

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.17223/19996195/57/12

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОКАЗАТЕЛЬНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

**Тамара Сергеевна Серова¹, Светлана Константиновна Гураль²,
Анна Александровна Бердникова³**

¹ *Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия, tamaraserowa@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, gural.svetlana@mail.ru*

³ *Пермское суворовское военное училище, пгт Звездный, Россия, vdovichinaa@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается проблема предметного содержания и структурной организации учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию. В процессе исследования обосновываются такие важные методологические аспекты, как понимание дискурса с учетом единства текста и коммуникативной ситуации, его существования в событийном плане как свернутого дискурса. Особое внимание уделяется дискурсу как структурному объекту, разворачивающемуся во времени процессу и имеющему многочисленные компоненты. Подробно раскрываются вопросы содержания и функций лингвистического и экстралингвистического компонентов дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию в тесной его связи с чтением, письмом и аудированием. Особо подчеркивается необходимость рассматривать при обучении соотношение и связь категорий «дискурс» и «текст» как совокупность процесса и результата речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности партнеров. Обращаясь к описанию учебного дискурса, авторы вводят категории «макродискурс» и «микродискурс» как результат проблемно обусловленной смысловой сегментации дискурсивных текстовых материалов оборонно-технической сферы. Рассматриваются характеристики и двухкомпонентная структура учебного макродискурса, лингвистический и экстралингвистический компоненты в их тесной связи. В качестве речевых единиц учебного макродискурса предлагаются микротекст, микромонолог, смысловое диалогическое единство микромонологов на основе концепции М.М. Бахтина о диалогичности мышления и общения. Результатом исследования и проведенного информационно-целевого анализа многочисленных речевых материалов является разработанная типология дискурсивных речевых единиц учебного дискурса и дидактическая организация предметного содержания с учетом смыслового содержания двух проблем и проблемных вопросов по общей проблеме расположения, строительства и архитектуры замков-крепостей Средневековья в России и Европе с учетом функций обеспечения безопасности, обороны и защиты от врагов.

Ключевые слова: дискурс, текст, речевая единица, доказательное монологическое высказывание, микромонолог, смысловое диалогическое единство, речевое общение, предметное содержание, мысль, проблема, коммуникативная ситуация

Для цитирования: Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А. Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257. doi: 10.17223/19996195/57/12

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/12

SUBJECT CONTENT AND STRUCTURAL ORGANIZATION OF LEARNING DISCOURSE IN TEACHING EVIDENCE-BASED MONOLOGUE STATEMENT

Tamara S. Serova¹, Svetlana K. Gural², Anna A. Berdnikova³

¹ Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, tamaraserowa@yandex.ru

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, gural.svetlana@mail.ru

³ Perm Suvorov Military School, Perm, Russia, vdovichinaa@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of subject content and structural organization of educational discourse in the study of evidence-based monologue statements. The study substantiates such important methodological aspects as understanding the discourse, taking into account the unity of the text and the communicative situation, its implementation in the event plan, as a folded discourse. Pay special attention to the discourse as a structural object, realized in the time of the process and the expected appearance of the components. The article reveals in detail the issues of the content and functions of the linguistic and extralinguistic components of the discourse in teaching evidence-based monologue statements in close connection with reading, writing and listening. Particularly emphasized is the need to consider the relationship and connection of the categories “discourse” and “text” in teaching as a set of the process and result of the speech-thinking and communicative-speech activity of partners. Referring to the description of the educational discourse, the authors of the article introduce the categories of “macrodiscourse” and “microdiscourse” as a result of problematic semantic segmentation of discursive textual materials of the military-technical sphere. The article discusses the characteristics and two-component structure of the educational macrodiscourse, linguistic and extralinguistic components in their close relationship. Microtext, micromonologue, semantic dialogic unity of micromonologues based on the concept of M.M. Bakhtin about the dialogical thinking and communication. The result of the study and the information-targeted analysis of numerous speech units of the educational discourse and the didactic organization of the subject content, taking into account the semantic content of two problems and problematic issues on the general problem of the location, construction and architecture of fortresses of the Middle Ages in Russia and Europe, taking into account the security functions, defense and protection from enemies.

Keywords: discourse, text, speech unit, evidence-based monologue statement, micromonologue, semantic dialogic unity, verbal communication, subject content, thought, problem, communicative situation

For citation: Serova T.S., Gural S.K., Berdnikova A.A. Subject content and structural organization of learning discourse in teaching evidence-based monologue statement. *Language and Culture*. 2022;57: 240-257. doi: 10.17223/19996195/57/12

Введение

В контексте вопросов исследования предметного содержания и структурной организации дискурса важно рассматривать его и как речь, и как продукт речемыслительной деятельности, так как он в той или иной ситуации, с одной стороны, предполагает осознание, осмысление и презентацию предметного мира говорящим, а с другой стороны, дискурс неразрывно связан с осмыслением и реконструкцией реципиентом языковой картины мира автора *высказывания* [1. С. 89–90].

В связи с этим трактовка дискурса как коммуникативно-когнитивного события согласуется с его пониманием в психолингвистике и в психологии речевой деятельности как особого вида социального поведения (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя и др.), в котором реализуется «целенаправленный, мотивированный, активный процесс приема и выдачи сообщения, организованного социально выработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом» [2. С. 56]. При этом следует подчеркнуть, вслед за В.И. Карасиком, что дискурс – это «единство текста и коммуникативной ситуации» [3].

