

ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М.А. Мосина

Аннотация. Рассматриваются механизмы и процессы, обеспечивающие комплексное, целостное обучение профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности в контексте диалогического подхода к современному профессионально ориентированному образованию студентов – будущих учителей иностранного языка. Исходным пунктом рассуждения авторов явился анализ понятия диалогичности текста, рассмотренного с лингвистической и методической точек зрения. В результате исследования выявлены лингвистические средства диалогичности текста, а также формы взаимодействия читателя с автором научного текста, описана их специфика. Обсуждается развивающий потенциал текстуально-диалогической деятельности в процессе формирования лингвометодической компетентности студентов, который раскрывается в сочетании двух аспектов, характеризующих текст как диалог – аспекта внутритекстовых диалогических отношений (семантическая составляющая текста, включающая его обращенность, адресность, или дискурсивная стратегия) и аспекта внетекстовых диалогических отношений (связи данного текста с обрамляющим контекстом, его выход в интертекстуальное, диалоговое пространство). Большое внимание уделяется исследованию феномена интерактивности как одной из основных характеристик профессионально ориентированного обучения, проявляющейся в четырех плоскостях: в плоскости взаимодействия с предметом деятельности, в плоскости содержания обучения, во взаимодействии всех видов речевой деятельности, а также во взаимодействии участников профессионального общения. Описана система речевых действий и операций по овладению процессуальным аспектом чтения, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков чтения-диалога научных текстов, а также формирования интерактивных умений информативного чтения, предусматривающих диалог-взаимодействие с автором или авторами и обмен информацией, и интерактивных умений информативного чтения, завершающихся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка; интерактивное обучение; диалогичность; текстуально-диалогическая деятельность.

Введение

Одной из основных задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов с широкой культурой труда и гибким мышлением. Научиться ориентироваться в современных науч-

ных технологиях, методиках и разработках, часто не просто похожих друг на друга, а базирующихся на противоположных подходах, адекватно оценивать их, делать правильный выбор можно лишь в том случае, если человек располагает глубокими профессиональными знаниями, широкой профессиональной культурой, опытом творческой деятельности и методологией научного познания.

Все это связано с формированием у будущих учителей готовности к развитию профессиональной культуры, межкультурного общения в сфере изучаемой науки, к взаимодействию с представителями разных научных школ. Особая роль в решении этой проблемы принадлежит профессионально ориентированному чтению научной литературы по специальности, которое является одним из обязательных компонентов деятельности будущего учителя иностранного языка и служит основным средством овладения профессиональными знаниями в их учебной и научной деятельности. Научные тексты являются для обучающихся одним из важнейших источников, позволяющих им находиться в курсе последних достижений науки, ориентироваться в широком потоке информации, восполняя имеющийся информационный дефицит, внедрять полученные знания в практику своей методической деятельности.

Способность научить студентов грамотно читать методическую литературу на иностранном языке является важнейшей задачей их лингвометодической подготовки. Чтение научных текстов на факультетах иностранных языков занимает достаточно большой объем учебной, научно-исследовательской и внеучебной проективной деятельности студентов. Обучение чтению текстов по специальности, на наш взгляд, должно рассматриваться как интерактивный процесс, носящий диалогический характер и предполагающий, по мнению многих исследователей, высокую активность читателя. Полной реальная картина коммуникации может быть лишь при условии признания ее диалогического характера, а именно того, что инициатор речи в процессе речемышления и текстовой деятельности вступает во внутренний диалог с предполагаемым реципиентом, моделируя его возможные реакции. Реализуя один из ведущих принципов современной образовательной парадигмы – принцип диалогичности – при обучении профессионально ориентированному информативному чтению, необходимо учитывать субъектно-субъектное равнопартнерское взаимодействие, общение-обмен мыслями, знаниями, идеями, фактами в процессе межличностного, межгруппового взаимодействия, когда каждый что-то отдал другому, но и что-то получил от партнера, отличающееся от его знания, нечто немного новое, совершенно другое. Только в ситуации диалога-обмена формируется способность слушать и слышать, читать и вычитать, понять и признать у другого его мысль, информацию, оценить и уметь сопоставить ее со своей и принять ее.

