

Ж.Д. Горіна

## ДИСКУРСИВНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ

*Ступінь наукової розробленості проблеми.* Як відомо, термін „компетенція” був уведений у науковий обіг Н.Хомським стосовно до лінгвістики й означав знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Відтак західна мовознавча традиція, що бере початок від Хомського, послідовно диференціює фундаментальні положення між знанням мови мовцями і слухачами та її фактичним використанням у конкретних ситуаціях. Поступово в зарубіжній, а згодом і у вітчизняній методиці на противагу лінгвістичній компетенції Хомського, з'явився лінгводидактичний термін „компетенція”, під яким починають розуміти здатність здійснювати акт спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм та обираючи стиль комунікативної поведінки, адекватний до ситуації спілкування. Слід окремо відзначити, що у вітчизняній і російській дидактичній літературі термін „компетенція” традиційно використовується як на позначення сукупності знань, умінь, навичок, так і в значенні здатності до здійснення мовленнєвої діяльності. Щоправда, окремі методисти, посиляючись на словникову дефініцію „компетенція”, „коло питань, у яких хтось добре обізнаний” (як бачимо, корелює з англійським „competence”, тобто знання про систему мови), пропонують більш чітку дидактичну інтерпретацію терміна – „компетентність”, розуміючи під цим *здатність особистості до здійснення будь-якої діяльності, будь-яких дій, тобто використання знань, умінь і навичок у конкретній ситуації* [13].

Від часу появи у науковому обігу зарубіжної і вітчизняної лінгводидактики поняття „комунікативна компетенція” інтерес щодо аналізу її складу, залежностей між її структурними елементами надалі не зникає, що, очевидно, пов'язано з домінуванням комунікативного підходу в навчанні мови. Неодноразово модифікувалось, змінювалось за змістом і обсягом визначення сутності комунікативної компетенції; чергувалися і комбінувалися лінгвістичний, когнітивний, функціонально-стилістичний дослідницькі підходи; час від часу не збігалися погляди науковців стосовно її компонентного складу, проте наявність таких складових, як лінгвістична, мовленнєва, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна визнавалась багатьма. Останнім часом маємо появу значної кількості дисертаційних досліджень, що присвячені розгляду окремих компонентів комунікативної компетенції, однак, на нашу думку, не всім їм приділено однаково увагу. Так, у зв'язку з дедалі зростаючою зацікавленістю проблемами міжкультурної інтеракції основний масив досліджень передовсім скеровано на розв'язання питань, пов'язаних із соціальними та культурними параметрами спілкування (Т. Грушевицька, Д.Гудков, П.Донець, О.Садохін, Ю.Сорокін, С.Тер-Мінасова, В.Фурманова тощо).

Отже, зважаючи на ту обставину, що неможливо характеризувати навіть у найзагальніших рисах увесь спектр робіт, присвячених вивченню комунікативної компетенції, відповідно до завдань нашого дослідження зосередимо увагу на таких

моментах: подати стислий опис компонентного складу комунікативної компетенції майбутніх словесників, з'ясувати роль і місце дискурсивної компетенції з-поміж інших складових, визначити комплекс знань і дискурсивних умінь у сфері усної і писемної комунікації, з'ясувати критерії оцінювання та рівні сформованості дискурсивної компетенції.

Користуючись усталеним методичним формулюванням комунікативної компетенції як „здатності людини до спілкування в одному, декількох або в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання якість мовної особистості” [5: 55], науковці пропонують різну кількість її складових (число, в середньому, варіюється від 3 до 10). За нашими спостереженнями, найбільш значущими, тобто тими, які виокремлено багатьма дослідниками, слід уважати: мовну (лінгвістичну) й мовленнєву (визначаються всіма), соціолінгвістичну і дискурсивну (визнано багатьма), стратегічну і прагматичну (значно рідше), соціокультурну і референційну (переважно зарубіжна практика). Крім того, розмаїття найменувань, які пропонують автори у визначенні компонентного складу комунікативної компетенції (напр., В.Г.Костомаров, О.Д. Митрофанова, В.О.Коккота, Н.К. Присяжнюк, Г.Лещенко виокремлюють країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, навіть лінгвоукраїнознавчу (Г.Лещенко); І.В.Михалкіна, Н.К.Присяжнюк – предметну; Д.І. Ізаренков, В.О. Коккота, Н.І.Формановська – прагматичну або іллокутивну; словник методичних термінів В.Ульріха [2] – вербально-когнітивну (предметну), вербально-комунікативну (прагматичну), метакомпетенцію, свідчить аж ніяк не про принципові відмінності в поглядах дослідників, оскільки відсутність єдиної наукової класифікації не позначається на її формуванні на практиці.