Взаимосвязанное обучение монологическому говорению и аудированию с опорой на чтение и письмо, формирование всех видов речевых навыков и умений доказательного монологического высказывания (ДМВ) необходимо проводить всегда в условиях речевого общения с учетом его компонентов и всех типов лингвистического и экстралингвистического контекста. Очень важно, что любая ситуация тесно связана с контекстом [4], который обуславливается прошлым речевым опытом, представляющим содержание конкретного знания, предметного содержания по проблеме и проблемным вопросам, например, природных и рукотворных объектов ландшафта, особенностей архитектуры и строительства замков-крепостей в Средневековье в России и Европе с учетом их функций обороны и защиты от врагов. В связи с этим важными становятся принципы ситуативно-контекстной направленности, информационно-проблемной обусловленности отбора и дидактической организации содержания и структуры учебного дискурса и средств выражения смыслового содержания ДМВ.

При таком подходе язык становится важнейшим средством выражения смыслового содержания единиц и речи дискурса и отражения когнитивной деятельности человека, являясь и «речью, погруженной в жизнь», и движением информационного потока между участниками коммуникации [5].

Методология исследования

Понятие дискурса реализуется в ряде текстовых категорий, которые невозможно объяснить только лингвистически. В таком понимании находится первоисточник дискурса в триаде Ф. де Соссюра «язык–речь–речевая деятельность» [6], в которую позже Э. Бенвенистом и был введен термин «discours» вместо «parole» в значении речи [7]. В этой связи дискурс, вслед за Н.Д. Арутюновой, может трактоваться как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [5. С. 136–137]. В таком понимании когнитивные процессы выступают в качестве совокупности мыслительных операций, которые предполагают обработку языковых и экстралингвистических данных в момент порождения речи.

В ряде исследований дискурс трактуется как 1) речь и способ мышления [8. С. 89–90]; 2) структурный объект, имеющий мозаичную структуру, в котором все компоненты интегрируются в общий дискурс как «совокупность функционально организованных контекстуализированных единиц употребления языка» [8]; 3) разворачивающийся во времени процесс и структурный объект [9]; 4) канал (модус) поступления информации, жанр, функциональный стиль.

В связи с тем что дискурс рассматривается как речь [3, 9, 10], функционирующая в процессе речевого общения, рожденная в речевом контексте как совокупность текстов, обусловленных экстралингвистическими факторами, участники общения осуществляют в определенной сфере, в коммуникативной среде, включающей мотивы, цели, стратегии, развертывание общения как обмена текстами с невербальными включениями.

В контексте нашего исследования особую важность представляет рассмотрение дискурса как структурного объекта [8], имеющего многочисленные компоненты, которые выступают как «совокупность функционально организованных контекстуализированных единиц употребления языка» в ситуациях речевого общения, выполняют определенную функцию и имеют разную информационную нагрузку, как, например, создаваемое учащимся доказательное монологическое высказывание в конкретной ситуации диалогического речевого общения.

«Точкой сопряжения» [11] речемыслительных действий всех участвующих в коммуникативно-речевой ситуации является текст как выраженное языковыми средствами устное или письменное речевое произведение, как целое, характеризующееся смысловой и структурной

завершенностью [12]. Любой текст – «снятый момент языкотворческого процесса» [13] – выступает как продукт речевой деятельности и имеет свою специфику.

Обозначая в качестве объекта чтения или аудирования фрагмент дискурса как текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, погруженный в ситуацию общения (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, Н.В. Байрак и др.), следует учитывать, что одновременно с процессом слухового или зрительного вербального смыслового восприятия становится необходимо слышать, видеть, читать и соотносить с предметным и контекстно-ситуативным планами все компоненты дискурса, которые образуют внешнюю информационную основу в диалогической коммуникативно-речевой ситуации [14], что особенно необходимо учитывать при отборе и дидактической организации **учебного дискурса**.

Если рассматривать соотношение и связь категорий «дискурс» и «текст», то следует отметить, что дискурс и текст как процесс и как результат тесно связаны (В.В. Красных, А.А. Кибрик и др.). Дискурс представляет собой широкое понятие, включающее как процесс речевой деятельности, вписанной в социальный контекст, так и результат этой деятельности, т.е. текст [15]. В связи с этим дискурс можно рассматривать как совокупность процесса и результата речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности партнеров (В.В. Красных, О.А. Галанова), которая обладает лингвистическим, паралингвистическим и экстралингвистическим планами и обусловлена ситуацией диалогического общения и общим контекстом. По словам А.А. Залевской, понятие «дискурс» используется при описании «текста как средства динамического взаимодействия коммуникантов» [16].

«Текст есть результат, а не процесс речи и обычно зафиксирован в письменной форме» [17. С. 185–197]. Ученые выделяют (И.П. Сусов, В.А. Андреев, Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова) две основные характеристики: текст – это «свернутый дискурс», а дискурс – это «текст в развитии» [18]. Дискурс выступает как процесс речемыслительной деятельности, а текст – уже состоявшимся результатом, следовательно, дискурс – динамичен, а текст – статичен [19]. Переход текста «в дискурс» происходит, когда он получает свое развитие, например, при порождении текста перевода или при создании текста сообщения на основе информации исходных «первичных» текстов.

