

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.63>

Мурунов Сергей Сергеевич, Поляков Олег Геннадиевич, Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна
Формирование компенсаторной и прагматической компетенций студентов языковых направлений подготовки с помощью когнитивно-вербальной деятельности

Цель исследования состоит в определении роли когнитивно-вербальной деятельности в формировании компенсаторной и прагматической компетенций у студентов языковых направлений подготовки. В работе проводится анализ соотношения языковых компетенций и речевой деятельности (употребления языка) в рамках обучения иностранному языку. Показана специфика проявлений двух рассматриваемых компетенций в соотношении с типами мышления. Научная новизна заключается в доказательстве возможности через вовлечение студентов в когнитивно-вербальную деятельность одновременного развития у них прагматической и компенсаторной компетенций ввиду схожего отношения к процессам сознания. Впервые дается определение данного вида деятельности и показана роль кейс-метода в ее активизации. В результате выявлены этапы активизации когнитивно-вербальной деятельности с целью формирования компенсаторной и прагматической компетенций на основе кейс-метода.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2020/12/63.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 12. С. 311-318. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2020/12/

© **Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Strategies to Translate Polymodal Texts: From the Experience of Teaching Professionally Oriented English-Russian Translation

Kukovskaya Anna Vladimirovna
Moscow State Linguistic University
a.kukovskaya@linguanet.ru

The research objectives are as follows: relying on personal experience of teaching written translation from English into Russian, the author proposes methodological recommendations to overcome difficulties when teaching linguistic students to translate polymodal texts, including those of blogosphere discourse. The researcher identifies peculiarities of modern polymodal texts and concludes on reasonability of their usage when teaching translation. Scientific originality of the study lies in the fact that the researcher considers a poorly investigated problem of using polymodal texts when teaching written translation from English into Russian within the framework of an additional educational program. The research findings are as follows: the author proposes recommendations on the choice of translation strategies to achieve adequacy and equivalence when translating polymodal texts from English into Russian.

Key words and phrases: blogosphere; written translation; translation strategy; polymodal texts; teaching translation.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.63>

Дата поступления: 13.11.2020

Цель исследования состоит в определении роли когнитивно-вербальной деятельности в формировании компенсаторной и прагматической компетенций у студентов языковых направлений подготовки. В работе проводится анализ соотношения языковых компетенций и речевой деятельности (употребления языка) в рамках обучения иностранному языку. Показана специфика проявлений двух рассматриваемых компетенций в соотношении с типами мышления. **Научная новизна** заключается в доказательстве возможности через вовлечение студентов в когнитивно-вербальную деятельность одновременного развития у них прагматической и компенсаторной компетенций ввиду схожего отношения к процессам сознания. Впервые дается определение данного вида деятельности и показана роль кейс-метода в ее активизации. **В результате** выявлены этапы активизации когнитивно-вербальной деятельности с целью формирования компенсаторной и прагматической компетенций на основе кейс-метода.

Ключевые слова и фразы: компенсаторная компетенция; прагматическая компетенция; когнитивно-вербальная деятельность; кейс-метод; употребление языка.

Мурунов Сергей Сергеевич

Поляков Олег Геннадиевич, д. пед. н., проф.

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
murunovsergey@gmail.com; olegpo@rambler.ru

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, д. филол. н., доц.

Веймарский университет Баухаус (Германия)

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
nush2001@mail.ru

Формирование компенсаторной и прагматической компетенций студентов языковых направлений подготовки с помощью когнитивно-вербальной деятельности

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью дальнейшего развития концепта «коммуникативная компетенция» и продолжения поиска эффективных путей развития таких важных ее составляющих, как компенсаторная и прагматическая компетенции, у студентов языковых направлений подготовки. Наличествующие в современной лингводидактике конструкты коммуникативной компетенции, безусловно, всесторонне описывают требуемые для порождения речи знания. Однако связь между компетенциями и фактическим употреблением языка в этих конструктах недостаточно отражена. Это порождает своего рода разрыв, или несостыковку, при реализации компетенций на практике. Решение данной проблемы видится в теоретическом обосновании с позиций когнитивной теории идеи о формировании компенсаторной и прагматической компетенций студентов языковых направлений подготовки с помощью когнитивно-вербальной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- определить понятие когнитивно-вербальной деятельности;

- рассмотреть компенсаторную и прагматическую компетенции и определить соотношение между ними;
- обозначить и обосновать способ одновременного развития обозначенных компетенций как компонентов коммуникативной компетенции.