Отже, урахувавши нерівноцінність окремих компонентів для формування комунікативної компетенції в майбутніх словесників у цілому, видається доцільним обмежитися стислим аналізом найбільш значущих для нашого дослідження компонентів:

1. *Мовна / лінгвістична* компетенція – володіння фонетичними, граматичними моделями мови, знання словникових одиниць і граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці в усвідомлене і граматично правильне висловлювання. Причому в аспекті теми нашого дослідження є сенс термінологічного розмежування мовної та лінгвістичної компетенції, зокрема, під останньою розуміючи „знання понятійного апарату науки про мову, поданого у вигляді порівнявального опису через чітко визначену за допомогою дефініцій систему мовних категорій, їх значень і формальних засобів вираження цих значень” [5: 56]. Як бачимо, це корелює із синонімічним трактуванням так званої предметної або метакомпетенції.

2. *Мовленнєва* компетенція разом із попередньою, мовною, на наш погляд, відображає опозицію мова – мовлення й означає сформованість умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, слухання) як в усних, так і в письмових монологічних / діалогічних висловлюваннях різних стилів і жанрів.

3. *Соціолінгвістична* – здатність обирати і

використовувати адекватні мовні форми і засоби залежно від мети мовленнєвого контексту або від параметрів конкретної ситуації спілкування, урахувавши соціально-статусні ролі її учасників.

4. *Стратегічна* – спроможність використати вербальні / невербальні стратегії, до яких вдається мовець у разі заповнення (компенсації) прогалин у знаннях мовного коду (напр., перепитування незрозумілого, повторне перечитування тексту, жести, міміка, використання предметів довкілля). Причому багато хто з науковців вважають, що з цією компетенцією пов'язана та її доповнює так звана соціальна, тобто бажання взаємодіяти з іншими, вміння поставити себе на місце співрозмовника для забезпечення успішної комунікації, впевненість у собі, що виявляється у здатності впоратися із ситуаціями, що виникають під час непорозуміння між партнерами по спілкуванню, попередити комунікативні невдачі.

5. *Соціокультурна* (в окремих визначеннях – країно- або лінгвокраїнознавча) компетенція – знання соціокультурних особливостей носіїв мови, їх звичаїв, традицій, норм і правил поведінки, етикету, вміння правильно їх інтерпретувати й адекватно використати в процесі спілкування.

6. *Прагматична* (або іллокутивна) компетенція – здатність використати висловлювання в певних комунікативних актах, співвіднести їх з інтенціями й умовами перебігу комунікації.

7. *Референційна* – знання різних предметних галузей, в тому числі і галузей професійної діяльності (не випадково на її позначення побутують терміни „енциклопедична” і „когнітивна”).

8. *Дискурсивна* – знання різних типів дискурсів та їхньої побудови, а також уміння їх створювати й інтерпретувати залежно від параметрів комунікативної ситуації.

Безумовно, в практиці викладання як рідної, так і нерідної мов методично доцільно формувати всі компоненти комунікативної компетенції паралельно, натомість у науково-теоретичних дослідженнях прийнято розкладати складну цілісну систему на складові, щоби забезпечити більш ґрунтовний і докладний розгляд кожного компонента, аналіз його особливостей, характеристик, функцій.

У запропонованій статті *об'єктом дослідження* виступає дискурсивний компонент комунікативної компетенції майбутніх учителів української словесності, зокрема під **дискурсивною компетенцією** ми розуміємо здатність розуміти, адекватно інтерпретувати та породжувати тексти різних типів (жанрів) для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення у межах конкретної ситуації спілкування.