А.А. Кибрик в своем исследовании определяет дискурс как взаимодействие и пересечение четырех структур: 1) структуры идей, мыслей, выражаемых в тексте; 2) структуры мыслительных процессов читающего, слушающего, говорящего и пишущего; 3) языковых структур, используемых читающим, слушающим, говорящим и пишущим; 4) структуры речевой ситуации (отношения, взаимодействие между

говорящим и слушающим) [20]. В рамках рассмотрения структурной организации учебного дискурса этих четырех типов особенно важно подчеркнуть роль в структуре речевой ситуации ее контекстного содержания – видеофрагментов дискурса, так как в таком материале присутствуют оба компонента (лингвистический и экстралингвистический). Если рассматривать видеофрагменты по указанной выше проблеме, то необходимо обратить внимание на то, что экстралингвистические составляющие видеоматериалов несут информацию и дополняют ее лингвистическое содержание. Так, можно говорить о том, что экстралингвистический компонент *воплощается в речи*.

В связи с этим учебный дискурс рассматривается также как явление одновременно языковое, лингвистическое и экстралингвистическое, что позволяет его характеризовать с позиции целостности и относительной законченности формы и содержания, а также с позиции линейной организации языковых единиц и объемной организации смысла. При этом исследователи исходят из того, что дискурс обозначает текст в непрерывной связи с ситуативным контекстом [21], который В.И. Карасик описывает как признак дискурса [17], а в трудах М.Л. Макарова дискурс представлен как «целостная совокупность функционально организованных, контекстуализированных единиц употребления языка», автор также поясняет, что контексты в реальности всегда взаимодействуют [8. С. 86].

Исследование и его результаты

В контексте рассмотрения структуры и предметного содержания учебного макродискурса [22. С. 390] особую значимость приобретает вопрос о том, что любой фрагмент как микродискурс представляет собой цельное осмысленное речевое высказывание в тесной связи с экстралингвистическим компонентом в макродискурсе, включающем многочисленные микродискурсы в результате его смысловой сегментации.

Учитывая сказанное, учебный макродискурс обеспечивает общность знаний учащихся и стереотипность ситуации диалогического речевого общения, которая протекает в соответствии с принятыми для любой ситуации правилами и стандартами [23]. Из этого вытекает важная характеристика учебного дискурса – отчетливо выраженный специализированный характер дискурсивной деятельности только в «среде» и сфере проявления этой деятельности [10. С. 171].

Субъект, овладевающий доказательным монологическим высказыванием, начинает работать в любой конкретной оборонно-технической сфере в ситуациях реального общения, погружаясь в предметный, профессионально ориентированный дискурс, в мир текстов как речевой ресурс, а именно попадает в речевое/текстовое поле,

выражающее фрагменты реальной профессионально направленной деятельности как фактически существующие объекты, предметы, процессы, явления, представленные средствами языка и экстралингвистическими, неязыковыми знаковыми средствами различными способами и на разных носителях: бумажных, электронных, медийных, макетных, модельных и др.

Доказательное монологическое высказывание как вторичный текст в речевом общении характеризуется интертекстуальностью, так как порождающий его субъект опирается на извлеченную информацию из многочисленных прочитанных и прослушанных проблемно обусловленных источников на разных носителях в условиях устного и письменного речевого общения. Это обуславливает проживание каждого учащегося в мире текстов «в событийном аспекте» (Н.Д. Арутюнова), микротекстов как единиц макродискурса «в ситуации реального общения» (В.И. Карасик).

Когда учащийся порождает устный вторичный текст, адресованный другому субъекту речевого общения, то он вносит в лингвистический компонент макродискурса еще один вид речевой единицы как микротекст, микрофрагмент, обеспечивая характеристики событийной связности диалогичности речевого общения в условиях взаимодействия субъектов. Лингвистический и экстралингвистический компоненты учебного дискурса обладают тематической, смысловой, пространственной, временной и событийной связностью, делимостью на отдельные завершенные в тематическом и смысловом плане фрагменты учебного дискурса, а также порождаемые субъектами на английском языке монологические высказывания.

Таким образом, в дискурсе могут быть выделены два основных компонента: 1) лингвистический, который представлен такими речевыми единицами, как микротекст, микромонолог, текстовый фрагмент, и 2) экстралингвистический, представленный двумя компонентами: а) паралингвистическая составляющая и невербальное поведение; б) неязыковые знаковые средства. Любой фрагмент как микрокурс представляет собой цельное связанное осмысленное речевое высказывание, которое относится к макродискурсу в качестве первой речевой единицы и состоит из двух-трех и более фраз [24], например монологическое высказывание с использованием мыслей из микротекста о Соловецком острове-крепости.

Диалогизированные микромонологи в условиях речевого общения в качестве взаимодействия субъектов реализуются как два доказательных монологических высказывания в смысловом диалогическом единстве. Таким образом, вторая речевая единица, которая входит в структуру дискурса, – это диалогическое единство как совокупность порожденных двумя субъектами микромонологов, связанных главной

мыслью, единым замыслом, каждый из которых представлен функциональным типом речи рассуждение-доказательство в сочетании с описанием или повествованием, например диалогическое единство двух микромонологов на основе предметного содержания о двух крепостях – Соловецкой в России и Каэрфилли в Уэльсе, раскрывающего сходство и специфику ландшафта на островах, окруженных водой (рис. 1, 2).