В качестве **методов исследования** используются анализ литературы по проблеме исследования, наблюдение за процессом обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки на предмет формирования у них компенсаторной и прагматической компетенций, мысленное моделирование процессов языкового мышления на основе синтезирования знаний когнитивистики, лингвистики и лингводидактики.

Теоретическая база включает работы о сознательных процессах усвоения языка [11; 17], разработки в сфере соотношения речи, языка и его изучения [1; 14; 19], лингводидактические исследования путей формирования компетенций [7; 12], а также различные модели коммуникативной компетенции [9; 10].

Практическая значимость заключается в том, что в работе показано, как можно активизировать когнитивно-вербальную деятельность студентов языковых направлений подготовки с целью одновременного формирования у них компенсаторной и прагматической компетенций. Авторы рекомендуют использовать для достижения этой цели проблемное обучение, а именно кейс-метод.

Когнитивно-вербальная деятельность

Вопросы соотношения языка, когнитивных процессов и речевой деятельности при обучении иностранным языкам уже не раз поднимались в работах лингводидактов. Б. В. Беляев рассматривал соотношение языка и речи как синергию, в которой отличие одного от другого заключалось в характеристике «упорядоченности» [1], что отсылает напрямую к сосюрювской дихотомии. В нашей же работе мы будем отталкиваться, скорее, от концепции Г. Гийома, в которой языковые единицы рассматриваются как потенциальные (*les unités de puissance*), а речевые (или дискурсивные) – как действенные (*les unités d'effet*) [19]. Принципиальное отличие его теории заключается в том, что речевые единицы воспринимаются не со стороны их отношения к системе языка, а со стороны их отношения к его употреблению, к его эффекту.

Важность речевой деятельности / употребления языка прослеживается в компонентном составе различных моделей коммуникативной компетенции. Эти модели, помимо лингвистических, социальных, культурных знаний и навыков, зачастую включают в себя определённый перечень умений, связанных с употреблением языка индивидом в процессе познания. Данные умения оперируют материалом, находящимся за рамками знаковых систем, то есть образуют определённый алгоритм действий, направленных на соотнесение элементов коммуникации с помощью когнитивно-вербальной деятельности. Для более точного определения термина «когнитивно-вербальная деятельность» необходимо экстраполировать теории кибернетики и нейрологии на процесс коммуникации.

В работе [11] приводится разделение акта мышления на две основные составляющие: содержание сознания (*contents of consciousness*) и процессы сознания (*conscious processing*). Для возникновения самого акта мышления необходимо наличие проблемной установки, разрывающей автоматизированное поведение, что вызвано недостаточным развитием языковых, социальных и культурных навыков. Эта установка задаёт содержание сознания, которое можно определить как информацию, выделяемую из наблюдаемой обстановки и из памяти. Для решения проблемной установки следует скомбинировать такого рода информацию в систему, позволяющую преодолеть трудности, и эту операцию нахождения связи между элементами и последующего создания на их основе новой семантики можно рассматривать как процесс сознания.

Далее эти когнитивные акты можно разделить на три основных типа мышления, представленных в работе [17]. Тип мышления 0 – автоматический процесс переработки неосознаваемого содержания. Этот тип определяется полностью автоматизированными навыками студента, когда он способен без заминок решать коммуникативные задачи, не отягощаясь какими-либо иными проблемами. Последующие типы мышления являются следствием прерывания автоматизма и требуют наличия проблемной установки. Тип 1 – осознаваемый процесс переработки неосознаваемого содержания. Данное явление можно интерпретировать как языковую догадку в лингводидактике. Языковая догадка – это способность интуитивно выводить значение незнакомого элемента, исходя из предыдущего опыта. В данном случае вся информация, находящаяся в памяти, выступает в роли неосознаваемого содержания, а действия по формированию ассоциативных связей с этим содержанием – осознаваемым процессом. Тип 2 – осознаваемый процесс переработки осознаваемого содержания. При задействовании мышления типа 2 студент производит функциональный анализ элементов коммуникативной ситуации. Типы 1 и 2 – смежные, но между ними можно провести чёткое разделение, что будет позже показано на примерах в этой работе.

