

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В настоящей статье дан анализ понятия «дискурсивная компетентность», приводятся концептуально значимые характеристики дискурсивной компетентности как неотъемлемого компонента общей и профессиональной культуры специалиста, раскрывается роль дискурсивной компетентности в успешности профессиональной деятельности субъекта.

Ключевые слова: дискурсивная компетентность, общая культура, профессиональная культура, статусно-ролевое общение.

Проблемы педагогики XXI века и, в частности, высшей школы обусловлены социальным заказом нашего бурно развивающегося общества, выведенным из общественной целесообразности и детерминированным социокультурными обстоятельствами. Ускорение темпов социально-экономического развития требует от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. Подобный социальный заказ обусловил необходимость обращения педагогической науки и практики к проблемам дискурсивности в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Идея дискурсивности, имеющая глубокие общецивилизационные корни, лежит в основе ценностно-целевого назначения образования. Однако невозможно себе представить развитие человека, само существование индивида как личности, его связь с обществом вне общения с другими людьми. Именно этими факторами и обусловлена необходимость изучения проблемы формирования дискурсивной компетентности сегодняшнего студента, завтрашнего специалиста, так как в ней интегрируются предельно значимые вопросы общения, взаимопонимания, сотрудничества, диалога.

Необходимость формирования дискурсивной компетентности как профессионально и личностно значимого качества будущего специалиста определяется ее универсальным характером: дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека, поскольку дискурс составляет основу профессиональной коммуникации в любой сфере деятельности.

Проблеме изучения дискурсивной компетентности личности посвящены исследова-

ния Л. С. Бейлинсон, В. Р. Имакаева, О. А. Каратановой, О. В. Коротеевой, Е. С. Кубряковой, Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской, А.П. Руденко, Э.В. Соيفер, С. Л. Суворовой и др. В исследованиях отечественных ученых дискурсивная компетентность определяется как способность воспринимать и порождать речевые сообщения адекватно прагматическому контексту и рассматривается как значимый элемент профессиональной деятельности. Зарубежные исследователи (Н. Boyer, M. Pendax, M. Butzbach-Rivera, S. Moirand, Y. Simard) рассматривают дискурсивную компетентность как знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения.

В контексте данного исследования **дискурсивная компетентность** личности понимается как профессионально значимое интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающее успешность профессиональной коммуникации через восприятие, понимание, создание дискурса в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации.

Мотивационно-ценностный компонент включает положительное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности; стремление к личностному самосовершенствованию; ценностно-смысловую ориентацию студентов на присвоение универсальных гуманистических ценностей, развитие положительной мотивации студентов к формированию собственной дискурсивной компетентности. Когнитивный компонент пред-

полагает знание особенностей различных типов профессионального дискурса, стилевую дифференциацию коммуникативно-речевого взаимодействия участников, знание норм институционально-ролевого профессионального общения. Операционально-деятельностный компонент включает владение стилями профессионального общения, выбор оптимальных коммуникативных стратегий для построения макро- и микродискурса, умения решать конкретные проблемные ситуации с помощью дискурс-анализа, осуществлять отбор лингвистических и экстралингвистических средств с учетом коммуникативной ситуации, ориентироваться в информационных потоках, включаться в диалогический контекст. Рефлексивно-оценочный компонент включает рефлексию собственной деятельности и поведения в соответствии с институционально обусловленными нормами профессионального дискурса; чувство удовлетворенности /неудовлетворенности от проявления собственной дискурсивной компетентности.

Все указанные компоненты, выделенные в структуре дискурсивной компетентности, находятся в диалектической взаимосвязи. Поэтому нельзя раскрыть содержание понятия «дискурсивная компетентность», рассматривая его в каком-то одном аспекте (наличие соответствующих знаний, умений, профессиональная направленность личности, владение стилями профессионального общения и т.д.). В предлагаемой трактовке дискурсивная компетентность выступает интегративной профессионально-личностной характеристикой, требующей многоаспектного подхода к ее изучению. Как система она включает в себя профессиональную направленность, мотивы, цели, ценностные ориентации, требует совокупности знаний, умений, форм и способов их использования в постоянно меняющейся обстановке в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации.

