросив на начальном этапе заблуждения о его нейтральности [*cf.* Нечаева, 2010], чтобы затем научиться грамотному использованию языка в зависимости от речевой ситуации.

Таким образом, лингвистическую компетентность необходимо рассматривать как способность и готовность студента осуществлять иноязычное общение в пределах определенных учебной программой требований, которые в свою очередь опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков – грамматических, лексических, фонетических; а также обладать различными языковыми средствами коммуникативного взаимодействия, для осуществления грамотной коммуникации в той или иной ситуации общения. Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, КГ, рассматриваемая через призму внедрения в обучение теории коммуникации, полностью отвечает цели развития у учащихся лингвистической компетенции.

2.2 В рамках социокультурной компетенции

Важной предпосылкой для формирования коммуникативной грамотности является социокультурная компетентность [Кусарбаев, 2017]. Социокультурная компетентность, согласно С.В. Пахотиной, определяется как «совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для межкультурной коммуникации в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения» [Пахотина, 2007: 25]. Так, в рамках социокультурной компетенции, наш подход к развитию КГ прежде всего дает возможность понять общие и отличительные черты между культурами, помогает распознавать предубеждения и избавляться от них, способствует толерантному отношению к другим культурам, позволяет создавать основы для эффективных межкультурных обменов. В плоскости исследований феномена коммуникации, такой подход, в частности, реализуется В. Проппом [Propp, 1968] в его в работе «Морфология сказки», где он исследует функциональную сторону произведений национального фольклора.

А.В. Калянов, говоря о социокультурной компетенции, подчеркивает её социальный компонент: «В современных условиях особо актуальной становится функция социализации личности, то есть обеспечение усвоения и воспроизводства учащимися социального опыта и его адаптация к изменяющимся обстоятельствам» [Калянов, 2012: 50]. Таким образом, язык рассматривается в тесной связи с социальной принадлежностью индивида, что требует от каждой личности умений определять цели и конкретные задачи своей социальной деятельности, совершать выбор наиболее эффективных путей и приоритетных направлений совершенствования её организации на основе социокультурной компетентности в условиях динамичной эволюции общественной системы [cf. Bourdieu, 1982].

Рассматривая социокультурное развитие личности в контексте рационализации социальных действий, организаций и институтов, М. Вебер, основывается на представлениях о человеке как культурном существе,

демонстрируя как на основе субъективных смыслов происходит становление социальной объективности. Общество для Вебера является культурной установкой, поскольку оно базируется на осмысленном поведении, а не на инстинктивном реагировании, присущими животному миру [Вебер, 1990]. Продолжая идеи Вебера, П. Сорокин называет социокультурными такие феномены, которые, во-первых, являются проявлениями различных форм сознания, а не результатами инстинктов, а во-вторых, «находятся исключительно в сфере взаимодействующих людей и продуктов их взаимодействия» [Сорокин, 1992: 162]. Структура социального взаимодействия у П. Сорокина включает три аспекта, неотделимых друг от друга: «1) личность как субъект взаимодействия, 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами и 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективизируют, социализируют и раскрывают эти значения (...)» [Ibid.: 218].

Согласно М. Лапину [Лапин, 2001], социокультурный подход к обучению объединяет цивилизационный и формационный подходы в единое целое, сочетая устойчивые компоненты (антропологические, этнические, культурные) человеческой истории, к которым обращается цивилизационный подход, и меняющихся (социальные, личностные), на которых концентрирует внимание формационный. К этому добавляется также задача формирования положительного отношения к другим языкам и культурам при соблюдении универсальных морально-этических норм [Пахотина, 2007].

Проведя глубокий анализ научной литературы по проблеме формирования социокультурной компетентности личности мы можем сделать вывод, что явление социокультурной компетенции неразрывно связано с формированием личности в современном обществе, частью которого она является. В этой связи, одна из первоначальных задач преподавания теории коммуникации в её социокультурном аспекте на занятиях по ИА – это дать

студенту понять, что индивид не существует вне общества и культуры, усваивая те или иные нормы посредством изучения языка. В связи с этим, социокультурную компетентность целесообразно рассматривать как качественную характеристику личности, основанную на совокупности приобретенных знаний социальных и культурных сфер жизни, ценностных ориентаций; как способность и готовность к межкультурному общению с носителями других языков и культур; как важный фактор развития личности, социализации ее в современном обществе, самореализации и культурного самоопределения. КГ же через призму данной компетенции представляется как знаниевая обоснованность (опережающую и рефлексивную) поведенческих актов на основе осмысленных решений.

2.3 В рамках стратегической компетенции

Коммуникативная грамотность так же тесно связана с реализацией компенсаторных (связанных с реализацией коммуникативного намерения) и учебных стратегий (как аналитическая матрица феноменов коммуникации). Создателями термина «стратегическая компетенция» являются М. Кенейл и М. Свейн, которые в 1980 году, изучая проблемы преподавания и овладения иностранными языками, рассматривали её как составляющую коммуникативной грамотности. По их мнению, стратегическая компетентность заключается в совершенном владении стратегиями вербального и невербального общения, которые могут быть задействованы для предотвращения срыва коммуникации, а также чтобы повысить эффективность процесса общения, компенсируя недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения на иностранном языке. [Canale, Swain, 1980].

Согласно М.В. Даверу, понятие стратегической компетенции предусматривает такие составляющие как коммуникативные и учебные стратегии [Давер, 1992]. В то время как коммуникативные стратегии,

сосредотачиваясь на применении языковых знаний в межкультурной коммуникации, имеют целью целенаправленное преодоление проблем в общении, учебные стратегии выступают инструментами овладения иностранным языком в целом. Существенным для успешного формирования КГ является умелое сочетание коммуникативных и учебных стратегий для достижения эффективных результатов общения на иностранном языке и индивидуализации образовательного процесса. Стоит добавить, что исследователи [cf. Сасина, 2018], также рассматривают стратегическую компетенцию одновременно как коммуникативный, так и лингвосоциокультурный феномен (подчеркивая необходимость адаптации стратегий к социокультурному контексту), что вполне оправдано в русле современных лингвистических и лингвометодических парадигм.

А.В. Малаева, изучая проблему применения кейс-метода как средства формирования коммуникативной компетенции, оперирует понятием «дискурсивно-стратегическая компетенция», под которым исследователь понимает «готовность использовать и интерпретировать формы слов и их значение для создания связных текстов, порождать связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, умение выбирать правильную стратегию профессионального общения» [Малаева, 2012: 11]. О.Н. Михайлина стратегическую (суб) компетентность (относительно коммуникативной) определяет как умение компенсировать недостаток знаний языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде; тогда как дискурсивную (суб) компетентность определяет как способность использовать определенные стратегии и тактики общения для конструирования и интерпретации связных текстов. Таким образом исследователь проводит четкую границу между стратегической и дискурсивной компетенциями [Михайлина, 2016].

Мы разделяем позицию О.Н. Михайлиной в том, что знание и владение коммуникативными стратегиями (стратегиями употребления) отвечает задаче развития стратегической компетенции. КГ в рамках данной компетенции

способствует выработке у учащихся индивидуального непротиворечивого подхода к концептуализации феноменов коммуникации, а также индивидуальных коммуникативных стратегий, соответствующих тому или иному социокультурному контексту.

2.4 В рамках дискурсивной компетенции

В общем смысле дискурсивная компетенция определяется как «способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании» [Силкова, 2020: 46]. Ряд исследователей, подчеркивает знаниевый аспект дискурсивной компетенции, рассматриваемой в том числе как «знание различных типов дискурса и правил их построения» [Аниськина, 2008: 46], на базе которых происходит выработка стратегий изучения ИЯ (second language learning strategies) [Cohen, 2005]. Такое видение дискурсивной компетенции согласуется с задачей формирования КГ посредством научных наработок теорий коммуникации. Рамки дискурса, в соответствии с которыми происходит декодирование сообщения и интерпретация, становится, в частности предметом рассмотрения Дж. Уоллакотта [Woollacot, 1982], чьи идеи предложены нами к внедрению в образовательный процесс в методической части исследования.

Дискурсивные стратегии рассматриваются учеными в аспекте прагматики и охватывают следующие аспекты: прогнозирование того, как собеседник поймет смысл, какие речевые акты необходимы и желательны, а также какие речевые образцы какие приемлемы для данного контекста в свете оптимизации процесса общения [Сафонова, 2004]. Обучение аргументативным стратегиям, а также языковым маркерам аргументации, которые актуализируют различные интенции коммуникантов в ходе межкультурного общения, стало предметом исследования Г.А. Проскуриной

[Проскурина, 2013]. Исследователь выделила стратегии самопрезентации, убеждения и принятия решения, а также тактики, которые используются для реализации этих стратегий. К компонентам содержания обучения аргументативным стратегиям ученая относит:

1) знания, составляющие часть профессиональной картины мира представителя другой лингвокультуры; «дискурсивные» знания; знания языковых средств выражения аргументации;

2) умения: дискурсивные; общеязыковые, собственно аргументативные; умение ориентации в социокультурном многообразии партнеров;

3) качества: способность способствовать налаживанию межкультурных связей;

4) положительное отношение к деятельности по созданию иноязычных устных деловых аргументированных высказываний. [*Ibid.*: 17].

Таким образом, стратегии дискурса охватывают лексико-грамматический выбор и социокультурные ограничения, стратегии самокоррекции, антиципации, вежливости, обратно-поступательные стратегии. Формирование дискурсивной компетенции в её прагматическом срезе согласуется, в частности, с преподаванием манипулятивных стратегий коммуникации [*cf.* Thompson, 1990] в рамках развития у учащихся КГ на уроках ИЯ.