Рис. 1. Соловецкий остров-крепость, Россия

Микротекст

Solovetsky Island, Arkhangelsk Region

This was the **northernmost fortress** in Russia at the time of its **construction** in the 16th century by order of Ivan the Terrible and was **built to protect** the Solovetsky monastery from the Swedes. The **walls** made from White Sea boulders are 7 meters **thick** at the base. It's amazing how the monks were able to **build** it in those years!

Микровысказывание

S1: «Speaking about (1) Russian Medieval fortresses, one the impressive examples could be Fort Emperor Alexander I. (2) This **fortress** was **built** in 1838–1845 on an **artificial island**. (3) This is the first **multistoried fortification** in the Russian Empire. (4) It is difficult to reach the **fortress** from both the **sea** and the **land** because of it was (5) **surrounded by water** and (6) **armed with 103 cannons**. What another fortress-island protected by combining of natural and artificial resources do you know?»



Рис. 2. Крепость Каэрфилли, Уэльс

Микротекст

Caerphilly Castle, South Wales

This is a big **castle**, the biggest in **Wales**. It's almost complete and it's **surrounded by a series of moats and watery islands**. **Climb to the rooftop** of the massive **east gatehouse**. From here you can see the **rings of stone** and **water defences** that made Caerphilly so **strong**. Explore the dark **passage** known as the Braose Gallery and look

out for the south-east tower – which out leans Pisa's famous tower. And don't forget the mighty siege engines and special firing events.

Диалогическое единство микромонологов

S1: Speaking about (1) Russian Medieval fortresses, one the impressive examples could be Fort Emperor Alexander I. (2) This **fortress** was **built** in 1838–1845 on an **artificial island**. (3) This is the first **multistoried fortification** in the Russian Empire. (4) It is difficult to reach the **fortress** from both the **sea** and the **land** because of it was (5) **surrounded** by **water** and (6) **armed** with 103 **cannons**. What another fortress-island protected by combining of natural and artificial resources do you know?

S2: Answering the question about another fortress-island protected by natural and artificial resources, I suppose that (1) Caerphilly **castle** is the best example of such kind of **fortification**. (2) Both **fortresses** were **strong** because (3) of their **water defence**. So, (4) Caerphilly **castle** is surrounded by series of **moats** filled with **water** and (5) **watery isles** and (6) Solovetsky **Island** is **located** on the **coast** of very cold **sea**. That's why (7) **attackers** needed to become **wet** before they reach the main **residence**. Wet clothes and frozen enemies are good protection, aren't they?

Такая единица учебного дискурса представляет собой столкновение смыслов по М.М. Бахтину [25], сформулированных в двух микромонологах, которые в рамках данной работы обозначаются как спонтанные доказательные монологические высказывания по теме, проблеме или проблемному вопросу.

Основываясь на концепции М.М. Бахтина о диалогичности человеческого мышления, любое высказывание становится ответом на другое [26. С. 260–261]; это также приводит к пониманию того, что текст и дискурс не противопоставляются, а рассматриваются как равноположенные категории, встраиваются в единую систему процесса речемыслительной активности субъекта и речевой деятельности [27. С. 11–12].

Каждый субъект участвует в порождении речевого смыслового диалогического единства, которое является единицей диалогической речевой деятельности и рассматривается как фрагмент учебного дискурса. Важной характеристикой последнего следует считать его проблемную обусловленность, поскольку механизм взаимодействия субъектов общения обусловлен задачами передачи информации и аргументации определенной мысли, тезиса в высказывании по проблеме. Именно общая проблема, две частные проблемы, а также содержание и функции проблемных вопросов, коммуникативные намерения и задачи аргументации участников диалогического речевого общения обуславливают смысловую связь высказываний партнеров.

Учитывая результаты исследований (А.А. Стрельцов, И.Б. Сычева, А.Ю. Гура, Г.Р. Власян, Ю.Д. Егоров, Б.И. Федоров и др.) различных подходов к категории вопросительности, характеристик, типов и семантики вопросительных предложений, их функций и участия в диалогическом единстве [28. С. 45], мы считаем необходимым рассмотреть при организации учебного дискурса для обучения доказательному моно-

логическому высказыванию в условиях диалогического иноязычного речевого общения наиболее типичные и часто имеющие место в аутентичном диалогическом дискурсе типы вопросительных предложений, их место в ДМВ [29. С. 97] и особенности образуемых в таком дискурсе вопросно-ответных диалогических единств [30. С. 309]. Особое значение приобретают для создания ДМВ в диалогической форме речевого общения проблемные вопросы, которые задают направленность на поиск определенной предметно обусловленной информации и ее использование участниками речевого общения из разных источников относительно общего проблемного вопроса.