В свете коммуникативно-ориентированной методики обучения чтению как интерактивного процесса представляется необходимым познакомить обучающихся с современными технологиями обучения чтению и вооружить их приемами информативного чтения научно-методической литературы как процесса активного взаимодействия читателя с автором научных статей, докладов, тезисов и других видов научных текстов.

Объективно существующее противоречие между коммуникативным характером обучения иностранному языку и неразработанностью методики обучения будущего учителя иностранного языка чтению научных текстов на основе диалога заставило нас обратиться к исследованию диалогичности текста, а также разработке обоснованной методики формирования умений информативного профессионально ориентированного чтения на основе диалогического подхода.

Диалогичность текста

В современных педагогических науках ясно определилась общая методологическая позиция исследований диалога, основанная на работах М.М. Бахтина [1], В.С. Библера [2], Ю.М. Лотмана [3] и ориентированная на культурные смыслы диалога. Исследования свидетельствуют, что в современном образовании диалог трактуется достаточно широко – как способ совместной деятельности, продуктивный механизм преобразования педагогического процесса, объяснительная модель и метод познания.

Исследуя диалогичность научного текста, мы обратились к работам Г.В. Колшанского [4], Т.М. Дридзе [5], изучавшим проблемы коммуникативной лингвистики, в частности законы языкового общения и текстообразования, к научным трудам В.З. Панфилова [6], Н.Д. Арутюновой [7], З.В. Валюсинской [8], исследовавших аспекты социальной природы языка и фактор адресата, к работам Л.В. Славгородской [9], М.Н. Кожиной [10], в которых подробно изучена проблема диалогичности в русле жанрово-стилистических особенностей научной прозы.

Анализ вышеперечисленных работ позволяет выделить два аспекта диалогичности – диалогичность самих текстов научного характера и диалогичность процесса чтения текстов этого жанра.

Под диалогичностью научного текста будем понимать вслед за М.Н. Кожиной «выраженное в тексте средствами языка взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение двух смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе и второго Я), отраженное в речи, а также эксплицированные в тексте признаки собственного диалога» [Там же. С. 36].

Это качество проявляется в таких формах, как: а) кодирование в тексте смысловой позиции адресата, ее оценки автором и учет в про-

цессе взаимодействия (условное обозначение: «Я ↔ ВЫ, МЫ с ВАМИ»); б) отражение смысловых позиций «третьих лиц» – единомышленников и оппонентов автора – и его оценки этих позиций (условное обозначение: «Я ↔ ОН ↔ ВЫ», «Я ↔ ОН₁ ↔ ОН₂ ↔ ВЫ»); в) демонстрация реципиенту саморефлексии автора (условное обозначение: «Я ↔ Я ↔ ВЫ»).

Ориентация инициатора общения на диалог с реципиентом побуждает автора научной статьи к признанию роли читателя. Этим объясняется распространенность такой формы диалогичности, как «МЫ С ВАМИ». Используя ее, автор стремится убедить читателя, что разговор ведется не только с некоей массой, но и с ним лично, это способствует интимизации изложения.

Другие формы диалогичности, имеющиеся в статьях научного характера: «Я ↔ ОН ↔ ВЫ», «Я ↔ Я ↔ ВЫ», обусловлены тем, что любой текст такого жанра предполагает четко заявленную авторскую позицию, в правильности которой требуется убедить читателя. Убедительность в большей мере зависит от аргументированности текста, правильной организации доказательств. Поскольку дискуссионность присуща общению в сфере науки, постольку в структуру операции аргументации входит этап выявления альтернатив разрешения той или иной ситуации, сопоставления и их оценки, выбор одной из них. Тем самым осуществляется прямой способ опровержения, определяющий существование формы «Я ↔ ОН ↔ ВЫ» или «Я ↔ ОН₁ ↔ ОН₂ ↔ ВЫ». Наряду с прямым способом опровержения возможен и второй – косвенный, когда автор демонстрирует читателю ход своих мыслей, поиски решений, саморефлексию, в результате чего диалогичность имеет еще один вид: «Я ↔ Я ↔ ВЫ».