Таким образом, мы можем *определить когнитивно-вербальную деятельность как процесс соотнесения элементов коммуникации, в котором в качестве содержания выступает язык. Цель данного вида деятельности – дедуктивное дополнение возможных семантических лагун в речи.*

Включение мышления типов 1 и 2 в контексте реализации коммуникативной компетенции проявляется в активизации двух её связанных меж собой элементов – компенсаторного и прагматического.

Компенсаторная и прагматическая компетенции

Применение компенсаторной компетенции является следствием прерывания мышления типа 0. Компенсация направлена на заполнение в общении лагун, вызванных недостаточным количеством знаний и качеством навыков. Впервые компенсаторная компетенция упоминается в модели М. Каналь и М. Суэйна,

в которой она понимается как способность преодолевать трудности, вызванные недостаточными языковыми знаниями и речевыми умениями [9]. Стратегии компенсации включают в себя операции мышления типов 1 и 2. З. Дёрншей и С. Террелл разделили их все на четыре группы [12]:

1) парафраз – опосредованное описание неизвестного предмета (к примеру, *a musical sack that has flutes in it* вместо *bagpipe*);

2) аппроксимация – использование приближенной по семантическому значению известной лексемы (к примеру, *fish* вместо *bass*);

3) лингвистические стратегии – привлечение вместо слов в разговоре мимики, жестов и междометий;

4) придуманные лексемы – компенсация значения за счёт использования несочетающихся синонимов и словосочетаний, построенных по агглютинативному типу (к примеру, *dense and old milk* вместо *clabber*).

А. Н. Щукин позднее расширил перечень возможных способов компенсации, добавив контекстуальную и морфологическую догадки, предвосхищение, а также использование справочных материалов [8, с. 141]. Первая, вторая и четвёртая группы, а также все стратегии, упомянутые А. Н. Щукиным, основывают процесс компенсации на формировании связей между уже известной информацией, воспринимаемыми стимулами и собственно предметом коммуникации, причём содержание может выстраиваться как сознательно, так и бессознательно. Из-за смешанного происхождения этих явлений они способны быть одновременно языковыми и образными, потому что форму лексемы и её значение в сознании бывает трудно разграничить. Отличительной чертой компенсаторной компетенции является пограничное существование в рамках лингвистических систем. Для восполнения пробела в речи не нужна языковая компетенция, поэтому стратегическая компетенция перекликается не с языковыми знаниями и речевыми навыками, а скорее – с когнитивными умениями. Такое понимание стратегической компетенции представлено в статье С. Оспина Гарсиа [16]. Он пишет о том, что изначально стратегическую компетенцию воспринимали негативно, но со временем мнения изменились, и сейчас она является фундаментом, позволяющим другим составляющим коммуникативной компетенции функционировать слаженно. Иными словами, теперь стратегическая компетенция воспринимается не как способ решения конкретных речевых проблем, а как способ поддержания и совершенствования языковых знаний.

Схожий механизм соотнесения внешних стимулов и информации, уже заложенной в памяти, можно наблюдать в прагматической компетенции. Прагматика придаёт языковым единицам функциональное значение как в пределах одного коммуникативного акта, так и в пределах культуры или языка. Согласно документу Совета Европы [10, р. 13], прагматическая компетенция связана с функциональным использованием языковых ресурсов в зависимости от сценариев интеракций, а также с освоением дискурса, когезией и когерентностью, выявлением форм и типов текста, иронии и пародии.