Тем не менее, коммуникативно-прагматический подход, отражает только одну сторону феномена дискурсивной компетенции, поскольку охватывает только продуктивные виды речевой деятельности (а стратегии рецепции и продуцирования речи различны) и направлен на обучение студентов с высоким уровнем владения языком (в частности с высоким уровнем лексических, грамматических и лингвосоциокультурных знаний, навыков и речевых умений). Учитывая данный факт, в целях развития дискурсивной компетенции посредством КГ, в рамках данного курса предлагается сосредоточиться на дискурсивных стратегиях рецепции в их самых наглядных проявлениях.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Обобщая все вышесказанное, мы можем сказать, что формирование КГ у учащихся посредством научных разработок теории коммуникации удовлетворяет целям обучения в его практическом аспекте (формируя лингвистические компетенции как языковую способность совершать иноязычную речевую деятельность) ; развивающем (напрямую способствуя развитию дискурсивной компетенции как способности логически и аналитически мыслить при конструировании и интерпретации иноязычных текстов, готовности производить связанные и целостные произведения), воспитательном (способствуя развитию социокультурной компетентности личности, способной к открытости, терпимости и готовности к межкультурному общению), а также общеобразовательном (органически встраиваясь в процесс формирования стратегической компетенции как способности вторичной языковой личности к такому владению ИЯ, при котором языковая личность может отражать действительную картину мира средствами языка, использовать ИЯ для повышения общей культуры и кругозора).

Изучение теорий коммуникации для целей развития у взрослых пользователей АЯ коммуникативной грамотности поощряет исследовательский плюрализм, объективный взгляд на языковые феномены, равно как и понимание самого учебного процесса, в котором теория выполняет функцию систематизации, прогнозирования, объяснения и описания. Как отмечает, к примеру, английский лингвист, автор многих исследований в области фонетики Гиллиан Браун [Brown, 2008], теория способствует складыванию у обучающихся инструментария, пригодного для неоднократного применения, а также порождает у них стремление к точности и осознанности в своем подходе, снабжает их необходимыми компетенциями

для проведения тщательного анализа полученной информации и, если необходимо, её опровержения. В свете этого, такие видные исследователи языка, как Р.Т. Белл [Bell, 1981], Дж. Оллер [Oller, 1973], Р. Политцер [Politzer, 2019] выражают солидарность в том, что изыскания ученых прошлого века предоставили следующим поколениям предельно точные и объективные описания языковых процессов, основанных на широкой эмпирической базе; а также, исключая некоторые маргинализованные теоретические аксиомы, оставили богатое наследие из научных моделей, техник, простых и пригодных для использования в широком многообразии учебных ситуаций и предоставляющих, помимо всего прочего, солидную базу для будущих исследований в области лингводидактики.

ГЛАВА III. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ (А1-А2) В РАМКАХ КУРСОВОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Преподавание по данному курсу направлено на объективацию коммуникационных процессов посредством стратегий дистанцирования и релятивизации информации на базе различных научных подходов к феномену коммуникации; т.е. имеет целью складывание у учащихся научной картины мира. Это достигается при помощи обзора существующих концептов теории коммуникации, демонстрации применения инструментов критического анализа, выдвинутых в рамках теорий, таким образом, чтобы содержание обучения не было оторванным от социокультурной реальности. Ввиду вводного характера курса, формирование коммуникативной грамотности рассматривается, в первую очередь, как вспомогательное средство, способствующее развитию у учащихся коммуникативной компетенции, а значит, требует ровно столько учебного времени, чтобы разрешить потенциальные проблемы и противоречия дальнейшего образовательного процесса, обуславливающие необходимость такого курса.

Надо сказать, что, когда содержание учебных материалов выходит на первый план, задача обучения непосредственно языку усложняется, поэтому помимо представления научных концептов для изучения в рамках курса, нами предложены также возможные формы и стратегии их включения в учебный процесс.

3.1 Рекомендации по содержанию обучения

Целесообразно строить курс не только в соответствии с хронологическим развитием науки о коммуникации, которая развивалась, чтобы отвечать запросам на описание и объяснение актуальных общественных феноменов, но и согласно дидактическому принципу: от

элементарного уровня до концептуализации коммуникации, включающей наибольшее число акторов и переменных. Тем не менее, чтобы наметить дальнейшую перспективу изучения данного феномена, а также пробудить мотивацию и интерес у учащихся, целесообразно начать с обсуждения глобального значения коммуникации и знаний о ней в непосредственной связи с экономическими, политическими и другими контекстами цифровой эпохи. В соответствии с принципом плюрализма научного знания, преподаватель должен поощрять индивидуальный подход учащихся к освоению материала. Так, согласно мнению автора «Введения в социолингвистику» Роланда Уардхо «преподаватель вменяет себе в обязанность не пропагандировать против других теорий, поскольку образование не является простой передачей информации, как не является оно и пропагандой узкой точки зрения. Образование связано со свободой исследования – вне зависимости от того, какую теорию выберет преподаватель, он всегда должен иметь это в виду» [Wardhaugh, 2010: 124].

Нами предлагается следующий план курса:

3.1.1 Введение в теорию коммуникации

В рамках первого занятия необходимо обратиться к различным подходам к коммуникации, чтобы дать учащимся представление о многообразии перспектив, через которые может мыслиться данный феномен в этом междисциплинарном поле. Цель данного занятия – проблематизировать феномен коммуникации, путем критического рассмотрения различных его аспектов, составляющих наследие самых различных научных областей: социологии, антропологии, истории и других наук.

Ответ на ключевой вопрос о том, что такое коммуникация, следует открывать наиболее общими социальными проявлениями коммуникации через призму присущих ей свойств, а именно: избыточности, демократизации,

условной автономии индивидов, глобализации, сокращения символических категорий пространства и времени [cf. Rosa, 2013].

В качестве наиболее краткого обобщения различных подходов к определению коммуникации мы предлагаем идеи, изложенные в книге Э. Невё «Общество коммуникации?» [Neveu, 2006], где коммуникация определяется исходя из её социальных функций. Согласно Невё, коммуникация может пониматься как:

- 1) Обмен опытом и значениями, обеспечивающий координацию между людьми посредством языка и представляющий собой основу социальных связей;
- 2) Как информационное обеспечение;
- 3) Как экономический сектор;
- 4) Как аналитическая матрица (reading grid);
- 5) Как средство материального обмена между людьми.

Необходимо провести разграничение по линии коммуникация/информация, дав студентам представление об опосредующем, и потому предвзятом характере первой, и соответственно, опосредованном, а потому искаженном характере последней. Как пишет Э. Гидденс, весь человеческий опыт является опосредованным [Giddens, 1979]: опосредование является следствием различной социализации индивидов, а также использования ими языка. В жизни человека язык является главным и первичным средством пространственно-временного разнесения, т.е. расширяет горизонты человеческой деятельности за сферу непосредственного опыта.

Развитие и расширение современных институтов непосредственно связано с ростом процессов опосредования опыта, привнесенными новыми формами коммуникации. Каналы коммуникации и пространственно-временные различия оказали непосредственное влияние на форму представлений печатных новостей. Визуальные образы, которые принесли с собой телевидение, кино, видео без сомнения формируют такие структуры опосредованного опыта, создание которых было невозможным в печатном и

допечатном мире. В этой связи особенно важно упомянуть так называемый «эффект коллажа», который проявляется в наложении историй и сообщений, объединенных лишь критерием «своевременности» (страница газеты), в результате чего значимость события зачастую довлеет над местом, делая опыт как бы более «реальным» (присутствующим где-то рядом), но и более обезличенным. Исходя из этого, можно сказать, что СМИ и интернет не просто отражают реальность, а в некоторой степени и формируют её, поддерживая таким образом дискурс глобализации.

В целях критического осмысления феномена коммуникации нами предлагается, не отступая, таким образом, от макроуровня, объяснить студентам важность понимания модальностей своего участия в данном процессе, в том числе путем раскрытия влияния СМИ на их существование как субъектов социального взаимодействия, чтобы таким образом пробудить в них интерес к инструментам регулирования своего вовлечения в процессы коммуникации. В этой связи нет более яркого феномена проявления коммуникации как организованного социального действия, чем теории пропаганды и управления СМИ, однако чтобы избежать дискриминации роли СМИ в целом, нами предлагается рассмотреть данный феномен с позиции умеренной критики феномена массовой коммуникации, которой придерживаются, например, П. Лазерсфельд и Р. Мертон [Lazarsfeld, Katz, 1995; Jeřábek, H. Merton, Lazarsfeld, 2011]. Так, помимо «усыпления» критического сознания зрителя и насаждения конформизма («дисфункция наркотизации»), П. Лазерсфельд выделяет такие функции СМИ как присвоение статуса и укрепление социальных норм.

3.1.2 Техническое измерение процесса коммуникации

На данном занятии рассматривается модальность акта передачи информации, в свете чего целесообразно начать с самой наглядной, технической его репрезентации, а именно линейной модели коммуникации Г.

Лассуэлла (рис. 1), известной также как пять вопросов, отражающих логику процесса коммуникации [Lasswell, 1948].



Рисунок 1

Так, для описания акта коммуникации следует ответить на следующие вопросы: кто сообщает? (область исследований- анализ контроля, предмет-коммуникатор); что сообщается? (контент-анализ, сообщение); по какому каналу? (медиа анализ, канал); кому? (анализ аудитории); с каким эффектом? (анализ эффектов). Данная схема довольно проста, но наиболее эффективна в формировании критической аналитической матрицы, способствующей денатурализации процесса коммуникации и учёту большего объёма входных данных. В 1968 г. Г. Лассуэлл предложил более подробную версию своей модели. Она предполагает изучение процесса коммуникации с помощью ответов на следующие вопросы: о том, «кто?»; «с каким намерением?»; «в какой ситуации?»; «с какими ресурсами?»; «используя какую стратегию?»; «оказывает влияние на какую аудиторию?»; «с каким результатом?».

Недостаток данной модели в том, что в ней не учитывается такая составляющая, как обратная связь, поэтому целесообразно расширить её путем представления вниманию учащихся математической теории Норберта Винера (рис. 2), чьи идеи развивались в рамках кибернетического направления в теории коммуникации [Wiener, 1962]. Этот подход полностью игнорирует социальное измерение коммуникации, что можно объяснить особенностью биографии Н. Винера, занимающегося разработкой систем ПВО во время Второй Мировой войны. Кибернетика, таким образом, является метафорой человеческого взаимодействия, в которой процесс коммуникации представлен как линейный процесс обмена данными между источником и получателем.