У форм диалогичности в научной сфере общения обнаруживается своя специфика. Здесь активно проявляется смысловая позиция автора, речь ориентируется на максимально активное, критическое, творческое восприятие, понимание и реакцию читателя, открыта авторская позиция. Автор научной статьи стремится к максимальному сближению смысловых позиций адресанта и адресата.

Рассмотрев подходы к диалогичности текстов, мы, вслед за М.Н. Кожиной, выделили следующие основные формы диалогичности: Я ↔ ОН, ОНИ; ОН₁ ↔ ОН₂; Я ↔ ВЫ, МЫ С ВАМИ; Я ↔ Я, которые были приняты за основу последующего анализа деятельности иноязычного информативного чтения, разработки дидактических моделей информативного чтения-диалога, в который включается еще один субъект – читающий.

Приведем примеры различных способов и средств диалогичности, которые выявились при анализе английской научно-методической прозы.

1. «Разговор с другим» упоминаемым лицом / лицами, идейными / теоретическими противниками и единомышленниками. Схематично эта форма обозначена: Я ↔ ОН, ОНИ. Например,

In 'How to Teach a Foreign Language' Otto Jespersen carefully distinguished between 'translation as end of instruction' and translation as 'a means of instruction'. Jespersen's attitude to translation is **rather different from** Sweet's: 'as a means of interpreting a foreign language to the pupils it is not the only and the best means...' These views clearly demonstrate the difficulty of answering the question posed above [11] (...отношение к переводу несколько отлично от...).

We must emphasize that the ecological approach does not dispense with the Needs Analysis. **However**, the ecological Needs Analysis **differs from** the orthodox Needs Analysis in one crucial respect... **Hence**, whereas in the Munbyan approach, 'constraints' interfere and cause problems during the phase of syllabus implementation, in the ecological version they are taken into account from the very start... For this reason, we no longer think in terms of 'constraints' at all, but simply of 'local features', which may prove to have positive and exploitable aspects [12] (...тем не менее... отличается от... следовательно...).

2. Сопоставление (или столкновение) двух и более точек зрения по какому-либо вопросу: $OH_1 \leftrightarrow OH_2$; поскольку эти точки зрения обычно, анализируясь, оцениваются автором, то эту форму можно представить и так: $OH_1 \leftrightarrow OH_2 \leftrightarrow Я$. Например,

The role of translation has also been discussed in some of the most recent publications in the field of language didactics. **Nelson Brooks is quite explicit about this matter**: 'The most serious of all false objectives is translation'. In the 'Linguistic Sciences and Language Teaching' **P.D. Stevens points out** that translation is an exercise that involves the three levels of grammar, lexis and orthography... **According to H. Sweet** three stages should be distinguished in the use of translation... [11] (Нельсон Брукс формулирует свое мнение... Стивенс выделяет... Согласно Г. Свиту...).

Let us take generic structures first. **Weissberg and Buker show us** how the genre of the research journal article has the structure... The structure that **Swales claims for** Research Article Introduction can be seen in Figure 1. **Bhatia offers us** further examples of genres... [13].

Bennette has found, **in line with other researchers**, that time on task, and pupil involvement tend to be significantly higher in groups, than in a whole-class situation [14] (...вместе с другими исследователями...).

Vygotsky believes that social interaction is fundamental to children constructing knowledge. **Supporting this constructivist view**, Bennette and Dunne state that... (поддерживая этот конструктивный взгляд...).

3. Разговор с читателем, обращение к нему с целью привлечь его внимание к содержанию речи, точнее к сомышлению, совместному рассуждению, тем самым это форма: $Я \leftrightarrow ВЫ, МЫ С ВАМИ$. Например,

I think you will agree that the title of this paper sounds formal and safe enough, but I start reading it to you with some uneasiness. The check-

list system **I am going to recommend** rests on at least four assumptions that most of you have probably already rejected in your composition teaching, and **I don't expect** that you will be easily won over [15] (Я думаю, что вы согласитесь... Я хочу порекомендовать... Я не думаю, что вы...).

Allow me to suggest some teaching aims and assumptions that may fit the kind of composition teaching we have been called on to do [Ibid.] (Разрешите предложить...).