Потребность субъектов решать проблемные вопросы, связанная с отсутствием знаний, информации, обуславливает необходимость уделять особое внимание проблемной направленности предметного содержания речевых единиц учебного дискурса при его отборе. В качестве таких проблемных вопросов, например, по первой частной проблеме «Ландшафтные природные условия сооружения замков-крепостей в Средневековье с учетом функций обороны и обеспечения безопасности» для проведения круглого стола, завершающего первую часть с речевыми лексико-грамматическими и структурно-композиционными упражнениями в спонтанном монологическом **говорении во взаимосвязи с чтением, аудированием и письмом**, могут быть сформулированы следующие:

1. Какие природные ландшафтные условия, почему и каким образом использовались при сооружении замков-крепостей в Средневековье в России и Европе? – *What natural landscape conditions, why and in what way were used in the construction of fortresses in the Middle Ages in Russia and Europe?*

2. Какие искусственные рукотворные сооружения, почему и каким образом использовались при создании замков-крепостей в России и Европе? – *What artificial human-made structures, why and in what way were used to create fortresses in Russia and Europe?*

3. Почему и каким образом осуществлялось успешное совмещение условий природного ландшафта с искусственным рукотворным при сооружении замков-крепостей? – *Why and in what way was the successful combination of natural landscape conditions with artificial, human-made ones during the construction of fortified castles carried out?*

Разработку, отбор и организацию учебного проблемно обусловленного дискурса необходимо осуществлять с учетом свойств и характеристик его как совокупности речевых единиц, их типов, дидактических функций каждой дискурсивной речевой единицы, так и всего дискурса, прежде всего быть речевой и информационной основой при обучении доказательному монологическому высказыванию.

Все речевые единицы учебного дискурса, объединенные проблемой или проблемным вопросом, характеризуются синонимичностью

тематического и смыслового содержания, частотной повторяемостью ключевых слов и словосочетаний, обусловленных проблемно и контекстно, содержат большое количество разной информации с учетом принципа гетерогенности за счет: а) сообщений о разных замках в странах Европы и в России; б) наличия экстралингвистических, особенно неязыковых знаковых средств; в) возможности использования учащимися дополнительных микротекстов и фрагментов; г) распределения и объединения разных речевых единиц (микротекстов, микрофрагментов) в парном и коллективном групповом взаимодействии.

Поскольку любой фрагмент учебного дискурса, как мы отмечали ранее, выступая объектом чтения или аудирования, понимается как целый осмысленный текст в совокупности со всеми экстралингвистическими компонентами, погруженный в процесс речевого общения, то и процесс порождения текста высказывания происходит не только на основе смысловой программы этого текста, но и с включением смыслов, информационных единиц всех презентационных материалов как креолизованных текстов, с учетом неязыковых знаковых средств, а при аудировании – средств невербального поведения, просодического и паралингвистического компонентов дискурса.

Таким образом, в исследовании, вслед за С.К. Гураль, дискурсивная деятельность понимается как такая, которая носит «отчетливо выраженный специализированный характер, не может быть описана без учета и вне указания на среду ее проявления» [10. С. 171], что в учебном дискурсе находит выражение в предметном содержании.

Учитывая, что учебная коммуникативная ситуация, как и коммуникативная ситуация в целом, не может представлять собой только ситуацию передачи информации, учебный дискурс является сложным речевым продуктом, предполагающим информационную часть как содержание и свойства коммуникативной единицы. Одним из важных свойств, отвечающих за целостность учебного дискурса в функциональном плане, является его коммуникативно-прагматическая направленность. Именно благодаря коммуникативно-прагматической направленности текстов формируется динамическая основа дискурса, которая подразумевает диалогичность и интерактивность [31].

Отражение последнего свойства можно увидеть в определениях дискурса как связного текста в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, т.е. как целого смыслового речевого продукта, как текста в экстралингвистическом контексте, погруженного в ситуацию общения [17].

В связи с характеристиками учебного дискурса необходимо в его структурной организации рассматривать тематическую, смысловую, пространственную, временную и событийную связность, его делимость на отдельные, завершенные в смысловом и тематическом плане фраг-

менты [32]. В центре учебного дискурса при обучении спонтанному доказательному монологическому высказыванию находится текст как выраженное языковыми средствами речевое произведение, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью [12].

Некоторые дискурсивные текстовые единицы могут функционировать, учитывая форму речевого общения, в устно-речевом диалогическом общении как микромонологи, как сообщения в видеофрагментах и как диалогические единства двух микромонологов, но в отличие от текстов учебного дискурса как печатных микротестов или электронных интернет-фрагментов становятся объектом устно-речевой деятельности слушания как разворачивающийся во времени процесс, характеризующийся линейностью, протяженностью, однократностью, необратимостью, фазовым или квантовым характером восприятия и осмысления информации, присутствием паралингвистических и экстралингвистических составляющих, а также наличием в текстовом фрагменте дискурса лингвистических компонентов, специфичных для устной речи.

В связи с этим при разработке и создании учебного дискурса особую сложность представляет устно-речевой материал, так как устная речь характеризуется просодическим компонентом дискурса, под которым подразумевается акцентуация, тембр и темп, что обуславливается определенной фрагментацией речи, которая представлена сегментами и паузами, отделяющими их друг от друга [9]. Доказательное монологическое высказывание в диалогическом речевом общении характеризуется также с позиции постоянно меняющихся ролей слушающего и говорящего, в связи с чем необходимо включать в учебный дискурс видеофрагменты.

Процессу овладения информационной основой продуктивного творческого доказательного монологического высказывания по обсуждаемой проблеме или конкретному проблемному вопросу должна предшествовать подготовительная целевая аналитико-информационная работа с корпусом фрагментов и микротекстов по конкретному проблемно обусловленному смысловому содержанию общей и двух частных проблем.