Рисунок 2

Важно отметить, что в модели Винера коммуникационное действие анализируется при органичном единстве источника информации и получателя, который не является пассивным, отправляя в свою очередь сообщения источнику, вносящему коррективы в свой способ коммуницирования. Метафора самолета и системы ПВО, корректирующей прицел посредством вычисления траектории полёта первого (составляющей часть входных данных) представляется в свете обучения вполне наглядной.

Впоследствии данная схема была адаптирована под нужды самых различных наук и дополнена такими категориями как канал передачи, кодирование и шум, искажающий сообщение (рис. 3). Теория коммуникации Клода Шеннона (ученика Винера), задавшегося вопросом кодирования в целях оптимизации процесса передачи информации при минимальных её потерях, может быть наглядно представлена в виде следующей схемы:



Рисунок 3

Как мы видим, помимо влияния шума, Шеннон также отмечал важность способа кодирования и декодирования сообщения [Shannon, Weaver, 1975]. В его видении процесса коммуникации источник информации и получатель

идентичны как в своих социальных характеристиках, так и в процессах кодирования/декодирования, т.е. различные процессы интерпретации в данной модели не учитываются.

Следовательно, надлежит представить процесс коммуникации как взаимодействия двух социальных агентов-носителей культуры, способных производить смыслы. В этом нам поможет антропологическая теория коммуникации школы Пало Альто [Winkin, 1984], выдвинувшей оркестральную модель процесса коммуникации (рис. 4).

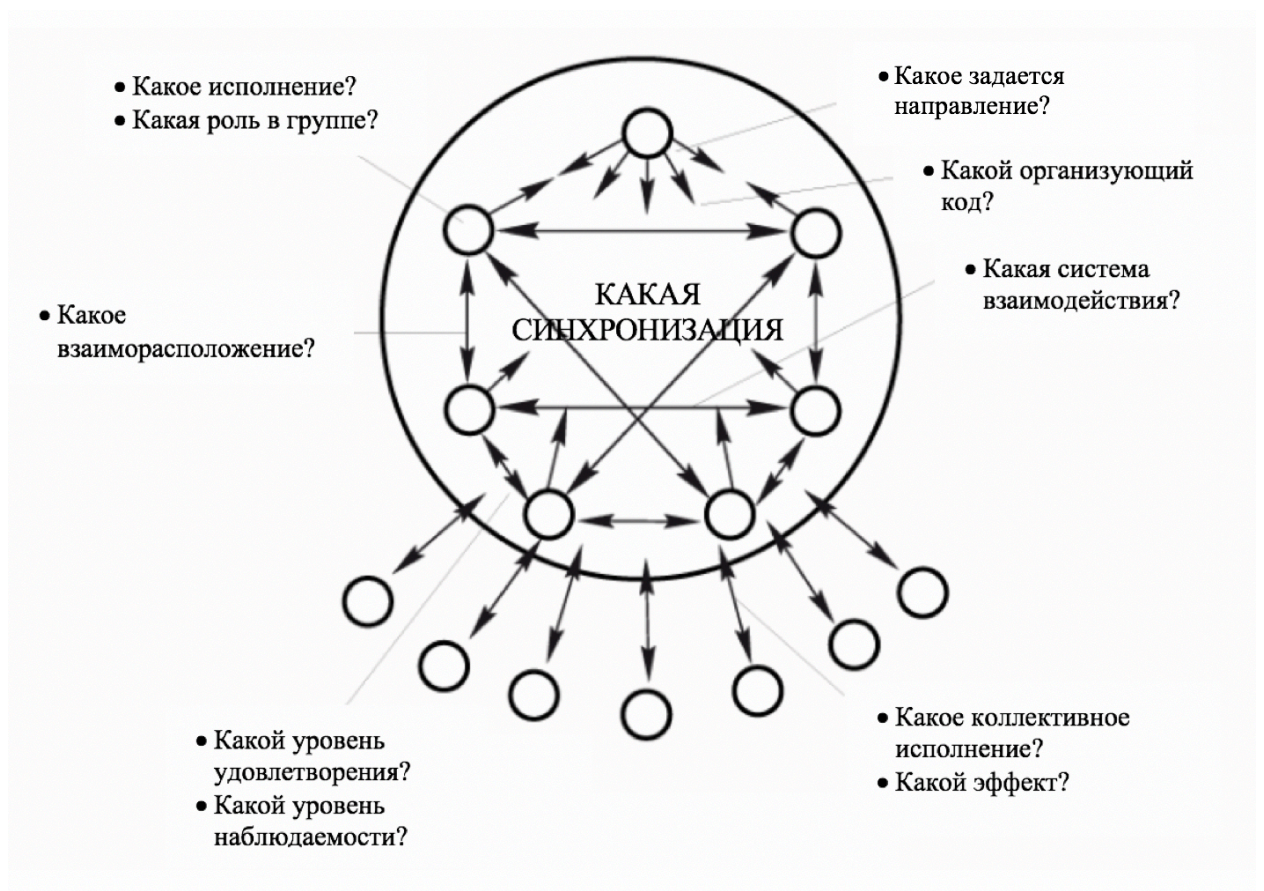


Рисунок 4

Метафора джазового оркестра без дирижера (выводящая нас из логики бинарных моделей) в данном случае представляет каждого участника коммуникации как способного к действию (импровизации) и внимающего к остальным участникам оркестра, находящимся вокруг него, что вводит коллективное измерение коммуникации. В данной модели каждый участник

является и источником, и получателем информации. Учитывает данная модель и различные способы «кодирования» информации (кодирование подчеркнуто для сохранения последовательности с моделью Шеннона), а именно различные знаки коммуникации (в т.ч. невербальные).

3.1.3 Антропологическое и социологическое измерения коммуникации

Цель данного занятия – представить процесс коммуникации в контексте социальных условий человеческого существования. Данный процесс отныне рассматривается как целостная совокупность отношений между его участниками.

В свете поставленной цели занятия представляется уместным познакомить учащихся с интеракционистской теорией канадского социолога Ирвина Гофмана, изложенной им в книге «Представление себя другим в повседневной жизни», которая основывается на контроле индивидами своей символической репрезентации в обществе, и чему наиболее соответствует предлагаемая учёным метафора театра [Goffman, 1959]. Вводится понятие общественных ожиданий как составляющей «роли», предопределённой той или иной социальной ситуацией; рассматривается важность таких социально сконструированных ритуалов как формулы вежливости, способы саморепрезентации, стратегии избегания конфликтов, подтверждения статуса и т.д. Данная теория может быть дополнена соображениями Ж.Л. Брике [Briquet, 1994] относительно роли политика, которая в наибольшей степени определяется общественными ожиданиями, что наглядно иллюстрирует концепт социальной роли, предопределяющей процессы коммуникации.

Чтобы внести необходимый нюанс в постулируемую преддетерминированность норм поведения, стоит рассмотреть идеи В. Дюбуа, в частности, изложенные в книге «Жизнь у окошка администрации» [Dubois, 2010]. Французским социологом выдвигается тезис о плюрализме усвоения

информации вследствие влияния на интерпретацию фоновых знаний, приобретенных в ходе социализации индивида. Далее, согласно диалектическому принципу, мы должны обратиться к теориям рецепции, в свете чего наиболее актуальной представляется работа Ж. Жуэ, посвященная различным подходам к использованию социальных сетей [Jouet, 2000]; книга Х. Яусса «О рецептивной эстетике» [Jauss, 1978], где, в частности, утверждается активная роль общества в формировании того или иного восприятия текстуальных произведений и ситуативность восприятия информации; а также труды У. Эко [Eco, 1965] и М. де Серто [De Certeau, 1990], чьи идеи направлены на пересмотр роли рецепиента в пользу его активного вовлечения в создание смыслов в процессе декодирования сообщения. Рассматривая различные сферы коммуникации, мы таким образом подталкиваем студентов к экстраполяции идеи об относительности смыслов информационных сообщений на другие контексты повседневной жизни. Предполагается, что посредством рассмотрения предложенных теорий по окончании данного занятия учащиеся должны усвоить следующие критические положения:

- 1) Коммуникация культурно и социально обусловлена;
- 2) Не существует двух абсолютно одинаковых способов восприятия информации (плюрализм усвоения информации);
- 3) Процессы коммуникации опосредованы, что может способствовать искажению смыслов и намерений собеседников;
- 4) Участники коммуникации не нейтральны и не равны между собой по совокупности присущих им социальных характеристик;
- 5) В процессе коммуникации, участники преследуют определенные цели, поэтому эффективность процесса коммуникации обусловлена степенью достижения цели коммуникации.

Все вышесказанное поможет навести студентов на мысль о своей собственной субъективности как обладателей определенными социальными и

культурными характеристиками. Одна из важных задач данного занятия – подвести учащихся к лингвистическим теориями коммуникации.

3.1.4 Лингвистический аспект теории коммуникации

В довольно известном в академических кругах тезисе М. Маклюэна «Сообщение – и есть медиум», выдвинутом им в рамках теории технологического детерминизма, отражена способность слов «кадрировать» реальность [McLuhan,1964]. В этом смысле, слово является основой и в то же время ограничительной рамкой «возможного для выражения» (в процессе коммуникации), что делает лингвистические теории коммуникации особенно актуальными в контексте изучения ИЯ.