Отже, до аналізу теоретичних засад дискурсивної компетенції, крім лінгвістичного компонента – текста, слід залучити опис дискурсу, щоправда нерівнозначність терміна „дискурс” у сучасній гуманітарній парадигмі знань викликає потребу приєднатися до одного з найбільш коректних, на нашу думку, наукових визначень, запропонованого Н.Д.Арутюновою, яка означає його як „зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними чинниками; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, розглядуване як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості” [1: 136-137]. Як бачимо, під дискурсом звично розуміють текст, занурений у контекст мовленнєвого спілкування і взаємодії, а отже, дискурс рідною мовою уключає три взаємопов'язані виміри: 1) лінгвістичний аспект, тобто власне використання мови; 2) когнітивний, тобто обмін інформацією, передавання знань, уявлень, ідей; 3) комунікативно-прагматичний аспект, тобто власне інтерактивна взаємодія суб'єктів

мовленнєвої діяльності в соціальних умовах. Не випадково О.С. Кубрякова, вдаючись до аналізу сучасних лінгвістичних надбань з теорії дискурсу і дискурсаналізу, виокремлює три актуальних напрями досліджень, пов'язаних: а) із класифікуванням типів дискурсу (напр., політичний, науковий, педагогічний, філософський, публіцистичний, медіа і т. ін.); б) описом означених типів дискурсу; в) вивченням зв'язку дискурсу з комунікацією, реальним мовленнєвим спілкуванням. Водночас найбільш перспективним для лінгводидактики вважаємо аналіз дискурсу з когнітивної точки зору, оскільки, посилаючись на ключові положення вченої, „за своєю сутністю дискурс – явище когнітивне, тобто, яке має справу з передаванням знань, з оперуванням знаннями особливого роду і, головне, зі створенням нових знань” [8: 23].

Матеріалом дослідження процесу дискурсивної діяльності комунікантів слугує аналіз усної спонтанної комунікації, коли адресант і адресат перебувають у безпосередньому контакті один з іншим і несуть взаємну відповідальність за наслідки спілкування. Інакше кажучи, оскільки дискурсивна компетенція комунікантів виявляється у спілкуванні, це, у свою чергу, передбачає вміння його учасників обрати адекватну стратегію спілкування, йдеться про комплекс мовленнєвої і немовленнєвої поведінки з метою реалізації комунікативного наміру. До означених стратегій, зокрема, належать:

- аналіз ситуації спілкування (час, місце, співрозмовники, мета контакту, предмет розмови);

- прийняття рішення щодо програми своєї мовленнєвої / немовленнєвої поведінки, скерованої на досягнення комунікативної мети з урахуванням ситуації спілкування, статусу партнерів;

- усвідомлення комунікативної мети партнера шляхом аналізу його мовленнєвої / немовленнєвої поведінки та визначення лінії впливу на нього у власних інтересах;

- визначення конкретних мовленнєвих / немовленнєвих дій (тактик спілкування), спрямованих на здійснення комунікативного наміру;

- перебудова загальної лінії власної мовленнєвої / немовленнєвої поведінки з урахуванням поведінки партнера або збереження своєї попередньої лінії поведінки;

- відмова від інтересів партнера, збереження початкової комунікативної мети, спроба вплинути / змусити партнера прийняти її.

Таким чином, під час комунікації стратегії не формуються наново, а в кожному конкретному випадку комуніканти обирають їх з наявного набору еталонів і піддають необхідній корекції у ході комунікації. На думку когнітологів, існування еталонів стратегій зумовлено наявністю у довготривалій пам'яті комуніканта різних моделей або фреймів спілкування і стереотипів поведінки, відповідно, можливо припустити, що комунікант використовує вже відомі йому стратегії (вносячи, зрозуміло, необхідні зміни), звіряючи реальну ситуацію спілкування з наявною у пам'яті моделлю [9: 462-464]. Дотично теми нашого дослідження, то слід під час навчання ознайомити майбутніх словесників із типовими ситуаціями спілкування, в яких вони зможуть реалізувати той чи інший тип дискурсу, найбільш поширений у їхньому професійному спілкуванні. З огляду на висловлене, видається справедливим виокремити такі критерії сформованості дискурсивної компетенції у сфері усної комунікації, а саме: а) вибір адресантом типу дискурсу у відповідності з поставленою комунікативною метою та виявом своїх комунікативних намірів у вербальній формі; б) створення і побудова типу дискурсу певного жанру у

відповідності до його логіко-композиційної структури з використанням мовленнєвих формул, кліше, доречних в означеній ситуації; в) усвідомлення адресатом комунікативної мети партнера та свого ставлення до неї, розуміння змісту одержаного повідомлення, аналіз усіх параметрів комунікативної ситуації та визначення власної лінії поведінки; г) і зрештою, чи не найголовнішим критерієм виступає оцінювання ситуації з точки зору ефективності акту комунікації, в основі визначення якої міститься досягнення / недосагнення конкретної комунікативної мети. Відповідно, об'єктами перевірки виступатимуть дискурсивні вміння, мовленнєві і немовленнєві дії студентів, виокремлені нами в запропонованих критеріях.