Можно пронаблюдать определённую связь со стратегической компетенцией: компенсаторная предполагает совершение действий для заполнения лакун, в то время как прагматическая исключает появление этих лакун путём использования целостных «сценариев» в общении. Данная компетенция подразделяется на дискурсивную, функциональную и схематическую субкомпетенции. Дискурсивная компетенция подразумевает способность к участию в когерентном дискурсе, что требует умений манипуляции семантическим компонентом речи в общении, то есть индивид должен выстраивать логические связи между высказываниями и событиями, между текстуальными и контекстуальными элементами. Функциональная компетенция соотносится со стилевым компонентом речи. С её помощью соотносят формальный языковой компонент с коммуникативной ситуацией, вычлняя интенции и коннотативные дополнения говорящих, исходя из их речи. Схематическая компетенция выступает продолжением предыдущей и является совокупностью знаний о языковых паттернах и умений использовать их в общении [Ibidem]. Зачастую последние две компетенции объединяют воедино, однако между ними существует толика различия, заключающаяся в репродуктивной природе схематической компетенции, которая предопределена дискурсом, в то время как функциональная – не имеет таких строгих ограничений и подразумевает возможность извлечения стилевых компонентов из малознакомых коммуникативных систем. Все три компонента тесно переплетены, так как рекуррентная прагматика порождает определённый стиль, а определённый стиль порождает фиксированные паттерны.

Воспринимаемые в письменной или устной речи устойчивые языковые формы всех порядков (начиная от акцента и заканчивая интертекстуальными ссылками) выступают в роли прагматических маркеров, которые запускают в соответствующей очередности навыки указанных компонентов. Воспринимаемые маркеры служат средством соединения коммуникативной ситуации, в которой участвует субъект, с совокупностью его знаний и навыков. Распознавание и использование этих маркеров может происходить через все рассмотренные типы мышления: определение стилевых и дискурсивных компонентов может осуществляться бессознательно (тип 0), интуитивно (тип 1) и сознательно (тип 2).

Общими чертами компенсаторной и прагматической компетенций являются процессуальность и динамичность. В то время как языковые и социокультурные компетенции фиксированы и относительно стабильны в сознании студента, компенсаторная и прагматическая – неизменно должны иметь опору в виде конкретной коммуникативной ситуации. Они ближе по своей природе скорее к речевым умениям, чем к языковым компетенциям.

Д. Хаймс [14] разграничивает компетенцию (*competence*) и деятельность (*performance*). Компетенция охарактеризована им как знания и умения их использовать, причём последние включают не только когнитивные, но и волеизъявительные, а также аффективные элементы. Коммуникативная компетенция создаёт условия для грамматической приемлемости при общении, однако остается феноменом абстрагированным.

При актуализации коммуникативная компетенция реализуется в деятельности, т.е. в употреблении. Употребление является следствием взаимодействия между компетенциями каждого субъекта, участвующего в коммуникативном событии, и прагматических связей внутри ситуации общения. Можно сказать, что компетенция – это своего рода суперпозиция, потенциальная совокупность всех единичных употреблений. Каждый раз, когда субъект участвует в коммуникативном акте, компетенция в изучаемом языке в целом редуцируется до конкретного употребления, что отсылает нас к упомянутой теории Г. Гийома. Это можно интерпретировать так: компетенция развивается за счёт восприятия и участия в дискретных употреблениях языка, то есть компетенция является потенциальным средним значением от прецедентных употреблений. Просчитать заранее все эти переменные (дискретные употребления), которые могут встретиться в какой-либо ситуации, относительно проблематично, однако, как указывал Д. Хаймс, динамика коммуникации и её паттерны отчасти определяются условиями, к примеру: *a concert, play, party* [Ibidem, p. 283] (ср. со схематической субкомпетенцией [10]).

Таким образом, коммуникативная компетенция соотносится с конвенциональной, прескриптивной (т.е. с традиционной, описательной) системой языка в синхронии (т.е. в настоящем временном срезе), тогда как употребление есть явление уникальной актуализации языка в коммуникативном акте, а компенсаторная и прагматическая компетенции служат промежуточным звеном между ними. Это можно изобразить в виде схемы (см. Рис. 1).



Рисунок 1. Взаимодействие употребления с компетенциями

Когнитивно-вербальные процессы вмещают в себя четыре компонента: интерпретацию, систематизацию, ассоциацию и актуализацию.