Представление языка как взаимосвязанной системы в рамках лингвистической теории Ф. де Соссюра, основателя современной лингвистики, особенно актуально в рамках данного курса в свете следующих постулатов:

- 1) Слово является индивидуальным феноменом;
- 2) Язык является системой знаков общих для носителей одного языка;
- 3) Язык – это код, посредством которого ассоциируются между собой означающее и означаемое. Аспект «кода», в частности, отсылает нас к кибернетической модели коммуникации, обеспечивая диалектическую последовательность преподаваемых знаний;
- 4) Ассоциативная связь означаемого и означающего является произвольной и присуща носителем одного языка;
- 5) Смысл слова выходит за пределы знака и ассоциативной связи означающего и означаемого и определяется местом, которое каждое слово занимает в языковой системе, т.е. границы смысла слова совпадают с контурами смысла других слов в соответствии с тем, чем слово является, и чем не является. Именно поэтому важно дать учащимся понять, что язык можно изучать только в единстве всей

системы. Данная точка зрения проблематизирует такие феномены как дословный перевод и гомогенность языковых феноменов разных языковых систем, что не только ограничивает интерференцию, но и способствует развитию критического отношения к информации в целом. [Де Соссюр, 2019 (1916)]

Пьер Бурдьё в книге «Что значит говорить» [Bourdieu, 1982] упрекает Соссюра в том, что тот сводит язык к его официальной практике, пренебрегая социальным контекстом. Наблюдения за языком во всем многообразии его социальных вариантов и функций: зависимость выбора «кода» от общественной принадлежности носителя, от коммуникативной ситуации собеседников (функционально-стилистический выбор) и т.д. – позволяют учащимся понимать язык как живую систему, чья эволюция, происходящая по сей день, обусловлена, в том числе, рядом неязыковых факторов. Поскольку лингвистический аспект коммуникации представляется нам наиболее сложным из рассмотренных до сих пор, уместна будет экзemplификация ценности вышеупомянутых теорий в рамках учебного процесса. Яркий пример в тесной связи с идеями П. Бурдьё встречается нам в произведении Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Сопоставление выбранного отрывка с русским переводом Р. Я. Райт-Ковалёвой особенно четко дает нам понять суть рассматриваемой проблемы:

- « Yes, it is, » I said. She was right. I did have a goddam Pencey sticker on one of my Gladstones. Very corny, I'll admit [Salinger, 1969: 61].
 - «Да», — говорю я. И правда: у меня на одном чемодане действительно осталась школьная наклейка. Дешевка, ничего не скажешь.
- [Сэлинджер, пер. Р. Райт-Ковалёва, 2004: 53].

В данном случае, переводчик, избежав дословного перевода «Gladstones», упустил вместе с этим одну примечательную деталь авторского повествования. Дело в том, что саквояжи типа «Гладстон» (по имени премьер министра Великобритании), хоть и устаревшие на момент выхода книги, делались из кожи высокого качества, что могли себе позволить далеко не все

слои американского общества, а неоднократное употребление слова в тексте произведения говорит об определённой заботе персонажа Сэлинджера о своем социальном статусе. Таким образом, рассмотрение лингвистического аспекта коммуникации происходит в преемственности с её социологическим измерением, позволяя перейти от научной абстракции к более наглядным примерам и подвести учащихся к прагматическому срезу феномена коммуникации.

3.1.5 Манипулятивный аспект коммуникации

Подробно рассмотрев слово в его функции языкового кода, опосредующего процесс коммуникации, мы можем перейти к тому, как идеология может воплощаться в коммуникационных процессах. Идеология, выражая ценности определенной группы, служит установлению и поддержанию социального доминирования посредством мобилизации значений в их символических формах (в первую очередь в словах, но также изображениях, видеоряде и т.д.) [Thompson, 1990]. Идеологические формы являются выразительными символическими феноменами, включенными в процесс конструирования социальных отношений. В теории идеологической коммуникации Б. Томпсона выделяется пять инструментальных категорий, которые будут рассматриваться в данном курсе через призму языка:

- 1) Легитимация – установление и поддержание представлений о справедливости и законности отношений доминирования. Типичные стратегии символического конструирования в рамках легитимации – это: рационализация (логическая цепочка), универсализация (представление интересов, ценностей, норм и т.д. в качестве всеобщих), нарративизация (пересмотр настоящего и прошлого в соответствии с различными традициями повествования).
- 2) Сокрытие отношения доминирования поддерживается за счет отрицания, затемнения, отвлечения внимания от реально

существующих процессов и явлений. Типичные стратегии символического конструирования: замещение (перенос значения объекта на другой), эвфемизация (усиление положительного акцента), троп (использование слова в переносном значении для усиления выразительности), метафоризация (приложение термина к объекту, к которому он реально не относится)

- 3) Унификация – отношения доминирования могут поддерживаться посредством конструирования на уровне символов таких форм единства, которые обеспечивают индивидов некоторой коллективной идентичностью независимо от присущих им различий. Типичные стратегии символического конструирования: стандартизация (продвижение общепринятого стандарта), символизация единства (создание и распространение символов коллективной идентичности и идентификации).
- 4) Фрагментация – отношения доминирования поддерживаются за счет разделения индивидов и групп, способных принять вызов со стороны потенциальной оппозиции в направлении целей, представляемых в качестве вредных и угрожающих. Типичные стратегии символического конструирования: дифференциация (усиление акцента на различиях), исключение (формирование образа безоговорочного врага)
- 5) Реификация – условия доминирования могут поддерживаться посредством представления состояния дел или ситуации в конкретный исторический момент, как некоторого постоянного состояния. Затумшевывается исторический и социальный характер явлений. Типичные стратегии символического конструирования: натурализация (представление явления как неизбежного следствия естественных законов), погружение во вневременное состояние (лишение исторического характера, представление феномена как неизменного), номинализация/пассивизация (использование грамматических и

синтаксических конструкций: трансформация гл. в сущ./ использование глаголов в пассивной форме) [Thompson, 1990: 56-66.].

Переходя на уровень структуры текста, особенную ценность представляют идеи Дж. Уоллакотта [Woollacot, 1982], согласно которому, сообщения массовой коммуникации формируются и интерпретируются в соответствии с определенными правилами или кодами. Важно понимать, что когда мы получаем информацию о событии, то перед нами не «живое» событие, а сообщение об этом событии. Мы читаем и интерпретируем событие, принимая дискурсивные рамки, в соответствии с которыми происходит чтение и интерпретация.

В свете всего вышесказанного, обучение коммуникативной грамотности посредством теорий коммуникации направлено на выработку умений дистанцирования, проблематизации и деконструирования сообщения, что позволяет изучающему ИЯ извлекать смысл при максимально возможной отстраненности и объективности. Критический подход к информации у взрослых формируется посредством знаний, противопоставляющих индивида его предыдущим воззрениям, вызывая когнитивный диссонанс; навыков, вызывающих изменение когнитивных структур, способствующих автоматизации процесса обработки информации; и умений. Последние характеризуются более осознанным выбором той или иной аналитической матрицы, которую студент актуализирует для целей концептуализации феномена коммуникации в различных социальных контекстах.

3.2 По форме занятий

В методике преподавания ИЯ существуют прецеденты, когда научные концепты представлялись учащимся в рамках научного метода на английском языке. Такой подход был, к примеру, реализован Ю.А. Буэно Эрнандез [Hernández, Andrea, 2012] в муниципальной школе Боготы при применении когнитивных стратегий в рамках программы билингвального образования.

Sheltered Instruction или «метод скрытых языковых подсказок», развивающийся в рамках программ ESL – это системный подход к обучению, который позволяет сделать понятными изучаемые концепции, при этом развивая у учеников знание английского языка. Sheltered Instruction подразумевает использование простого и понятного языка объяснения (в соответствии с уровнем обучаемых) и большого арсенала вспомогательных стратегий для сообщения значимой информации, а также позволяющих соединить преподаваемые идеи с ранее усвоенным знанием.

В исследовании Эрнандез, осуществлялось постепенное изменение соотношения L1 и L2 в пользу второго (L1 использовался для уточнения содержания концептов и выдаваемых инструкций) при преобладании рецепции в период молчания. К сожалению, результаты этого эксперимента лишь ограничено применимы к нашему образовательному контексту, в первую очередь, ввиду количественной несопоставимости учебных часов, отведенных на ИЯ в рамках школьной программы и тех, что выделяются в рамках программ дополнительного образования и переподготовки. Таким образом, принято решение преподавать содержание теорий на языке L1, при выборочной интеграции научной терминологии на языке L2 для последующего эффективного выполнения упражнений (так же на языке L2). Конечно, нельзя полностью исключать возможность преподавания теории коммуникации исключительно на английском языке, что кажется более реализуемым, например, в контексте более полной реализации подхода Sheltered Instruction, однако, надо учитывать (что подтверждается также в работе Ю.А. Буэно Эрнандез), что, если учащиеся испытывают языковые трудности, им обычно сопутствуют трудности, связанные с содержанием обучения. Следовательно, принято решение сконцентрироваться лишь на ограниченном количестве лексических единиц, чтобы удовлетворить требованиям двойного подхода к обучению. В первую очередь, речь идёт о терминах, в рамках и с помощью которых происходит концептуальный анализ процесса коммуникации (e.g. subject, object, concept, etc.), и на которые

учащиеся могут опираться, идентифицируя ту или иную модель. Например, в модели Гарольда Лассуэлла: source, receiver, channel, aim, effect.

Преподаватель должен максимально упростить одновременное понимание учащимися академических концептов и элементов языка. Это достигается путем использования различных образовательных стратегий (когнитивных, метакогнитивных, социальных), применение которых, согласно исследованиям, положительно влияет на овладение языком [Hart, Lee, 2003]. Поскольку вводный курс в теорию коммуникации по нашему замыслу предшествует или же протекает параллельно начальному этапу обучения непосредственно языку, целенаправленное преподавание стратегий может быть так же полезно в свете увеличения автономии учащихся и перемещения фокуса обучения с преподавателя на студентов. Возможно применение следующих когнитивных стратегий: группирование, ментальная визуализация, физическое реагирование (classifying, imagery, acting out). Первая стратегия (classifying) подразумевает ментальный процесс, направленный на запоминание информации, посредством распределения слов по категориям согласно их атрибутам, т.е. согласно их значимому месту в рамках той или иной модели. Вторая стратегия (imagery), требует от студентов ментальной визуализации концептов и учебных задач, чему способствует использование наглядных схем. Последняя стратегия (acting out) подразумевает выработку различных жестов или телесных движений для репрезентации идей, концептов и лексических единиц (из довольно очевидных: схема оркестра, линейная модель коммуникации). Использование данных стратегий, согласно исследованиям, может быть экстраполировано на другие образовательные контексты, особенно там, где использование дефиниций имеет ограниченные результаты. Эмпирически подтверждено положительное влияние когнитивных стратегий как на мотивацию обучающихся, сосредоточенность, преодоление боязни ошибиться, так и на овладение языком в целом [*Ibid.*].