There are clearly more criteria that we could set up for a desirable system of composition correction – and **I am sure you are aware** that I have chosen for mention some of those criteria I feel a check-list is most successful in fulfilling – **but allow me, if you will**, to go on directly to an explanation of the use of the check-lists you have in front of you [Ibid.] (Я уверен, что вы знаете... но разрешите мне, если позволите...).

The reader of this book may notice, perhaps, with some surprise, how much we have to say concerning the work of the beginner, and how little we say about the more advanced work; **he may be puzzled** at the amount of attention we pay to crude elementary work compared with the amount we give to the more complex and interesting work connected with the higher stages [16] (Читатель может заметить, пожалуй, с некоторым удивлением... он может быть озадачен...)

4. Разговор со своим вторым Я, не двойником, а объективированным Я (как диалог-самоанализ, самоконтроль с целью проверки доказательств): Я ↔ Я. Диалог, непосредственно связанный с рассуждением как формой речи, реализуется в научных текстах, помимо вопросительных предложений (в том числе риторических вопросов), употреблением вводных слов, подчеркивающих логику мысли, ход рассуждения, вставных конструкций и, конечно, использованием в этих целях структурных возможностей предложения. Приведем пример:

The objection most likely to be raised to dictation is that the student should not be introduced to a writing system until the sounds of the language and their patterns have been thoroughly learnt. **This argument is probably valid** if a teacher is lucky enough to have a class of students who have never seen the orthographic forms of the language they are learning. **However**, in American schools and colleges, the more usual situation is that the student has learnt the foreign language more from textbooks than from speech... (Может возникнуть возражение... Это, возможно, веский аргумент... Тем не менее...).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что письменной научной речи свойственно выражение диалогических отношений как отражение диалогичности мышления в процессе познания и общения. Знание средств диалогичности, безусловно, имеет практическое значение, так как способствует эффективности общения в той или иной его сфере (в нашем случае – научной) и адекватности понимания текста.

К лингвистическим средствам выражения диалогичности мы отнесли две группы средств, которые глубинно выражают диалогичность текста, а именно формы диалогичности, которым присущи свои средства, и диалогические отношения субъектов внутри текстового содержания, и пять групп, которые относятся к чисто лингвистическим средствам: модальные выражения, вопросно-ответный комплекс, разговорные вставки, средства экспрессивного синтаксиса, отношения, представленные модально-оценочными выражениями (рис. 1).

Диалогичность текстов												
Формы /модели диалогичности				Диалогические отношения				Лингвистические средства выражения				
Я-ОН, ОНИ	ОН ¹ -ОН ² -Я	Я-ВЫ, МЫ С ВАМИ	Я ¹ -Я ²	Диалог-унисон	Диалог-спор	Вопрос-ответ	Побуждение - ответная реакция	Отношения, представленные модально-оценочными выражениями	Разговорные вставки	Модальные выражения	Вопросно-ответный комплекс	Средства экспрессивного синтаксиса
								Точности / неточности	Известности / новизны	Внимания / невнимания	Целесообразности / нецелесообразности	Обобщенности / детализированности
								Воспитательные предложения	Риторические вопросы	Параллельные конструкции		

Рис. 1. Диалогичность научных текстов

Диалогичность процесса чтения

Информативное иноязычное чтение, как показало наше исследование, предполагает внутренний диалог с авторами научных концепций и теорий с позиции своего сложившегося мнения, индивидуального опыта, умений анализировать поступающую информацию, присваивать отраженный в ней опыт и на этой основе пополнять свои знания, менять или доказывать свои ценности и мотивы, а затем в результате общения-обмена с партнерами по общению создать свое, новое, оригинальное знание.

Психологический и лингвистический анализ научных текстов и процесса их чтения и понимания позволил выделить следующую систему речевых действий и операций по овладению процессуальным аспектом чтения, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков чтения-диалога научных текстов.