Для дискурсивной компетентности характерны следующие *свойства*: социальность, целостность, ценностная ориентированность, диалогичность, персонализация, интегративность, динамичность, проблемность, непрерывность, прагматичность, контекстуальность, ситуативная обусловленность. Анализ понятия дискурсивной компетентности как интегративного качества личности, позволил выделить основные ее *функции*: социальную,

коммуникативную, интеркультурную, информационную, когнитивную, интерпретирующую, интегративную, эмотивную.

Дискурсивная компетентность рассматривается нами как неотъемлемый компонент *общей и профессиональной культуры* специалиста. Т. Г. Браже определяет общую культуру личности как «уровень развития и реализации существенных сил человека» и трактует ее как совокупность компетенций, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, компетенций, касающихся жизни в поликультурном обществе (понимание различий между представителями различных культур, языков и религий, уважительное отношение к чужим традициям и т.д.) [1, с. 72]. Общая культура включает те этические, общеобразовательные, религиозные и прочие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, невзирая на профессиональную принадлежность.

Профессиональная культура заключается в возвышении профессиональной деятельности каждого человека до всеобщих норм выполнения того или иного вида труда. Профессиональная культура, являясь важнейшим показателем социальной зрелости личности, предполагает совокупность специальных знаний, умений, навыков, опыта и их реализацию в профессиональной деятельности человека. Она выступает необходимым условием вступления личности в деятельность на социально – значимом уровне, служит мерой проявления общей культуры человека в его профессиональной практике (Н.В. Кузьмина, С.И. Архангельский, В.Т. Максимова).

Исследования в области психологии и педагогики (И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Н.М.Таланчук) обрисовывают основные контуры профессиональной культуры, исходя из классического понимания культуры, структуры личности и структуры деятельности и позволяют прийти к заключению о необходимости интеграции их показателей. На наш взгляд, наиболее полную характеристику профессиональной культуры выводит И.Ф. Исаев, определяя ее как меру, способ и средство творческой самореализации личности в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения, направленной на освоение, воспроизводство, создание и передачу профессиональных ценностей и техноло-

гий [3]. Очевидно, что в основе профессиональной культуры лежат сущностные характеристики той или иной профессии. Каждый конкретный вид профессиональной деятельности предъявляет к человеку и к его психике свои требования, благодаря чему многие психические процессы приобретают своеобразную профессиональную окраску.

Студент, обладающий дискурсивной компетентностью, может успешно осуществлять межкультурную и межличностную коммуникацию в условиях микро- и макродискурса, учитывая явление интердискурсивности при пересечении различных типов дискурса (профессионального, педагогического, научного, религиозного).

Успешность (или неуспешность) конкретной коммуникативной ситуации как единицы микродискурса зависит от нескольких моментов, связанных с позицией субъектов дискурса. Перечислим условия эффективности коммуникативного акта:

1) осознанный выбор ролей в системе коммуникации, основанный на понимании своей коммуникативной задачи, который осуществляется каждым участником самостоятельно;

2) активизация и презентация себя в выбранной коммуникативной роли;

3) приведение в действие необходимых каналов связи и их полноценное использование в позиции отправителя или получателя информации;

4) поддержка других участников дискурса в выполнении их ролей;

5) наличие обратной связи, с помощью которой осуществляются коррекция и контроль хода коммуникации [5, с. 94–95].

Характеристика участников профессионального дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов. Уточним, что под социальным статусом мы понимаем, вслед за В. И. Карасиком, «социальное положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности и вытекающие отсюда взаимные ожидания поведения» [4, с. 5]. Автор считает, что без учета социального статуса общение само по себе носит искусственный или провокационный характер. Таким образом, ситуация общения в профессионально обусловленном дискурсе может быть в целом обозначена как статусно маркированная.

По мнению многих психологов и социологов (А. С. Золотнякова, О. М. Казарцева, М. С. Комаров, М. Н. Ночевник, В. Г. Харчева), поведение человека в обществе в большей части регулируется социальными нормами и социальными ролями, носителем которых является человек в той или иной ситуации. Другие исследователи (И. С. Кон, А. А. Лобанов, Т. Шибутани) под ролью понимают функцию, нормативно одобренную обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию, т.е. то, насколько поведение лица соответствует общественным или групповым ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной социальной роли. Мы рассматриваем социальную роль как нормативно одобренное окружающими людьми поведение человека в определенных обстоятельствах, выстраиваемое в соответствии с усвоенными им ожиданиями общества при выполнении конкретной социальной функции.

Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что человек будет соблюдать нормы, свойственные его положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. Ожидание является существенным компонентом социальной роли. От ребенка ждут послушания и прилежания, от преподавателя — знаний в области преподавания, от студента — желаний эти знания получить. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Они формируются на основе опыта, частой повторяемости ролевых признаков, характеризующих поведение, позицию, деятельность субъекта.

Ролевое поведение подчиняется определенным социальным нормам, часто неписаным, но достаточно строгим и общеобязательным. Существование этих норм особенно четко проявляет себя в том случае, когда они нарушаются. Так, в сознании членов общества кристаллизуется представление о том, каким должно быть исполнение той или иной роли. В той или иной социальной ситуации окружающие вправе требовать от индивидуума определенного поведения, он же в своем поведении должен соответствовать их ожиданиям. Кроме того, роль может быть навязана ситуацией, в которой оказывается личность, и иметь ситуативную обусловленность.

Социальная роль может быть обусловлена такими характеристиками человека, как пол, возраст, положение в семье, профессия. Следовательно, каждая роль заключает в себе специфический набор прав и обязанностей. Для человека всегда необходимо соотносить себя с определенной структурой социальных и моральных ценностей, определенных правил и норм для оценки своих и чужих действий, что дает ему возможность ориентироваться в социальной и профессиональной среде.

Следует отметить, что любая роль не является чистой моделью поведения. Главным связующим звеном между ролевыми ожиданиями и ролевым поведением служит характер индивида. Это значит, что поведение конкретного человека не укладывается в чистую схему. Оно является продуктом уникального, свойственного только ему способа интерпретации и истолкования ролей. У каждого из нас в процессе жизни формируются определенные представления о том, как должны вести себя те или иные представители общества, и мы учитываем эти ожидания и в известной степени стремимся соответствовать им. Наряду с социальной, человек выполняет и индивидуальную роль, поскольку в реальной действительности он выстраивает свое поведение в соответствии с собственными ожиданиями, и это во многом предопределяет его поступки в конкретных ситуациях.

Практика работы неязыковых вузов свидетельствует о сравнительно низком уровне дискурсивной компетентности студентов. Это проявляется в нарушении норм статусно-ролевого общения, подборе языковых средств, не соответствующих контексту общения; в выборе речевых и поведенческих реакций и стратегий, не адекватных коммуникативной ситуации; в неспособности достичь целей коммуникативного акта в конкретной ситуации профессионального общения.

Адекватность дискурсивных действий является необходимым условием успешного профессионального взаимодействия и любые нарушения в дискурсе – и содержательные, и прагматические, и языковые – немедленно ощущаются и фиксируются участниками дискурса. В одной из публикаций по проблемам профессионального общения этот феномен «неестественности» дискурсивных действий даже получил название «дискурсивный акцент» [7]. Этот термин нам кажется весьма точным, поскольку он характеризует неадек-

ватность речевого поведения в профессиональном дискурсе и с точки зрения его порождения, и с точки зрения восприятия. Это понятие характеризует дискурсивные действия участников профессионального общения с точки зрения их успешности, «нормальности» и приемлемости для коммуникантов, которые квалифицируют дискурсивное поведение друг друга в соответствии со своими интуитивными представлениями о том, что является допустимым, приемлемым и уместным в каждой конкретной ситуации общения [6]. Проблема здесь состоит в том, что то, что кажется естественным и нормальным одной стороне (адресанту), может восприниматься как неадекватное и отклоняющееся от нормального другой стороной (адресатом).

Причинный комплекс несформированности у студентов дискурсивной компетентности кроется в отсутствии ясного представления о сущности и структуре дискурсивной компетентности и целостного системного подхода к проблеме ее формирования, узком диапазоне возможностей самореализации личности, недостаточной разработанности организационных форм и технологий формирования изучаемого феномена. Выявлены причины, препятствующие эффективному формированию дискурсивной компетентности студента: сокращение часов на гуманитарные циклы в вузовских стандартах образования, редукция содержания образования до его модульного представления на уровне отдельных профессиональных знаний, умений, навыков; уменьшение доли человеческого общения по мере компьютеризации процесса обучения; недостаточная психологическая готовность студента и преподавателя к осуществлению диалогического взаимодействия на основе ценностно-смыслового равенства; несогласованность целей в цепочках «преподаватель – студент», «преподаватель – коллективный субъект», «студент – коллективный субъект».