Согласно наработкам научного метода, обучение протекает через последовательную реализацию следующих этапов: наблюдение (observing

texts), формулировка вопросов (questioning), сбор данных (collecting data), ассоциация (associating), коммуникация (communicating answers/conclusions), создание текстов (creating texts) [Priyana, 2014]. Так в ходе анализа языковых материалов студенты сперва отмечают те составляющие текста, которые представляют интерес с точки зрения его коммуникативной направленности: социальный контекст и функцию, структуру, затем особенности грамматики и лексики. На втором этапе, студенты формулируют вопросы к идентифицированным ими составляющим текста путем использования ранее усвоенных знаний из теории коммуникации (например, классические пять вопросов Лассуэлла), но также, возможно, и предварительные ответы на них. Далее, происходит сбор информации, согласно выделенным категориям/критериям анализа, по результатам которого студенты синтезируют свои выводы и доводят их до сведения преподавателя и других учащихся (соответственно фазы сбора, ассоциации и коммуникации, которые могут повторяться для каждого сформулированного вопроса). Фаза создания коротких текстов (например, заголовков или синтетических обобщений изложенных идей) остаётся на усмотрение преподавателя. Акцент в ней должен делаться на такие аспекты как коммуникативность и последовательность речи. Этот этап направлен на то, чтобы обучающиеся могли сообщать свои мысли, задействуя приобретенные ими знания концептов, апеллирование к которым становится уже не декларативным, а соответствующим выработанной процедуре. При этом преподаватель должен привести требования к данному этапу в соответствие с уровнем языковых знаний учащихся, что на уровне владения A1-A2 не исключает и использование L1, а также более свободной формы изложения (free or guided production tasks) [Kumaravadivelu, 2006]. Активная роль обучающихся не означает, что преподаватель не должен оказывать помощь на каждом из означенных этапов, особенно в том, что касается содержания научных концептов. Преподаватель помогает идентифицировать составляющие текста, формулировать вопросы, выявить те или иные паттерны реализации

коммуникативного намерения, предоставлять модель анализа текста, обеспечивать обратную связь, а также обеспечивать поддержку в том, что касается непосредственно лингвистической составляющей (исправление ошибок, особенно тех, которые могут закрепиться в речи).

На усмотрение преподавателя остаётся знакомство учащихся с переводом как отдельным феноменом коммуникации. КГ подготавливает плодотворную почву для осознанного применения средств перевода путём доведения до сведения учащихся различных аспектов формирования значения языковой единицы. В этой связи, изучение теории коммуникации направлено в первую очередь на проблематизацию лексических соответствий, ограниченность которых необходимо подчеркивать ещё с самых первых занятий. На самом деле, преподаватель волен выбирать любые средства семантизации при условии, что модальности перевода из одной языковой системы в другую критически рассмотрены учащимися. Не последнюю роль здесь играют феномены идеастезии, фоностезии и другие проявления языкового символизма – возможность ограниченного внедрения фонетических средств обучения продиктовано отнюдь не верой в детерминированность языка, но, в первую очередь, богатством данных теоретических построений в том, что касается ассоциативных привязок [Арнольд, 2012]. Осознание описанных процессов и явлений может также стать ощутимо важным инструментом в изучении и запоминания новых слов посредством анализа фонем в фиксированных последовательностях, например, посредством изменения несущей смысл фонемы: *hop, hoop, hear, hip*. Обучающиеся могли бы в равной степени получить понятие об изучении слов в синхронии и диахронии, что в значительной мере упростило бы понимание семантических изменений при изучении сходных по какому-либо признаку языковых единиц, и стало бы значимым подспорьем в построении ассоциативных рядов для дальнейшего запоминания.

Из множества современных технологий обучения пристальное внимание следует уделить проблемно-поисковым, проектным технологиям, а также

моделированию ситуаций реального общения и организации взаимодействия студентов в группе и с преподавателем. Наиболее приемлемыми формами взаимодействия на занятии будет работа в паре, группе или команде в зависимости от коммуникативной задачи. Что касается выбора языковых образцов для изучения феноменов коммуникации, то здесь на первый план выходит использование ИКТ, так как идеальной основой для развития КГ в свете нашего исследования (в случаях, где требуется исключительно идентификация внешних аспектов сообщения) являются аутентичные материалы. В этой связи, бесспорным фактом является то, что визуальная картинка, а также звуковое сопровождение в некоторых случаях способствует более полному и точному пониманию коммуникативного намерения. Безусловно, работа с аутентичными материалами требует основательной дидактической подготовки к их использованию в качестве учебного материала для преподавания научных концептов, особенно в том, что касается приведения их в соответствие с психолого-педагогическими особенностями и контексту обучения взрослых уровня А1 и А2.

3.3 Примеры упражнений

Согласно замыслу создателей данного курса, виды работ включают не только чтение дополнительной литературы, подготовку информационных сообщений и докладов, выполнение которых согласуется с задачей информирования и передачи знаний – но также и задания по анализу речевых ситуаций (в т.ч. медиаповодов) при помощи инструментов и критериев, выдвинутых в рамках рассмотренных теорий коммуникации, для выявления культурно-маркированных, манипулятивных и иных аспектов содержания.

Попытка выработать подобную аналитическую матрицу (речь идёт об анализе СМИ) была, в частности, предпринята в работе коллектива авторов Совета международных научных исследований и обменов IREX [Murrock et al., 2018]. Будучи адаптирована к условиям практического применения в

рамках программ медиаобразования в высшей школе совместными усилиями учёных А. Фёдорова и А. Левицкой, она представляет собой список из 21 вопроса, основанный, в свою очередь, на пяти вопросах Г. Лассуэлла [Fedorov, A., Levitskaya, 2020].

Похожий подход был реализован в пособии коллектива авторов «Getting Ready for Professional Communication», представляющем наглядный пример параллельного обучения языку и содержанию [Smirnov et al., 2016]. В нём работа по анализу информационных поводов (тексты и видео на английском языке), реализующаяся в том числе посредством подготовки ответов на поставленные к тексту вопросы, направлена на развитие критического восприятия информации политического характера с целью выявления неявных аспектов содержания речи. Это происходит в тесной связи с анализом языковых феноменов в целях наиболее полного определения их коммуникативной функции в том или ином контексте. Так, сначала учащимся предлагается обдумать общий контекст распространения информационного повода (к примеру, война в Сирии на британском телеканале), затем проанализировать позицию говорящих, а затем собственно лингвистические средства, оформляющие позицию и отношение участников коммуникации к проблеме; после чего подразумевается работа непосредственно с единицами языка, их категоризация и освоение.

Рассмотрим наши примеры упражнений:

1) С целью адаптации данной методики под нужды обучающихся с уровнем владения языком А1-А2 в данном курсе предлагается в самом начале обучения сместить фокус с аудиовизуальных медиа на текстуальные источники, которые будут более доступны для восприятия. Такими источниками может служить разного рода периодическая печать и газеты, и, в первую очередь, короткие заголовки (headlines), в которых часто используют необычную синтаксическую структуру и такие средства художественной выразительности как метафора, аллегория, риторический вопрос, каламбур, а

также цитирование. Немаловажно и то, что само содержание заголовков популярных периодических изданий обладает простотой и доступностью, необходимыми для быстрого потребления:

<p>“We’re all weeping with you, Ma’am”¹ “Мы все плачем с Вами, Мадам” “Love at first sight: she rebelled marrying a penniless Philipp”² “Любовь с первого взгляда: она подняла бунт, выйдя замуж за нищего Филиппа “My strength ... my sorrow”³ “Моя сила ... моя печаль” “A loyal prince devoted to his queen, dead at 99”⁴ “Преданный королеве принц скончался в 99”</p>
<p>What are these titles about? О чём эти заголовки? What are the differences between them, in your opinion? Какая разница между ними, по вашему мнению? What attitude from the newspapers do they reveal? Какое отношение со стороны газет к событию они раскрывают? To which extent is the Queen present in these headlines? В какой степени королева присутствует в этих заголовках? Who are “we”? Кто такие «мы»?</p>

Титульная страница периодической печати представляет собой смысловое пространство, анализ которого делает возможным реконструкцию и понимание основных элементов социально-политического дискурса изучаемой страны. Порядок расположения и организации фрагментов текста, размер шрифта, цвет и визуальное сопровождение текста позволяют выявить прагматику, заключённую не только в тексте, но и в форме сообщения.

¹ We’re all weeping with you Ma’am — Philip was dedicated, dutiful and so devoted // The Sun, 9 April 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/news/14601952/britain-mourns-prince-philips-death-sun-says/> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

² I Weekend: 1921-2021: a life of a duty // The Guardian, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/apr/10/he-was-her-king-what-the-papers-say-after-the-death-of-prince-philip> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

³ The Daily Record pays tribute following death of Prince Philip // The Daily Record @Daily_Record, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://twitter.com/Daily_Record/status/1380628307331403781/photo/1 – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

⁴ The Weekend Australian, April 10-11, 2021. // The Guardian, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/apr/10/he-was-her-king-what-the-papers-say-after-the-death-of-prince-philip> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

Анализ газеты как медиума, в соответствии с теорией М. Маклюэна, позволит раскрыть для аудитории обучающихся фундаментальные изменения, произошедшие в практиках коммуникации с появлением средств технического воспроизводства. В этом смысле важным представляется диахроническое сравнение газетного материала, издававшегося на протяжении XX века, сравнительное сопоставление которого может продемонстрировать политически и классово-ангажированные способы подачи информации в печати, наглядно показать зависимость языка в медиа от фоновых знаний их целевой аудитории, а также продемонстрировать перформативный потенциал языка медиа, т.е. его способность формировать коллективные воображение и память [Conboy, 2010]. В следующем примере рассматривается, насколько более риторически пространным был тот же тип текстов ещё полвека лет назад:

“The King is Dead: Peaceful end in his sleep.”