Так, к лексико-грамматическим навыкам мы отнесли **восприятие, осмысление и выделение в научном тексте:**

- средств выражения основных форм диалогичности: 1) Я ↔ ОН, ОНИ; 2) ОН₁ ↔ ОН₂; 3) Я ↔ ВЫ, МЫ С ВАМИ; 4) Я₁ ↔ Я₂;
- средств выражения разновидностей диалогичности: диалог-унисон, диалог-спор, вопрос-ответ, побуждение-ответная реакция;
- экспрессивных языковых средств, выражающих стремление убедить;
- явлений интимизации авторского повествования;
- противительных, соединительных и усилительных союзов и частиц в их акцентирующе-диалогической функции;
- вводных и вставных слов, словосочетаний и конструкций в их уточнительной, объяснительной, ссылочной, оценочной функциях;
- средств экспрессивного синтаксиса (параллельных конструкций, восклицательных предложений, риторических вопросов), обеспечивающих эмоциональное воздействие текста на адресата;
- вопросно-ответного комплекса, поддерживающего процесс заочного диалога с читателем;
- вопросительных конструкций в функции введения читателя в изучаемую проблему;
- разговорных вставок в функции уточнения, сообщения дополнительных факторов, замечаний комментирующего характера;
- разговорных вставок, использованных автором для выражения своего оценочного отношения к сообщаемой информации;
- модальных выражений, придающих авторскому тексту оттенок неуверенности, колебания;
- модально-оценочных фраз, выражающих отношения «точности–неточности», «известности–новизны», «внимания–невнимания», «целесообразности–нецелесообразности», «обобщенности–детализированности»;
- выражений, с помощью которых автор обращается к фоновым знаниям читателя, его социальному опыту.

К структурно-композиционным навыкам чтения-диалога мы относим **восприятие, осмысление и выделение в научном тексте:**

- внешней композиционной схемы речевых форм субтекстов (СФЕ), текстов;
- иерархии предикатов, рем, несущих новую информацию в абзаце, субтексте, тексте;
- цепочки тема-рематических единств абзаца, субтекста в виде пар тематических и рематических денотатных словосочетаний;
- композиции целого связного текста, всех его видов и жанров.

Выделенные и описанные выше действия с языковым и речевым материалом и формируемые на их основе лексико-грамматические и структурно-композиционные навыки являются базой для развития творческих интерактивных умений чтения как диалога, развивающих культуру

опосредованного общения в процессе самостоятельного профессионально ориентированного чтения, а также культуру речевого взаимодействия в процессе партнерского и группового общения при работе над одним и тем же текстом или разными текстами, посвященными одной методической проблеме.

Теоретической базой для выделения творческих интерактивных умений профессионально ориентированного чтения как диалога послужили факторы, обуславливающие понимание профессионально ориентированных текстов, выявленные Т.С. Серовой [17. С. 111–119] виды информативного чтения, а также модели диалогичности научных текстов. Это позволило нам выделить две группы интерактивных умений чтения-диалога:

1) интерактивные умения информативного чтения, предусматривающие диалог-взаимодействие с автором или авторами и обмен информацией;

2) интерактивные умения информативного чтения, завершающиеся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации.

Первая группа умений предполагает умения оценивать с учетом своего опыта и целей восприятия новизну, важность, актуальность, оригинальность, полноту изложения и возможности дальнейшего применения в учебной, научной и профессиональной деятельности информации воспринимаемого текста, т.е. умения читать:

- и актуализировать наличную информацию, соотнося ее с заголовком текста при опоре на свой личный языковой и неязыковой опыт;
- определять главную информацию / мысль автора (авторов) текста, сопоставив ее со своей и оценив ее оригинальность, необычность и т.д.;
- выделять узловые проблемы, соотносить их с системой своих ожиданий и оценивать их актуальность;
- соотносить последовательно излагаемую автором информацию с имеющимися в опыте субъекта;
- определять общую позицию автора (разных авторов) по данному вопросу и сопоставлять со своей;
- выявлять аргументацию автора, оценивать убедительность его выводов, сопоставляя с собственными аргументами по проблеме;
- выявлять отсутствие суждений, которые могли бы выступать в качестве аргументов по тому или иному вопросу;
- выявлять мысли нескольких авторов в данном тексте, сопоставив со своими, определив совпадающие и разные точки зрения;
- выявлять мысли автора научного текста и находить контраргументы другого исследователя в данном тексте;
- выявлять мысли автора по проблеме и выделять те, к которым автор призывает присоединиться;

- выявлять несколько точек зрения автора текста на один и тот же вопрос, сопоставив со своей точкой зрения на него;

- выявлять информацию автора, представляющую собой разные обоснования, доказательства, иллюстрации;

- наглядно обобщать информацию, используя различные средства визуализации (маркирование, выделение, подчеркивание и т.д.).