Дещо складнішим, з нашого погляду, є визначення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, адже її учасники не вступають у безпосередній контакт і відповідальність за наслідки комунікації лягає на відправника тексту (адресанта) і визначається адекватністю його оцінювання значущих параметрів комунікативної ситуації і коректністю обраних стратегій. З одного боку, при формуванні дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації питома вага припадає на текст і текстові категорії: зв'язності, цілісності, завершеності, композиційної оформленості, а з іншого, певну складність становить урахування параметрів екстралінгвістичного контексту, оскільки письмовий мовленнєвий витвір звично створюється поза безпосередньою комунікативною ситуацією. Виходячи з аналізу терміна „дискурс” у трактуванні вітчизняних і зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що поняття „екстралінгвістичний контекст” охоплює два своєрідних полюси – суб'єкта, який говорить або пише, і комунікативну ситуацію, в якій продукується дискурс. Це своєю чергою дозволяє розглядати екстралінгвістичні властивості акту спілкування як сукупність таких складових: учасники акту комунікації, їх комунікативні цілі та наміри, прагматичні настанови і знання про співрозмовника, соціальні ролі, часо-просторові умови і сфера спілкування (офіційна, буденна, професійна, видовищно-масова тощо), тип / жанр дискурсу, що відображає специфіку реалізації комунікативного наміру суб'єкта мовлення у заданій ситуації спілкування.

Специфіка процесу формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації зумовлює уточнення критеріїв оцінювання письмових мовленнєвих витворів, згідно з якими об'єктами аналізу виступають такі знання і дискурсивні вміння студентів: а) усвідомлення комунікативної мети, яку реалізує створюваний або створений автором текст; б) вміння аналізувати комунікативну ситуацію, враховуючи її параметри (статусно-рольові характеристики учасників, умови і сферу спілкування і т. ін.), на підставі чого вибирати найбільш оптимальні засоби і способи досягнення комунікативного наміру суб'єкта; в) дотримання жанрово-стилістичних норм тексту (лексичних, граматичних, композиційних), а отже, вміння організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру; г) вміння вибрати тип тексту для досягнення комунікативного наміру суб'єкта в заданому контексті; г) вміння побудувати зв'язний текст з усіма притаманними йому категоріями – цілісність, зв'язність, розгорнутість інформації, композиційна завершеність тощо; д) вміння інтерпретувати тексти різного типу відповідно до комунікативного наміру автора, суб'єкта мовлення та конкретної ситуації спілкування; е) вміння варіювати комунікативні засоби у зв'язку зі зміною умов спілкування, обираючи оптимальні тактики і стратегії.

За кожним з виокремлених критеріїв можливо

визначити показники рівнів сформованості дискурсивної компетенції майбутніх словесників, причому, на нашу думку, означені рівні доцільно з'ясувати через характеристику дискурсу – його текстову частину (зміст і мовне оформлення), а також через види знань і вмінь екстралінгвістичного характеру. Так, приміром, високий рівень характеризується здатністю здійснювати акт комунікації у різних сферах і ситуаціях спілкування при повній адекватності змісту, мовного оформлення тексту цілям і адресатові спілкування із обов'язковим дотриманням відповідного жанру усного або писемного мовлення; середній рівень визначається здатністю здійснювати акт комунікації лише в окремих сферах і ситуаціях спілкування з елементами певних мовних і змістових невідповідностей висловлювання цілям і адресатові спілкування, одноманітністю засобів зв'язності та виразним тяжінням чи до жанру усної комунікації чи до жанру писемної; недостатній або низький, коли акт комунікації здійснено переважно без урахування специфіки сфер і конкретних ситуацій спілкування, відсутність необхідної і надлишковість зайвої інформації, що утруднює розуміння комунікативного наміру автора, назагал мовлення ні стилістично, ні жанрово, ні соціально не диференційоване.

Зауважимо, що кількість запропонованих рівнів і, відповідно, якісна характеристика показників може бути конкретизованою більш докладно через ті чи інші додаткові характеристики, головне, що слід урахувати, так ту обставину, що „рівень сформованості дискурсивної компетенції” – це умовна шкала виміру з обов'язковими двома компонентами: лінгвістичним компонентом дискурсу – текстом, а також екстралінгвістичним компонентом – контекстом.