Все тексты лингвистического компонента в тесной связи с экстралингвистическим в дискурсе исследовались на основе метода информационно-целевого анализа, чтобы выявить и зафиксировать все глобальные, ведущие и локальные ключевые слова и словосочетания, сформулированные элементарные мысли как информационные единицы каждого микротекста, фрагмента с целью создать эталонный дидактический материал для контроля и оценивания уровня сформированности речевых навыков и умений и как информационную основу для обучения и овладения спонтанным доказательным монологическим высказыванием.

Информационно-целевой анализ всех аутентичных текстовых дискурсивных единиц проводился на основе таких операций, как: 1) выявление и фиксация глобальных и ведущих ключевых слов (ГКС и ВКС); 2) формулирование главной мысли микротекста; 3) выявление и фиксация смыслового ряда слов-денотатов как свернутой мысли; 4) частичное развертывание, формулирование и фиксация мыслей как информационных единиц; 5) полное развертывание мыслей и формулирование простых элементарных предложений; 6) создание сложных предложений и логическое выстраивание вместе с простыми по смыслу; 7) порождение доказательного микровысказывания, его основной части (дедуктивное, индуктивное).

Проведенный анализ речевых единиц учебного дискурса позволил разработать его типологическую структуру (рис. 3).

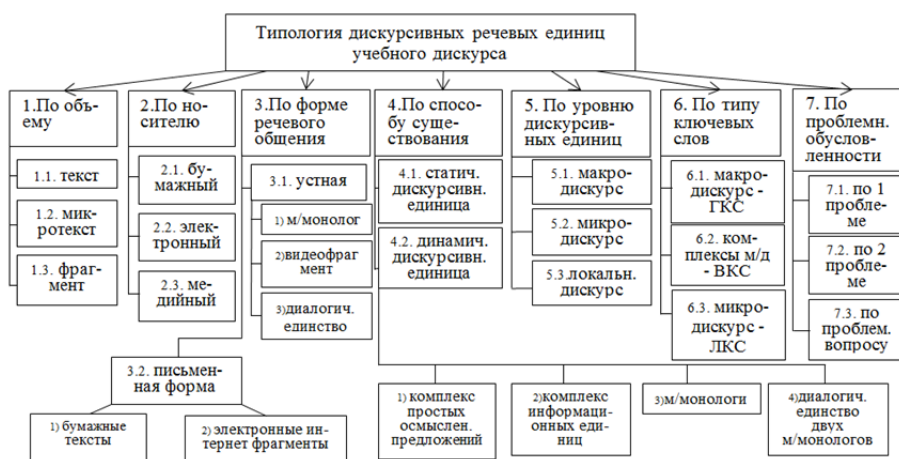


Рис. 3. Типология дискурсивных единиц учебного дискурса

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, следует особенно подчеркнуть, что при обучении доказательному монологическому высказыванию в речевом общении следует основываться на принятии концепции единства и связи понятий «дискурс» и «текст» как процесса и результата (П. Сериио, А.А. Кибрик, А.А. Залевская, М.М. Бахтин, Ю.Е. Прохоров, В.И. Карасик). Принимая текст как основную единицу дискурса, обладающего лингвистическим и экстралингвистическим компонентами, важно учитывать, что и дискурс, и тексты в равной мере обусловлены ситуацией и контекстом и встраиваются в единую систему процесса коммуникации [27].

В связи с этим, основываясь на определениях дискурса как совокупности связных текстов, их фрагментов, микротекстов в единстве их лингвистических, экстралингвистических и паралингвистических компонентов, необходимо особенно внимательно изучать процесс погружения всех речевых единиц дискурса в ситуации диалогического речевого общения, учитывая несколько факторов: 1) функции фрагментов текстов, текстов дискурса могут быть продуктом речи как результат говорения или объектом в аудировании; 2) актуализация мультимодальности как: а) привлечение разных сенсорных каналов, б) сочетание чтения, аудирования, говорения и письма, в) привлечение различных носителей информации, речевых ресурсов; 3) различные виды информационной основы с учетом компонентов дискурса.

В заключение следует особо подчеркнуть важность создания информационной основы обучения и овладения спонтанным доказательным монологическим высказыванием, которая предусматривает условия и комплекс экстралингвистических факторов, связанных со спецификой иноязычного ДМВ учащихся старших классов в системе кадетского образования и его функционированием в диалогическом речевом общении. Глобальный учебный дискурс представляет собой диалектическое единство учебных текстов, отражающих информационную профессионально ориентированную картину мира, на основе чего лингвистический компонент как общий комплекс текстов – речевых единиц учебного дискурса – в результате информационно-целевого анализа был организован в две группы, адекватные смысловому содержанию двух проблем: «Ландшафтные природные естественные и рукотворные условия сооружения замков-крепостей в Средние века с учетом их функций защиты, обороны и обеспечения безопасности» и «Архитектура замков-крепостей и особенности ее строительства для обеспечения функций защиты, обороны при осаде в Средние века».

Обобщая все сказанное, можно заключить, что информационно-целевой анализ, отбор и дидактическая организация глобального учебного дискурса были проведены с учетом: 1) единства и связи речевых единиц как целого связного осмысленного текста с речевыми действиями и выполняемыми в их рамках операциями; 2) создания и сохранения смысловых связей между микродискурсом и целым учебным макродискурсом, а также между микротекстами внутри проблемно обусловленной группы; 3) актуализации принципов гетерогенности, интеллектуальной смыслоформирующей активности и взаимосвязи всех видов речевой деятельности в разной последовательности и динамической структурной сочетаемости: чтения-письма-говорения-аудирования; аудирования-письма-чтения-говорения и другие в условиях речевого общения.