В эту же группу входят умения, предусматривающие смысловую переработку читаемого, перекодировку информации на код личностных смыслов с целью присвоения информации оригинала в таком виде, в каком подает ее автор, и пополнение за счет этого своих знаний, изменение объема и качества собственной информации. Данная группа умений в большей степени связана с репродуктивной деятельностью, разными способами фиксации информации, что обеспечивает овладение содержательной стороной прочитанного и одновременно формирует у читающего определенное отношение к извлекаемой информации. Данная группа включает в себя умения читать:

- и выявлять новую / оригинальную / полезную / актуальную для нас в данный момент профессиональную информацию и фиксировать ее в виде тезисов (конспекта, выписок, реферата и т.д.);

- определять главную мысль текста, выраженную как эксплицитно, так и имплицитно, и фиксировать ее в виде тезиса;

- сопоставлять разные источники информации по вопросу, выявлять и сопоставлять аргументы разных авторов текстов и фиксировать как важное с точки зрения читающего по отношению к той или иной точке зрения (разным точкам зрения);

- выявлять и разграничивать фактическую информацию по проблеме, сопоставляя со своей, фиксировать новую (оригинальную, важную);

- выявлять отсутствие информации, смысловую неполноту текста, фиксировать авторские мысли, которые необходимо развить;

- фиксировать информацию в виде вопросов к автору, возникающих по ходу чтения;

- находить противоречия в рассуждениях автора или представителей разных научных школ;

- фиксировать информацию в виде открытых и скрытых вопросов автора к читателю и уяснять суть ответов на них;

- выявлять и фиксировать идеи, мысли, информацию автора (авторов), необходимую как аргументы (важное, новое решение) для доклада (проекта и др.).

Сюда же относим и умения, развивающие способность создавать новую (свою) информацию на основе прочитанного. Эти умения предполагают способность читать:

- и находить мысли, точку зрения автора (авторов) и формулировать свое, отличающееся от автора мнение по проблеме;

- извлекать информацию по проблеме и создавать собственную информацию на этой основе;
- выявлять несколько разных мнений по вопросу, формулировать собственную идею, тезис, аргумент и оформлять в виде текста-высказывания по этому вопросу;
- формулировать и фиксировать тем или иным способом собственные мысли, идеи, контраргументы по отношению к содержащейся в тексте информации;
- формулировать собственные выводы как развитие предложенной в тексте информации как авторского мнения;
- креативно переосмысливать информацию, выходя за рамки текста, устанавливая новые содержательные взаимосвязи;
- выявлять позицию автора по отношению к проблеме, фиксировать совпадения и различия с позицией других авторов и собственной позицией.

Ко второй группе умений информативного чтения, завершающихся передачей извлеченной информации в условиях устно-речевой коммуникации, мы отнесли способность читать:

- и подготовить свою оценку информации и предложить ее для коллективной рецензии;
- находить свое решение поставленных автором проблем и высказать его в последующем обсуждении;
- использовать свои сформулированные мысли по обсуждаемой проблеме в процессе дискуссии;
- использовать выявленную информацию, идеи, мысли автора (авторов) как аргументы для участия в совместном проекте;
- использовать новую, оригинальную, актуальную информацию, извлеченную из текста (текстов) в выступлении с докладом на конференции, коллоквиуме, семинаре.

Выделенные компоненты содержания обучения профессионально ориентированному чтению-диалогу в виде языкового и речевого материала, а также действий с ним, ведущих к формированию лексико-грамматических и структурно-композиционных навыков и развитию творческих интерактивных умений, явились базой для разработки основной единицы обучения интерактивному чтению-диалогу – упражнений, выступающих в качестве связующего звена между содержанием учебного предмета и процессом обучения чтению.