“The Evening Standard announces with deep regret that the King died early this morning. It was announced from Sandringham at 10.45 that the King, who retired to rest last night in his usual health, passed peacefully away in his sleep early this morning. The Press Association adds that the King was out yesterday during the morning and afternoon. To everybody he appeared to be in the very best of health.”⁵

“Король мёртв: мирный уход во сне”

«The Evening Standard с большим прискорбием сообщает, что Король умер сегодня ранним утром. В 10.45 из Сандрингема объявили, что Король, отошедший ко сну прошлой ночью в своём обычном состоянии, мирно скончался во сне сегодня ранним утром. The Press Association добавляет, что вчера Король был на прогулке утром и днём. Всем казалось, что он чувствует себя замечательно.»

What mood does this text create with all the references to peacefulness?

Какое настроение создаёт этот текст отсылками к покою и умиротворению?

How the unexpected character of the event is represented?

Как здесь выражена внезапность произошедшего события?

⁵ The day the King died // BBC, 6 February 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1802079.stm – Загл. с экрана. (Дата обращения: 02.05.2021).

Этот диахронический подход направлен на закладывание у обучающихся основ критического восприятия любых форм опосредованной коммуникации, развитие коммуникативной грамотности и формирование теоретической осмысленности при анализе сообщения через дистанцирование от его непосредственного содержания, его проблематизацию и деконструирование составных элементов сообщения. Анализ и обсуждение культурно-маркированных единиц в их привязке к временному контексту также способствует развитию социокультурной компетентности.

Обучающимся предлагается при содействии преподавателя работать с находимыми в тексте периодического издания средствами выразительности, идейно-маркированными конструкциями и единицами языка (в т.ч. знаками пунктуации), элементами сленга, а также вводными конструкциями, переключающими внимание и фокус аудитории. Таким образом будут реализованы сразу несколько аспектов обучения: наблюдение (*observing texts*), поиск материала в тексте (*collecting data*), от которого следует перейти к постановке вопросов (*questioning*) к выбранным фрагментам текста, а также к его форме организации. На завершающем этапе упражнения следует сделать акцент соотнесение полученных данных с аналитической схемой Норберта Винера (рис. 2) или Клода Шеннона (рис. 3), заполнение граф которых позволит судить об общем уровне усвоения учащимися самых базовых элементов теории коммуникации при одновременном формировании дискурсивных умений на основе когнитивных стратегий (*classifying, imagery, acting out*).

Преподавателю рекомендуется заранее подобрать периодику, в обязательном порядке объединив найденные тексты в тематические группы. Последовательная работа с текстами на одну тему (пусть и написанными в разное время) будет способствовать значительному пополнению словарного запаса обучающихся (лингвистическая компетенция), что в результате позволит им перейти к порождению письменной речи с использованием слов и фрагментов периодических изданий, досконально разобранных до этого.

2) Второе упражнение – это подготовительный этап к продуктивным видам деятельности. Обучающиеся продолжают работу с собранным для первого упражнения материалом, но теперь они должны использовать найденные слова для встраивания их в более широкие цепочки означающих (signifying chains), возникающие из текста (например, на основе газетного некролога: слово necrology разворачивается в цепочку necrology – death – mourning – religion). Этот процесс предполагает задействование воображения и ассоциативного мышления (associating), а также преподавательское содействие в осмысливании обучающимися возникающих цепочек через постановку вопросов и совместный разбор ответов (communicating answers/conclusions).

King – peaceful death – righteousness – Christian virtue – Church in England
Король – умиротворённая смерть – праведность – христианская добродетель – Церковь в Англии

What does this signifying chain tell us about the representation of the King's death in the Great Britain?

Что эта цепочка означающих говорит нам о репрезентации события королевской смерти в Великобритании?

Приведённая выше цепочка является лишь одним возможным примером. Отталкиваясь от него, обучающимся следует, ответив на данные в таблице вопросы, построить свои аналогичные цепочки, основываясь либо на уже разобранных, либо на схожих текстах. Так, цепочки означающих представляют собой не только верный инструмент для контекстуализации анализируемых сообщений (в рамках формирования дискурсивной компетенции), но и структурно-семиотический срез культурных ассоциаций, присущих изучаемому обществу и выраженных в его языке (данный в разделе 3.1.4 пример из перевода текста Сэлинджера тоже предлагает хорошую иллюстрацию культурно обусловленной цепочки означающих: suitcase –

Gladstone – social status). Эти цепочки могут быть бесконечно длинными и открывать неожиданные связи между элементами, анализ которых будет способствовать всё более и более глубокому погружению обучающихся в культурный и языковой контекст (языковая и социокультурная компетенции). Данный подход можно обозначить как антропологический, так как он предполагает поиск «насыщенного описания» для каждой неочевидной связки языковых означающих [cf. Geertz, 1973].

3) Следующее упражнение предполагает самостоятельное создание заголовка для выдуманного информационного повода (этап *creating texts*) с опорой на сформированный в предыдущих упражнениях корпус слов. От обучающихся требуется самим придумать связный текст заголовка, который было бы возможно поместить на страницу периодического издания. Это предполагает задействование стилистических паттернов, характерных для заголовков, разобранных в первом упражнении, а также активное использование понятийных цепочек из второго упражнения и комбинаторный (или коллажный) подход к тексту: встреченные ранее проанализированные элементы дискурса при перестановке образуют новые связи, новые смыслы и, как результат, новый текст. Преподавателю рекомендуется обозначить тему и акцентировать внимание обучающихся на интертекстуальных аспектах медиа и создаваемой текстами реальности, а также обозначать пределы интерпретации понятий, обусловленные контекстом изучаемой культуры.

<p>An example based on the conjunction of elements from the previous texts: “Deep regret and sorrowful weeping this morning: the King passed away.” Пример, основанный на сочетании элементов предыдущих текстов: “Глубокое сожаление и печальный плач в это утро: Король скончался.”</p>
--

В данном задании, при очевидной направленности на формирование языковой компетенции учащихся, акцент сделан также на компетенции стратегической, ввиду ограниченного умения выбранной группы обучаемых к

грамотной письменной речи на иностранном языке. Гибкость грамматических, синтаксических и иных аспектов газетных заголовков позволяет студентам реализовать на практике компенсаторные коммуникативные стратегии при параллельном развитии дискурсивных умений в рамках адаптации речи к газетному дискурсу.

4) Данное упражнение представляет более сложный вид работы, так как подразумевает взаимодействие с аудиовизуальными источниками, содержащими потоки устной англоязычной речи. В общих чертах инструкция к выполнению структурно повторяет первое упражнение, разобранные выше. Пошаговая инструкция здесь выглядит следующим образом: после первого просмотра записи, например интервью, обучающиеся смотрят запись повторно, но на этот раз они выписывают средства, обозначающие позицию говорящего, распределив их по категориям (classify). Поскольку для выбранной категории обучаемых работа с эвфемизмами, безличными конструкциями и метафорами представляется затруднительной, предлагается обратить внимание студентов на такие элементы речи как: эмоционально окрашенные выражения, паузы (категория тишины также рассматривается И. Гофманом [Goffman, 1959] как самостоятельное сообщение, которое важно учитывать в процессе коммуникации), а также компенсаторные стратегии говорящих. Ниже приведён пример того, как подобную работу можно сделать на видеоматериале CNN⁶, отражающем самые «скользкие» моменты судебного процесса над Марком Цукербергом, имевшим место в апреле 2018 года по поводу утечки данных пользователей Facebook:

Please, write down the emotionally coloured words from the interview.
 Пожалуйста, выпишите эмоционально-окрашенные слова из интервью.
 (Example answer: Absolutely not! [0:50],

⁶ These are the most confusing questions Congress asked Zuckerberg // CNN Business, Youtube [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=stXgn2iZAAU> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 03.05.2021).

What communicative strategy is used by the judge at 0:50 – 0:56? (Use B. Thompson's typology of communicative strategies)

Какая коммуникативная стратегия используется судьей отрывке на 0:50 – 0:56? (Используйте типологию стратегий коммуникации Б. Томпсона)

Analyse the sequence taking as your analytical tool the 5 questions of H. Lasswell.

Проанализируйте подборку, взяв за основу пять вопросов Г. Лассуэлла.

Данное упражнение уже всецело направлено на развитие стратегической компетенции путём наблюдения и анализа коммуникативных стратегий избегания, реализованных в заданной ситуации общения (судебное заседание).

По нашему мнению, те упражнения, что могут иметь место в рамках курса, должны в первую очередь опираться на представленные к изучению модели коммуникации. В этой связи, выработка аналитической матрицы, стратегий дистанцирования и анализа представляется как сугубо индивидуальная задача: дискурсивная компетенция, как и стратегическая, во многом опирается на убеждения, поскольку обучаемый сам является носителем того или иного дискурса. Следовательно, решение этой задачи вытекает из выборочного усвоения предлагаемых моделей коммуникации учащимся. Выбор только одной доминирующей модели, представленной к изучению, означал бы противоречие научному принципу плюрализма. Это означает, что упражнения должны отражать многообразие способов мыслить в процессе коммуникации. Так, в том, что проект курса изобилует средствами визуальной наглядности, усматривается возможность представить тот или иной образец в речи в рамках визуальных моделей (стратегия *imagery*). Тем не менее, мы считаем вполне уместным начинать каждое из приведённых выше упражнений заполнением элементарной линейной схемы Винера (источник, канал, получатель) в целях формирования необходимых автоматизмов: в первую очередь дискурсивных, но также и лингвистических навыков. Целесообразным будет ввести обозначение данных категорий анализа на английском языке, поскольку последние являются универсальными

терминами в рамках обучения ИЯ. Как уже было сказано, подобная модель упражнения может быть реализована и в рамках пяти вопросов Лассуэлла.