Список источников

1. **Милевская Т.В.** Дискурс, речевая деятельность, текст // Теория коммуникации и прикладная коммуникация / под общ. ред. И.Н. Розиной. Ростов н/Д : ИУБиП, 2002. Вып. 1. С. 88–91.
2. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
3. **Карасик В.И.** Коммуникативная тональность // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2008. № 4. С. 20–29.
4. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. 75 с.
5. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М., 1998. Ч. 5. 896 с.
6. **Соссюр Ф.** Курс общей лингвистики / [коммент. Туллио де Мауро]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 425 с.
7. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
8. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
9. **Кибрик А.А.** Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
10. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // Язык и культура. 2017. № 37. С. 180–196.
11. **Бутко Е.С.** Текст и дискурс: проблема дефиниции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. URL: <https://e-koncept.ru/2016/96034.htm> (дата обращения: 24.12.2021).
12. **Лосева Л.М.** Как строится текст : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980. 94 с.
13. **Гальперин И.Р.** Стилистика английского языка : учеб. для студ. пед. ин-тов и фактов иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1977. 334 с.
14. **Коваленко М.П.** Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 25 с.
15. **Серрио П.** Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / пер. с фр. и порт. М., 1999. С. 12–54.
16. **Залевская А.А.** Индивидуальная «база» знаний и проблема перевода // Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология. Калинин, 1989. С. 29–36.
17. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. 2-е изд. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
18. **Андреева В.А.** Литературный нарратив: дискурс и текст. СПб. : Норма, 2006. 182 с.
19. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
20. **Кибрик А.А.** Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
21. **Гребенюк Н.И., Гусаренко С.В.** Стилистика русского научного дискурса : учеб. пособие. Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. 179 с.
22. **Серова Т.С.** Особенности иноязычной диалогической речевой деятельности в профессиональной сфере // Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники : сб. ст. Пермь : Изд-во Перм. национального исслед. политехн. ун-та, 2016. С. 352–361.
23. **Шатурная Е.А.** Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 174–176.

24. **Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н.** Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 12–17.
25. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
26. **Бахтин М.М.** Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М. : Художественная литература, 1975. 500 с.
27. **Прохоров Ю.Е.** Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2006. 38 с.
28. **Стрельцов А.А.** Три подхода к категории вопросительности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 3. С. 45–58.
29. **Вдовичина А.А., Серова Т.С.** Типы и функции вопросов в диалогизированном доказательном монологическом высказывании при обучении иноязычному диалогическому речевому общению // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 2. С. 85–99.
30. **Гура А.Ю.** К проблеме нахождения адекватной языковой формы педагогического вопроса // Научные труды КубГТУ. 2016. № 12. С. 308–315.
31. **Гончар И.А.** Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. Вып. 4. С. 118–120.
32. **Серова Т.С., Коваленко М.П., Смокотин В.М.** Проблемно обусловленное предметное содержание дискурсивных речевых материалов в интегративном обучении переводческому аудированию // Язык и культура. 2020. № 52. С. 232–245.

References

1. Milevskaya T.V. (2002) Diskurs, rechevaya deyatel'nost', tekst [Discourse, speech activity, text] // Teoriya kommunikacii i prikladnaya kommunikaciya / Pod obshchej redakciej Rozinoj I.N. Vestnik Rossijskoj kommu-nikacionnoj associacii. 1. pp. 88–91.
2. Zimnyaya I.A. (2001) Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguistic psychology of speech activity]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO "MODEK". 432 p.
3. Karasik V.I. (2008) Kommunikativnaya tonal'nost' [Communicative tone] // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova. 4. pp. 20–29.
4. Verbitskij A.A. (1999) Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenii: monogr. [New educational paradigm and contextual learning] M.: Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov. 75 p.
5. Arutyunova N.D. (1998) Yazyk i mir cheloveka [Language and the human world]. Part 5. M. 896 p.
6. Sosyur F. (1999) Kurs obshchej lingvistiki [General Linguistics Course]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta. 425 p.
7. Benvenist E. (1974) Obshchaya lingvistika [General linguistics]. M.: Progress. 448 p.
8. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. M.: ITDGG Gnozis. 280 p.
9. Kibrik A.A. (2009) Modus, zhanry i drugie parametry klassifikacii diskursov [Mode, genres and other parameters of discourse classification]. Voprosy yazykoznaniya. 2. pp. 3–21.
10. Butko E.S. (2016) Tekst i diskurs: problema definicii [Text and discourse: the problem of definition] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept". URL: <https://e-koncept.ru/2016/96034.htm> (Accessed: 24.12.2021).
11. Loseva L.M. (1980) Kak stroitsya tekst: posobie dlya uchitelej [How the text is built: a guide for teachers]. M.: Prosveshchenie. 94 p.
12. Gal'perin I.R. (1977) Stilistika anglijskogo yazyka : uchebnik dlya studentov ped. in-tov i fak. inostrannyh yaz [Stylistics of the English language: a textbook for students of pedagogical universities and faculties of foreign languages]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vysshaya shkola. 334 p.