Разработанная частная система упражнений, составленная в соответствии с выделенными навыками и умениями информативного чтения, основана на коммуникативном, функциональном, личностно-деятельностном, проблемном и индивидуальном подходах к лингвотехнологической подготовке будущего учителя иностранного языка. Данная частная система упражнений включает в себя: 1) интерактивные опера-

циональные упражнения (условно-речевые), с помощью которых реализуется диалогичность текста, направленные на активизацию языкового материала и формирование структурно-композиционных навыков чтения-диалога; 2) процессуально-интерактивные познавательно-информативные упражнения (речевые), направленные на развитие умений заочного речевого взаимодействия с автором научного текста; 3) процессуально-интерактивные коммуникативно-информативные упражнения (речевые), развивающие умения разных видов чтения, в которых извлеченная из текстов информация используется студентом в собственных речевых произведениях в процессе коллективной коммуникации.

Заключение

В результате проведенного исследования нам удалось доказать, что профессионально ориентированное информативное иноязычное чтение-диалог, осуществляемое студентами, является одним из основных средств получения, углубления и совершенствования их профессиональных знаний, дает возможность создать адекватную информационную основу профессиональной деятельности, компетентность специалиста, побуждает его к поиску истины, формулированию собственного оригинального знания на основе присвоения накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знания. Именно такое чтение позволяет студентам приобщаться к ходу размышлений других, включаться в коллективную мыслительную деятельность и творчески применять накопленные знания в своей учебной, научной и профессиональной деятельности.

Выделение текста в качестве основной единицы междисциплинарного содержания обучения обусловлено тем, что процесс обучения происходит в непрерывном чередовании восприятия и передачи разнообразной информации, содержащейся в текстах. Успех обучения, таким образом, в значительной степени зависит от качества текстовой деятельности обучающегося, уровня владения способами познавательной (текстовой) деятельности. Развивающий потенциал текстовой деятельности в процессе формирования лингвометодической компетентности кроется в сочетании двух аспектов, характеризующих текст как диалог – аспекта внутритекстовых диалогических отношений (семантическая составляющая текста, включающая его обращенность, адресность, или дискурсивная стратегия) и аспекта внетекстовых диалогических отношений (связи данного текста с обрамляющим контекстом, его выход в интертекстуальное, диалоговое пространство).

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М. : Сов. Россия, 1979.
2. *Библер В.С.* Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М., 1975. 209 с.
3. *Ю.М. Лотман* и тартуско-московская семиотическая школа / сост. А.Д. Кошелев. М. : Гнозис, 1994. 560 с.
4. *Колишанский В.Г.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10–14.
5. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984. 267 с.
6. *Панфилов В.З.* Взаимоотношение языка и мышления. М. : Наука, 1971.
7. *Арутюнова Н.Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР ОЛЯ. 1981. Т. 40, № 4. С. 356–377.
8. *Валюсинская З.В.* Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов // Синтаксис текста. М. : Наука, 1979.
9. *Славгородская Л.В.* Научный диалог. Л. : Наука, 1996.
10. *Кожина М.Н.* О диалогичности письменной научной речи : учеб. пособие по спецкурсу. Пермь, 1986. 92 с.
11. *Fatjushenko V.I.* Translation at University Level // Approaches to Methods of Learning and Teaching a Foreign Language.
12. *Holliday A., Cooke T.* An Ecological Approach to ESP // Issues in ESP A. Waters (ed.) Lancaster Practical Papers in English Language – Education. 1982. Vol. 5: Pergammon. P. 133–134.
13. *Kay H.* Global Structures in Text: Bringing Process and Product Together // ESP Russia. 1996. Vol. 1. January.
14. *Maurice K.* The Communicative Approach and EST: Methodological Problems and Potential // English Teaching Forum. 1987. April.
15. *Knapp D.A.* Focussed, Efficient Method to Relate Composition Correction to teaching aims // Teaching English as a Second Language. N.Y., 1972.
16. *Harold E. Palmer* The Principles of Language Study // The principles of Language Study. London, 1926.
17. *Серова Т.С.* Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 232 с.