Осмысление полученной информации позволило нам сделать вывод: если формирование дискурсивной компетентности студента специально и целенаправленно не осуществляется, то стихийное становление этого важного личностного качества происходит неэффективно и медленно. Следовательно, этот процесс необходимо не только направлять, но и совершенствовать. Формирование дискурсивной компетентности студентов – это сознательно организуемый, целенаправ-

ленный и управляемый процесс, обеспечивающий поэтапное приближение студента от академической деятельности к учебно-профессиональной, а от нее – к реальной профессиональной деятельности.

Как отмечает А.А. Вербицкий, переход от учения к труду представляет собой сложнейший процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением социальной позиции человека. Из ученика, присваивающего знания, студент превращается в производителя материальных и духовных благ. Между тем, дефицит практики работы с полученными знаниями как со средством новой деятельности обуславливает длительный период предметной адаптации молодого специалиста, а недостаток опыта социального взаимодействия и общения – еще

и социальной адаптации. Содержанием предметной адаптации становится формирование профессионального мышления специалиста, а социальной – вхождение в коллектив производителей, овладение умением социального взаимодействия и общения, совместного принятия и реализации решений [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование дискурсивной компетентности – это сознательно организуемый и управляемый процесс становления профессионально значимого интегративного качества личности студента, который обеспечит в будущем позитивные результаты его профессиональной деятельности. Осознанное участие студента в формировании дискурсивной компетентности обеспечивает поэтапное приближение субъекта от учебной деятельности к профессиональной через участие в реализации дискурсивных практик и поможет им в будущем профессионально выстраивать и оценивать любой профессиональный дискурс.

18.01.2011

Список литературы:

1. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 70–75.
2. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М.: РИЦМГОПУ, 2003. – 80 с.
3. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы / И.Ф. Исаев. – Белгород: БГПИ, 1993. – 219с.
4. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
5. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога / И. А. Колесникова. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
6. Пурикова Л.В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 257 с.
7. Singh R., Lele J., Martohardjiono G. Communication in a Multilingual Society: Some Missed Opportunities // Towards a Critical Sociolinguistics. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. – Pp.237-254.

Сведения об авторах: **Ежова Татьяна Владимировна**, декан факультета иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, доцент 460021, г. Оренбург, пр-т Гагарина, 1, ауд. 418, тел. (3532) 332187, 8 9058193383, e-mail: ortatmin@mail.ru
Саморуков Анатолий Александрович, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Оренбургского государственного института менеджмента 460005, г. Оренбург, ул. Халтурина 255, тел. (3532) 479142, 8 9128461829, e-mail: 57samor@mail.ru

UDC 378

Ezhova T.V., Samorukov A.A.

DISCURSIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF SUCCESSES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SPECIALIST

The article provides the analysis of the concept «discourse competence». The article also examines conceptually significant characteristics of discourse competence as the integral component of general and professional culture of a specialist. The article states the role of discourse competence in successful professional activity of a subject.

Keywords: discourse competence, general culture, professional culture, status-role communication.

Bibliography:

1. Brazhe, T.G. From the experience of teacher's general culture development // Pedagogics. – 1993. – №2. – P. 70–75.
2. Verbitskiy, A.A. Contexts of education content / A.A. Verbitskiy, T.D. Dubovitskaya. – M.:, 2003. – 80 p.
3. Isaev, I.F. Theory and practice of formation of higher educational establishment teachers' culture / I.F. Isaev. – Belgorod: BSPi, 1993. – 219 p.
4. Karasik, V.I. The language of social status / V.I. Karasik. – M.: Gnosis, 2002. – 333 p.
5. Kolesnikova, I.A. Communicative activity of a teacher / I.A. Kolesnikova. – M.: Academia, 2007. – 336 p.
6. Tsurikova, L.V. The problem of discourse naturalness in crosscultural communication. – Voronezh: VSU, 2002. – 257 p.
7. Singh, R., Lele, J., Martohardjiono, G. Communication in a Multilingual Society: Some Missed Opportunities // Towards a Critical Sociolinguistics. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. – Pp.237-254.