Насамкінець додамо, що за нашими переконаннями, будувати методикю навчання дискурсивних умінь видається доцільним на основі концепту мовної особистості [3], тобто особистості, що складає „сукупність здатностей до створення і сприйняття мовленнєвих витворів (текстів), які різняться ступенем структурно-мовної складності, точністю і глибиною відбиття дійсності, певною цілеспрямованістю” [6: 245]. Відповідно, мовна особистість володіє дискурсивними здібностями на рівні всіх фаз інтелектуального акту, а саме „орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування плану дій у мовленнєвій формі, контролю і коригування мовленнєвих дій” [12:52]. Дискурсивні особливості реалізуються по трьох рівнях, перший включає в себе дії та операції семіотичної діяльності; дискурсивні здібності другого рівня відповідають за адекватне відображення у дискурсі фрагментів реального і можливого світу; дискурсивні здібності третього рівня зорієнтовані на доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей. Причому на другому, тезаурусному (рівень понять, ідей, концептів), і на третьому, мотиваційному (рівень комунікативних потреб), репрезентовані складові так званого колективного знання, характерного для представників певної лінгвокультурної спільноти. Відтак формування дискурсивної компетенції майбутніх словесників має на меті й формування у свідомості студентів лінгвокогнітивного тезаурусу, характерного для носіїв рідної мови. Поділяємо погляди М.В.Ляпона щодо того, що залежно від реалізації дискурсивних здібностей у формі певних діалогічних стратегій можуть виокремлюватися особливі типи мовної особистості, як-от: авторитарний, ліберальний, демократичний, елітарний, іронічний, інтравертний, екстравертний, інвективний тощо [11].

Викладене вище дає підстави для формулювання таких висновків:

- „комунікативна компетенція” – це відкрита динамічна система, про що, зокрема, засвідчує той факт, що у складі її насьогодні виокремлено методистами вже більше 10 складових, власне, на тій підставі, що кожна актуалізує свої одиниці (тобто визначений перелік знань, умінь і навичок) у загальній структурі комунікативної компетенції;

- не можемо не відзначити також і ту обставину, що ставлення методичної спільноти до окремих, таких, які традиційно визначалися, компонентів дещо змінилося, очевидно, завдяки міждисциплінарному статусу означеного феномена (напр., прагматика, когнітологія, дискурсологія, лінгвокультурологія тощо);

- виразно простежуються дві протилежні тенденції: з одного боку, прагнення до укрупнення

об'єктів методичних досліджень, з іншого – намагання розкласти складну цілісну систему, зокрема комунікативну компетенцію, на окремі елементи, щоби забезпечити більш поглиблений і деталізований аналіз кожного;

- кінцевою метою формування дискурсивної компетенції майбутніх словесників як в усному, так і в писемному мовленні є продукція і репродукція текстів, розглядування в екстралінгвістичному контексті, тобто дискурсів.

Перспективу подальших досліджень у визначеному напрямку вбачаємо у спробі реконструювати мовну особистість студента філологічного фаху з урахуванням комунікативно-дискурсивного, когнітивного та прагматичного підходів щодо її аналізу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс /Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136-137.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
3. Горіна Ж.Д. Мовна особистість студента-філолога // Наука і освіта. – 2006. – № 5-6. – С. 187-190.
4. Емемерен Ф.Х., Гроотендорст Р. Аргументация, коммуникация и ошибки. – Спб: Васильевский остров, 1992. – 207 с.
5. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 55-58.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
7. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
8. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и

дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: функционирование и структурные аспекты: Сб. обзоров.– М., 2000. – С.7-25.

9. Кучерява О.А. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови //Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2004. – Вип.. 34. – ч. II. – С. 461-465.

10. Леценко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 7. – С. 2-5.

11. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – С. 260-276.

12. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковой личности // Язык, дискурс, личность. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 50-59.

13. Сурьгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – Спб.: Златоуст, 2000. – 78 с.

14. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. – 369 с.

Подано до редакції 15.03.07

## РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены актуальные проблемы обучения родному языку, касающиеся формирования дискурсивных знаний и умений студентов. Теоретические положения исследования базируются

на теории дискурса. Автором раскрыта сущность понятия «дискурсивная компетенция», включающая лингвистические и экстралингвистические параметры.

## SUMMARY

The article deals with an actual question of teaching native language, which assumes development of discourse knowledge and skills. The theoretical statements of this

problem are based on the theory of discourse. The author suggests the basis of the term „discourse competence”, which includes linguistic and extralinguistic parameters.