Сведения об авторе:

Мосина Маргарита Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: margarita_67@inbox.ru

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

DIALOGIC TEXT ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF LINGUOMETHODICAL TEACHER TRAINING

Mosina M.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: margarita_67@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/40/16

Abstract. The article analyses the role of collaborative dialogic learning environment in the development of pre-service foreign language teachers' linguo-methodical competence at teacher training universities. The article focuses on the processes that provide professionally-

oriented language practice in the context of dialog approach to modern education. The starting point of the author's reasoning is the analysis of the concept of the dialogueness from the psychological and methodical points of view. As a result of this analysis, it became possible to represent the linguistic means of dialogueness and the forms of interaction between the reader and the author of a scientific text, their specific features. The potential of dialogic text activity in the development of linguo-methodical teacher training is discussed, which manifests itself in the integration of two aspects – intertextual (semantic component of the text that includes its target orientation, or discursive strategy) and intratextual (connection of the text with the context that leads to the intertextual dialogic environment) dialogic relations. The phenomenon of interactivity is thoroughly analyzed in four areas. Such an approach leads itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills. It employs authentic reading and listening materials which make students not only understand information but to interpret and evaluate it as well. It provides a format in which students can respond orally and in writing to reading and listening materials. The author describes the system of skills necessary for professionally-oriented communication which involve interaction with the author of the text and with peers. The carried-out analysis of the phenomenon allowed determining the strategies that help students comprehend the text: information evaluating and acquisition, creating a new text. Three groups of interactive exercises are described that support students in the development of their interactive skills.

Keywords: professionally-oriented education; linguo-methodical competence development; interactive education; dialogueness; dialogic text activity.

References

1. Bakhtin M.M. (1979) Problemy poetiki Dostoevskogo [The problems of Dostoyevskiy's poetics]. M.: Sovetskaya Rossiya.
2. Bibler V.S. (1975) Myshleniye kak tvorchestvo. Vvedenie v logiku myslennogo dialoga [Thinking as creative work. Introduction into logics of mental dialogue]. M. 209 P.
3. Koshelev A.D. (1994) Y.M. Lotman i tartussko-moskovskaya semioticheskaya shkola [Y.M. Lotman and Tartu-Moscow semiotic school]. M.: Gnozis. 560 P.
4. Kolshanskiy V.G. (1985) Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya [Linguistic and communicative aspects of conversation] // Foreign languages at school. 1. pp. 10-14.
5. Dridze T.M. Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsialnoy kommunikatsii: problemy semi-osotsiopsikhologii [Text activity in the structure of social communication: the problems of semio- and social psychology]. M.: Nauka. 267 P.
6. Panfilov V.Z. (1971) Vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya [The relations between language and thinking]. M.: Nauka.
7. Arutyunova N.D. (1981) Faktor adresata [The factor of addressee]// Izvestiya AN SSSR OLY. Vol.40. 4. pp. 356-377.
8. Valyusinskaya Z.V. (1979) Voprosy izucheniya dialoga v rabotakh sovetskikh lingvistov [The questions of studying the dialogue in the works of Soviet linguists]// Sintaksis teksta. M.: Nauka.
9. Slavgorodskaya L.V. (1996) Nauchny dialog [Scientific dialogue]. Leningrad, izd. Nauka.
10. Kozhina M.N. (1986) O dialogichnosti pismennoy nauchnoy rechi: uchebnoye posobiye po spetskursu [On the dialogicality of written scientific speech: textbook for special course] / Perm. un-t. Perm. 92 P.
11. Fatjushenko V.I. Translation at University Level // Approaches to Methods of Learning and Teaching a Foreign Language.
12. Holliday A., Cooke T. An Ecological Approach to ESP // Issues in ESP A Waters (Ed) Lancaster Practical Papers in English Language – Education. Vol. 5. Pergamon. pp. 133-134.

13. Kay H. (1996) Global Structures in Text: Bringing Process and Product Together // ESP Russia. Vol. 1.
14. Maurice K. (1987) The Communicative Approach and EST: Methodological Problems and Potential // English Teaching Forum.
15. Knapp D. (1972) A Focussed, Efficient Method to Relate Composition Correction to teaching aims // Teaching English as a Second Language. N.Y.
16. Palmer H. (1926) The Principles of Language Study // The principles of Language Study. L.
17. Serova T.S. (1988) Psikhologicheskiye i lingvodidakticheskiye aspekty obucheniya professionalno-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign-language reading at university]. Sverdlovsk: izd-vo Ural. un-ta. 232 P.

Received 27 November 2017