5) Как дополнение, приведём ещё одно типовое упражнение, позволяющие посредством анализа коммуникативной ситуации, перейти к изучению минимальных лексических пар. Данное учебное упражнение может реализовываться посредством наводящих вопросов, ответы на которые вытекают частично из контекста коммуникации. Учащимся предлагается к прочтению короткий диалог:

<p>- I don't like Max. He is stupid. - Max is my friend. Don't say he is unintelligent.</p>
<p>What is the attitude of the interlocutors towards the subject of their conversation? Каково отношение говорящих к предмету разговора? Who is the object and who is the subject of criticism? How the points of view of the interlocutors are revealed? Кто является объектом и субъектом критики? В чем ещё проявляется позиция говорящих?</p>

Это позволяет рассматривать две лексических единицы путем апагогического сопоставления их коннотаций, вытекающих из анализа коммуникативной ситуации (лингвистическая компетенция). Так путем индукции учащийся начинает опираться на контекст, что немаловажно в свете дальнейшего изучения языка.

Семантизация слова может реализовываться наглядно с опорой на его отношение к референту. Так, сравнивая референты слов рука и hand, мы наталкиваем учащихся на вывод о более детальной концептуализации частей тела в английском языке, нейтрализуя таким образом примат перевода и укорененное представление об аналогичности способа отражения феноменов реального мира в двух разных языковых системах. Упражнения в этой связи могут быть направлены на углубление понимания феноменов восприятия и вербализации явлений внешнего мира (с опорой на модель Соссюра).

Например: проанализируйте, используя модель семантического треугольника, пару *book* и *the Book*; найдите основные отличия; на русском языке придумайте пример пары слов, различающихся по этому же принципу.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Как уже было сказано ранее, обучение коммуникативной грамотности опирается на методические построения научного и сознательно-сопоставительного методов, интегрируя некоторые элементы метода скрытых языковых подсказок. Методика формирования коммуникативной грамотности у взрослых (A1-A2) определяется форматом курсового профиля обучения в том, что касается таких характеристик данного курса как обзорность, заинтересованность и активная роль учащихся, а также преобладание рецептивных видов деятельности. Отказ от включения большего количества упражнений, что было бы направлено на развитие навыков анализа, создателями курса осознан и продиктован принципом экономии, а также целями обучения в рамках курсового профиля, где коммуникативная грамотность является лишь этапом на пути формирования коммуникативной компетенции. Расширение круга рассматриваемых теорий и включение большего числа упражнений могло бы, тем не менее, иметь место в рамках курсов английского для специальных целей.

Формирование КГ в соответствии с принципом научного плюрализма помогает учащимся более свободно и обоснованно высказывать мнения и предположения, одновременно способствуя развитию дискурсивных и стратегических компетенций (развивая их владение коммуникативными стратегиями и стратегиями изучения). Кроме того, изучение речевых образцов в их привязке к социокультурному контексту, на идентификацию

которого направлены упражнения, напрямую способствует складыванию лингвистической и социокультурной компетенции обучаемых.

Научный подход в формировании КГ позволяет более сознательно подходить к развитию навыков и умений, активизирует учащихся для выбора собственной стратегии обучения, способствует автономии, самоконтролю и развитию критического мышления. Это касается и вспомогательных умений, таких как умение пользоваться справочной литературой. В частности, объективируется процесс перевода с целью его дальнейшего использования в качестве вспомогательного средства обучения, чему предшествует разрушение предыдущих установок на абсолютизацию перевода как полного аналога слова или конструкции L1 в L2. Тотальная осведомленность о процессе овладения языком позволяет более четкое видение учащимися цели, что сказывается на мотивации. Теоретическая осведомленность о феномене коммуникации способствует более открытому диалогу культур в рамках учебных и иных ситуаций общения, закладывает основы для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и – посредством языка – об окружающем мире в целом (социокультурная компетенция). В результате сопоставления систем двух языков и существующих в них способов выражения мыслей (а также концептуализации) улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком, что соответствует общеобразовательной цели обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог нашему исследованию, мы можем сделать вывод, что поставленные нами задачи были последовательно выполнены.

1) Определённо место КГ в рамках компетенций, на овладение которыми должно быть направлено преподавание теории коммуникации. КГ, находясь на стыке языковой, социокультурной, стратегической и дискурсивной компетенций (и органично способствуя развитию каждой из них), в наибольшей степени отражает сложившуюся под влиянием теории коммуникации систему знаний (лингвистических, культурологических и т.д.), осознанно актуализируемых в тех или иных коммуникативных стратегиях (рецептивные стратегии дискурса, стратегии употребления и изучения). Таким образом, теория коммуникации подчеркивает онтологическую взаимосвязанность элементов коммуникативной компетенции, что направлено на формирование языковых навыков и умений в соответствии с принципом системности, объективности (язык представляется как социальный конструкт) и динамизма языковой системы;

2) Дана психолого-педагогическая характеристика категории «взрослые» через призму способностей учащихся по усвоению знаний, необходимых для формирования КГ в рамках курсового профиля обучения. Методика формирования коммуникативной грамотности у взрослых (А1, А2) определяется форматом курсового профиля обучения в том, что касается таких характеристик данного курса как обзорность, интенсивность и активная роль учащихся в процессе обучения. Решение возможных проблем в обучении, обусловленных социально-психологическими факторами, осуществляется путём внедрения методических разработок и принципов научного метода при целенаправленном формировании у учащихся дискурсивных умений посредством обучения когнитивным стратегиям. Важным условием, связанным с преподаванием научных концептов для выбранной группы обучаемых, является положительная мотивация, которая

создается посредством формирования у них исследовательского интереса в его прагматическом аспекте, и обоснования социальной и профессиональной полезности КГ.

3) Нами предложен и обоснован выбор возможных форм и способов эффективного внедрения КГ в учебный процесс. Сознательно-сопоставительный и научный методы сохраняют позиции ведущих методов при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Проблемно-поисковые, проектные технологии и моделирование коммуникативных ситуаций в рамках занятий по формированию КГ посредством изучения теории коммуникации способствуют развитию креативности и конструктивной творческой активности. Предложенные к изучению теории коммуникации сгруппированы в пять тематических блоков; приведены примеры упражнений, предусматривающих широкое использование средств наглядности; даны необходимые пояснения. Даны рекомендации по форме проведения занятий, предложены способы семантизации новой лексики, даны рекомендации к подбору учебных материалов и использованию вспомогательных средств обучения.

Поставленная нами цель – обоснование важности коммуникативной грамотности в рамках образовательного процесса, – была успешно достигнута. Был разработан и апробирован вводный курса теории коммуникации как концептуальной модели для дальнейшего усвоения языковых знаний.

Гипотеза о том, что коммуникативная грамотность способствует формированию коммуникативной компетенции, помогая учащимся развить более осознанный подход к получаемой информации, подтвердилась. Было доказано, что изучение теории коммуникации в рамках формирования КГ позитивно сказывается на способе концептуализировать феномены языка в пользу более системного и всестороннего представления о языковой системе и об отношениях между языковой и неязыковой реальностями. В результате, учащиеся осознают свою роль в совокупности реализующихся в рамках

занятий коммуникационных процессов, становясь активными субъектами обучения.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что предложен вводный курс теории коммуникации, который может быть использован в практической деятельности преподавателей английского языка, а также при разработке учебно-методических пособий и при построении курсов обучению английскому языку.

Предложены следующие рекомендации по внедрению курса в учебный процесс:

- Предоставить обучающимся означенные грамотности в области коммуникации в форме краткого курса, предваряющего, либо протекающего параллельно непосредственному преподаванию иностранного языка. Данный шаг, безусловно, не подразумевающий углубленного изучения теоретических построений, предотвратил бы многочисленные ошибки и обобщения, как на ранних этапах обучения, так и в последствии, а персонифицированный подход к изучению теорий коммуникации внёс бы необходимое разнообразие в учебный процесс, придав обезличенным языковым правилам и формулам привязку к исследователям, внёсшим вклад в их формирование и уточнение.
- Обязательным условием является овладение обучающимися минимумом понятийного аппарата, а также общенаучных методов: индукции, дедукции, аналогии и т.д. Данное требование продиктовано, особенностями категории обучающихся, обладающих сложившимися категориями мышления, обучение которых требует объективизации посредством анализа, а также апеллирования к авторитетному мнению.
- Обучение протекает в полном соответствии с наработками научного метода через последовательную реализацию следующих этапов: наблюдение (observing texts), формулировка вопросов (questioning),

сбор данных (collecting data), ассоциация (associating), коммуникация (communicating answers/conclusions), создание текстов (creating texts). Предлагается целенаправленное обучение когнитивным стратегиям: группирование, ментальная визуализация, физическое реагирование. Важную роль играет подготовка преподавателя, который помимо тщательного подбора материалов должен создать на занятии атмосферу, поощряющую исследовательский интерес со стороны студентов.

- Возникает противоречие с использованием вспомогательных средств обучения, а именно переводом как средством семантизации: как нами было продемонстрировано ранее, выход из данного противоречия заключается не в полном отказе от переводческих соответствий, а в формировании установки на осознанное его использование, т.е. такое, которое учитывает и ограниченность данного средства обучения, и его инструментальную полезность.

Составлены следующие модели упражнений:

- 1) Диахронический анализ информационных поводов посредством вопросов к тексту;
- 2) Составление цепочек означающих;
- 3) Создание заголовка для выдуманного информационного повода;
- 4) Анализ видеоматериала на предмет выявления актуализованных коммуникативных стратегий;
- 5) Анализ и составление лексических пар в контексте речевой ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамс, Э.К. Творчество Эрика Х. Эриксона // Энциклопедия глубинной психологии. – М.: «Когито-Центр», МГМ, 2002. – Т. 3. – С. 178-224.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Дисс. док. пед. наук. – Спб., 2003. – 446 с.
3. Аниськина, Н. В. Роль дискурсивной компетенции в формировании профессиональной компетентности студентов-филологов. – Казань: КПЖ, 2008. №7, – С. 44-50.
4. Арнольд И.В. Связь лексикологии с исторической фонетикой и историей языка // Лексикология современного английского языка: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Наука, Флинта, 2012. – 377 с.
5. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. – 2007. – №1. – С.10-15.
6. Вебер М. Избранные произведения. – М: Прогресс, 1990. – 808 с.
7. Давер М. В. Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе: Автореф. дис... канд. пед. н. – М., 1992. – 16 с.
8. Де Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики; переводчик А. М. Сухотин; под редакцией Р. О. Шор. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 303 с.
9. Казаренков В.И. Высшее образование: Миссия педагога. // Педагогика, 1998. – №8. – С. 20-22.
10. Калянов А.В. Педагогическое влияние социально-культурного пространства-времени на деятельность учреждений культуры и образования

по формированию самосознания учащейся молодежи: автореферат дис... доктора педагогических наук. – Москва, 2012. – 239 с.