13. Kovalenko M.P. (2003) Informacionnaya osnova rechevoj deyatel'nosti v formirovanii leksicheskikh navykov audirovaniya inoyazychnogo monologicheskogo vyskazyvaniya [Information basis of speech activity in the formation of lexical skills of listening to a foreign monologue statement]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Ekaterinburg. 25 p.
14. Serio P. (1999) Kak chitayut teksty vo Francii [How texts are read in France] // Kvadratura smysla. Francuzskaya shkola analiza diskursa / per. s fr. i port. M. pp. 12–54.
15. Zalevskaya A.A. (1989) Individual'naya "baza" znaniy i problema perevoda [Individual "base" of knowledge and the problem of translation] // Perevod kak process i kak rezul'tat: yazyk, kul'tura, psihologiya. Kalinin. pp. 29–36.
16. Karasik V.I. (2004) Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs: monografiya [Language circle: personality, concepts, discourse: monograph]. 2-e izdanie. M.: Gnozis. 390 p.
17. Andreeva V.A. (2006) Literaturnyy narrativ: diskurs i tekst [Literary Narrative: Discourse and Text]. SPb.: Norma. 182 p.
18. Sysoev P.V., Zaviyalov V.V. (2018) Obuchenie inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudenciya" [Teaching foreign-language written legal discourse to students majoring at Jurisprudence] / Yazyk i kul'tura. 41. pp. 308–326.
19. Kibrik A.A. (2003) Analiz diskursa v kognitivnoy perspective [Discourse analysis in a cognitive perspective]. Philology doc. diss. M. 90 p.
20. Grebenyuk N.I., Gusarenko S.V. (2015) Stilistika russkogo nauchnogo diskursa : uchebnoe posobie [The style of Russian scientific discourse: textbook]. Stavropol' : Severo-Kavkazskiy Federal'nyy universitet (SKFU). 179 p.
21. Serova T.S. (2016) Osobennosti inoyazychnoy dialogicheskoy rechevoj deyatel'nosti v professional'noy sfere [Features of foreign language dialogic speech activity in the professional sphere] // Informaciya, informirovannost' i innovatsii v mezhkul'turnom professional'nom obshchenii v sfere nauki i tekhniki: sb. statej. Perm': Iz-datel'stvo Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. pp. 352–361.
22. Shaturnaya E.A. (2009) Professional'no-orientirovannyj diskurs kak objekt ovladeniya v neyazykovom vuze [Professionally oriented discourse as an object of mastery in a non-linguistic university] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 321. pp. 174–176.
23. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) K voprosu ob organizacionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya anglijskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at Applied Mechanics] // Yazyk i kul'tura. 37. pp. 180–196.
24. Mil'rud R.P., Kondakova N.N. (2007) Podhody k opisaniyu i preduprezhdeniyu oshibok v inoyazychnoy rechi [Approaches to the description and prevention of errors in foreign speech] // Inostrannye yazyki v shkole. pp. 12–17.
25. Bakhtin M.M. (1979) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. M.: Iskusstvo. 424 p.
26. Bakhtin M.M. (1975) Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let [Questions of literature and aesthetics. Researches of different years]. M.: "Hudozh. lit". 500 p.
27. Prohorov Yu.E. (2006) Koncept, tekst, diskurs v strukture i sodержanii kommunikatsii [Concept, text, discourse in the structure and content of communications]. Abstract of Philology doc. diss. Ekaterinburg. 38 p.
28. Strel'tsov A.A. (2017) Tri podhoda k kategorii voprositel'nosti [Three approaches to the category of questioning] // Vestnik PNIPU: Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 3. pp. 45–58.
29. Vdovichina A.A., Serova T.S. (2018) Tipy i funktsii voprosov v dialogizirovannom dokazatel'nom monologicheskom vyskazyvanii pri obuchenii inoyazychnomu dialogicheskomu rechevomu obshcheniyu [Types and functions of questions in dialogic evidence-based monologue statements in teaching foreign language dialogic speech communication] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2. pp. 85–99.

30. Gura A.Yu. (2016) K probleme nahozhdeniya adekvatnoj yazykovoj formy pedagogicheskogo voprosa [To the problem of finding an adequate language form of the pedagogical question] // Nauchnye trudy KubGTU. 12. pp. 308–315.
31. Gonchar I.A. (2011) Audirovanie inoyazychnogo teksta kak objekt lingvistiki i metodiki [Listening to a foreign text as an object of linguistics and methodology] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 9 (4). pp. 118–120.
32. Serova T.S., Kovalenko M.P., Smokotin V.M. (2020) Problemno obuslovennoe predmetnoe sodержание diskursivnykh rechevykh materialov v integrativnom obuchenii perevodcheskomu audirovaniyu [Problem-Determined Subject Content of Discursive Speech Materials in Integrative Training in Translational Listening] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 232–245.

Информация об авторах:

Серова Т.С. – доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (пр. Комсомольский, 29, Пермь, Россия, 614990). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Гураль С.К. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Бердникова А.А. – преподаватель, Пермское суворовское военное училище (ул. Ленина, 15, пгт Звездный, Россия, 614575). E-mail: vdovichinaa@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Serova T.S. – D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Komsomolsky Ave., 29, Perm, Russia, 614990). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Gural S.K. – D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Berdnikova A.A. – senior lecturer, Perm Suvorov Military School (Lenin str., 15, Zvezdny, Russia, 614575). E-mail: vdovichinaa@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 25.01.2022; accepted for publication 07.02.2022