11. Крайг Г. Психология развития. – 9-е изд. – Спб.: Питер, 2005. – 940 с.

12. Кусарбаев Р. И. Формирование коммуникативной грамотности у студентов вузов // Новая наука: Опыт, традиции, инновации, 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 23-25.

13. Л. В. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – М.: Госиздат, 1929. – 54 с.

14. Лапин Н. И. Социокультурный подход // Российская цивилизация: Этнокультурные и духовные аспекты: энц. словарь. – М.: Республика, 2001. – С. 427–429.

15. Малаева А.В. Кейсметод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Малаева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2012. – 22 с.

16. Михайлина О.Н. Понятие стратегической грамотности в аспекте обучения студентов иноязычной коммуникативной деятельности // Балтийский

17. Неруш Т. Г. Психология развития и возрастная психология. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт, 2013. – 196 с.

18. Нечаева Е.С. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента (на материале английского языка): Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2010. – 25 с.

19. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 273 с.

20. Пахотина С.В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: на примере факультета физической культуры: Автореф. дис... степени кандидата педагогических наук. – Ишим, 2007. – 205 с.
21. Проскурина Г.А. Обучение студентов неязыкового вуза аргументированным иноязычным устным высказываниям: немецкий язык: Автореф. дис... кандидата педагогических наук. – М., 2013. – 24 с.
22. Сасина НВ. Формирование межкультурной грамотности в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки, 2018, №7. – С. 58-63
23. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004, – 236 с.
24. Силкова, Ю. С. Формирование стратегической и дискурсивной компетенций на занятиях по иностранному языку // Картина мира через призму китайской и белорусской культур : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6 декабря 2019 г. / Белорусский государственный экономический университет ; редкол. : М. В. Мишкевич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Колорград, 2020. – С. 250-253.
25. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
26. Юсупова, Т. Г. Сущность и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 103-106.
27. Bell R. T. An introduction to applied linguistics: approaches and methods in language teaching. –New York: St. Martin's Press, 1981. 270 p.
28. Bourdieu, P. Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques. – Paris : Fayard, 1982. – 243 p.

29. Bray, D. W, Howard, A. The AT&T longitudinal studies of managers // In K. W. Schaie (Ed.), Longitudinal studies of adult development. – New York: Guilford, 1983. – 226-312 pp.
30. Briquet J.-L. Communiquer en actes. Prescriptions de rôle et exercice quotidien du métier politique // Politix, 1994. – No. 28. – 16-26 pp.
31. Brown G. Teaching the spoken language // Studia Linguistica, Vol. 35(1-2) – Willey, 2008. – 166-182 pp.
32. Canale, M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics, 1991. – No 1. – 1-47 pp.
33. Cohen A. D. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts // Intercultural Pragmatics 2 (3), 275-301 pp.
34. Conboy M. The Language of Newspapers: Socio-Historical Perspectives, Socio-Historical Perspectives. – London and New York: Continuum, 2010. – viii + 176 pp.
35. De Certeau, M., L'invention du quotidien. 1. Arts de faire. – Paris: Gallimard, 1990. – 347 p.
36. Deardorff D. K. Internationalization: In Search of Intercultural Competence. – International Educator, 2004. – 13-15 pp.
37. Eco, U. L'œuvre ouverte. – Paris: Seuil, 1965. – 107 p.
38. Fedorov, A., Levitskaya, A. Analysis of Manipulative Media Texts: World Media Literacy Education Experience, Media Education, 2020 – 60 (3). – 430-442 pp.
39. Geertz C. The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 1973. – vii + 457 p.
40. Giddens A. Central Problems in Social Theory: action, structure and contradiction in social analysis. – London: MacMillan, 1979. – 280 p.
41. Goffman, E. Sociologie interactionniste. La mise en scène de la vie quotidienne. – Anchor Books, 1959. – 256 p.

42. Hart, J., Lee, O. Teacher professional development to improve the science and literacy achievement of English language learners // *Bilingual Research Journal*, 2003. – Vol. 27, No.3. – 263-289 pp.
43. Hernández B., Andrea Y. Teaching Science in English through Cognitive Strategies // *GIST Education and Learning Research Journal*, 2012. – No. 6. – 129-146 pp.
44. J. Jouet, J. Retour critique sur la sociologie des usages // *Réseaux*, 2000. – Vol. 18. No. –487-521 pp.
45. Jauss, H. *Pour une esthétique de la réception*. – Paris: Gallimard, 1978. – 166 p.
46. Jeřábek, H. Merton, R.K. and Lazarsfeld, P.F. Collaboration on Communication Research–Two Papers, Two Research Instruments, and Two Kindred Concepts, *Czech Sociological Review*, 2011. – Vol. 47, No. 6. – 1191-1214 pp.
47. Kasper L. New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities // *Language Learning & Technology*, 2000. – No. 4(2). – 105-128 pp.
48. Kawakami A. Benefits of Drama Techniques // In R. Chartrand, S. Crofts, & G. Brooks (Eds.), *The 2012 Pan-SIG Conference Proceedings*. – Hiroshima: JALT, 2013. – 133-139 pp.
49. Kumaravadivelu B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. – New York: Routledge, 2006. – xvii + 258 p.
50. Labouvie-Vief, G. Intelligence and cognition // In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *The handbooks of aging. Handbook of the psychology of aging*. – Van Nostrand Reinhold Co, 1985. – 500–530 pp.
51. Lasswell, H. *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*. – New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948. – 117 p.
52. Lazarsfeld, P., Katz, E. *Personal Influence. The part played by People in the Flow of Mass Communication*. – Free Press, 1955. – 434 p.

53. Lee, O. Science education with English language learners: synthesis and research agenda // *Review of Educational Research*, 2005. – Vol. 75, No. 4. – 491–530 pp.
54. McLuhan, M. *Understanding media: The extensions of man.* – New York: McGraw-Hill, 1964. – 359 p.
55. Murrock, E., Amulya, J., Druckman, M., Liubyva, T. *International Winning the war on state-sponsored propaganda Gains in the ability to detect disinformation a year and a half after completing a Ukrainian news media literacy program.* – Washington: Research and Exchanges Board (IREX), 2018. – 47 p.
56. Neveu, É., *Une société de communication ?* – Paris : Montchrestien (Clefs), 2006 – 160 p.
57. Oller J. W. *Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure* // *Language Learning*, 23. – Willey, 1973. – 105-118 pp.
58. Politzer R.L. *An experiment in the presentation of parallel and contrasting structures* // *Language Learning*, 18(1-2). – Willey, 1968. – 35-43 pp.
59. Priyana J. *Language Learning Activities in The Scientific-Method-Step-Based Classroom* // *The 61 TEFLIN International Conference.* – UNS Solo, 2014. – 291-294 pp.
60. Propp, V. *Morphology of the. Folktale.* – Austin: University of Texas Press, 1968. – 158 p.
61. Rosa, H. *Accélération. Une critique sociale du temps.* – Paris: La Découverte, 2013. – 486 p.
62. Schaie K. W., Willis, S. L. *The Seattle Longitudinal Study of Adult Cognitive Development.* ISSBD bulletin, 2010. –No. 57(1), –24-29 pp.
63. Shannon, C., Weaver, W. *La théorie mathématique de la communication.* – Paris : Retz-CEPL, 1975. – 227 p.
64. Smirnov, V., Uspenskaya, A., Dobrova, T., Ossipova, O., Kopylovskaya, M., *Getting Ready for Professional Communication, ESP Coursebook for International Relations: A news discourse-based text book for*

studying oral professional communication. – Saint-Petersburg State University, 2016. – 91 p.

65. Thompson J. B. Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. – Oxford: Polity Press, 1990. – 372 p.

66. Vincent Dubois, La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère. – Paris, Économica, coll. Études politiques, 2010. – 204 p.

67. Wardhaugh R. An introduction to sociolinguistics. – Wiley-Blackwell, 2010. – 464 p.

68. Wiener, N. Cybernétique et société. – Paris : Union générale d'éditions, 1962. – 224 p.

69. Winkin, Y. La nouvelle communication. – Paris : Seuil, 1981. – 384 p.

70. Woollacott J. Messages and Meanings // In: Gurevitch M., Bemett T., Woollacott J. Culture, Society and the Media. – L.: Methuen, 1982. – 5-26 pp.

Список источников

1. Сэлинджер Д.Д. Над пропастью во ржи / Перевод с английского: Рита Райт-Ковалева. – М.: Кристалл, 2004. 192 с.

2. I Weekend: 1921-2021: a life of a duty // The Guardian, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/apr/10/he-was-her-king-what-the-papers-say-after-the-death-of-prince-philip> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

3. Salinger J. D. The Catcher in the Rye. – New York: Bantam, 1969. – 277 p.

4. The Daily Record pays tribute following death of Prince Philip // The Daily Record @Daily_Record, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://twitter.com/Daily_Record/status/1380628307331403781/photo/1 – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

5. The day the King died // BBC, 6 February 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1802079.stm – Загл. с экрана. (Дата обращения: 02.05.2021).
6. The Weekend Australian, April 10-11, 2021. // The Guardian, April 10, 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/apr/10/he-was-her-king-what-the-papers-say-after-the-death-of-prince-philip> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).
7. These are the most confusing questions Congress asked Zuckerberg // CNN Business, Youtube [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=stXgn2iZAAU> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 03.05.2021).
8. We're all weeping with you Ma'am — Philip was dedicated, dutiful and so devoted // The Sun, 9 April 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/news/14601952/britain-mourns-prince-philips-death-sun-says/> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.05.2021).

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

АЯ – английский язык

ИЯ – иностранный язык

КГ – коммуникативная грамотность