Интерпретация – это процесс понимания объектов (слов, мимики, проксемики) как знаковых единиц и как семиотических маркеров. Это – восприятие адресатом коммуникативных стимулов в соответствии с семантическими элементами, которые вкладываются в речь адресантом и ситуацией. Она является следствием совмещения семиологически обозначенного смыслового содержания (*semiologically-signified notional content*), которое закодировано лингвистически, и несемииологически обозначенного смыслового содержания (*non-semiologically-signified notional content*), которое проявляется в виде дискурсивных и прагматических связей в речи [13, p. 33]. Поэтому интерпретация требует умения слежения за когезией текстов и прагматикой контекстов.

Систематизация – создание связей между получаемыми знаниями и между употреблением и компетенциями. Запоминая или воспринимая информацию, субъект соотносит её со статичными компетенциями и выстраивает связи по смежности, сходству, противоположности и следствию [18].

Ассоциация – это процесс воссоздания связей между полученными знаниями и контекстом [15, p. 3]. Фактически ассоциация выступает реализацией компетенций без аутентичного употребления, когда субъект согласно прескриптивным алгоритмам соединяет языковые и социокультурные элементы для формирования высказывания. Ассоциация имеет опосредованную связь с употреблением, так как она происходит в отрыве от конкретной прагматики, локальной когезии и интенции адресата, являясь абстракцией коммуникативного акта.

Актуализация представляет собой действия, воплощающие коммуникативный потенциал и одновременно выражающие позицию адресата в употреблении. Она отличается от ассоциации своей процессуальностью и прямой связью с коммуникативной ситуацией. Процесс актуализации индивидуализирован, поэтому не ограничивается языковой и социокультурной компетенциями, а требует развитой коммуникативно-деятельностной составляющей языковой личности (термин Ю. Н. Караулова). Под этим подразумевается ее высший уровень, который включает в себя отношения между мотивационным элементом и прагматикой [4, с. 53]. Здесь под мотивацией понимается не желание что-либо делать как явление психеи говорящего [2], а желание достичь определённой цели и передать смысл как явление коммуникативного актанта.

Эти четыре компонента порождают симметрию, проявляющуюся по признакам перцепции и продукции, процедурности и инертности. Актуализация является отражением смыслообразования, в процессе которого они взаимодействуют с мотивацией и прагматикой речи:

актуализация
мотивация адресата → прагматика и когезия употребления
смыслообразование
прагматика и когезия употребления → мотивация адресанта

То же самое можно сказать и в отношении ассоциации и систематизации, которые являются инертными способами соотнесения употребления с компетенцией:

систематизация
элемент речи из употребления → элемент в компетентностной системе
ассоциация
элемент из компетентностной системы → элемент речи в употреблении

Если четыре компонента работают одновременно, то данный процесс можно причислить к типу 0, поскольку содержание и манипуляции с ним не осознаются студентом, они автоматизированы. При столкновении с мало-знакомым языковым материалом у студента происходит разрыв описанной цепочки, изначальная проблемная установка, которая была речевой, становится когнитивной, и тип мышления меняется на тип 1 или тип 2.

Итак, связь между компенсаторной и прагматической составляющими становится более выраженной. Различие заключается в задачах и методах: в то время как компенсаторная компетенция нацелена на возмещение недостающих в контексте отдельного употребления знаний и навыков с помощью содержания, прагматическая – соотносит уже содержание знаний с единичным употреблением.

Преимственность может быть наглядно продемонстрирована на примере прагматической догадки. Студент сталкивается с предложением в книге, в котором подчёркнутое слово “oars” ему неизвестно: *There were other boats from the other beaches going out to sea and the old man heard the dip and push of their oars...* В процессе интерпретации студент устанавливает когезию между словами и прагматику между предложениями и описываемой ситуацией, что выступает в качестве содержания сознания. Систематизируя известные элементы, придающие наибольшую семантику отрывку в данном контексте (*boats, sea, dip, push*), и слово *oars*, студент начинает выстраивать ассоциативные связи между ними на основании известной ему информации о мореходстве. В результате получается препозиция *oars are something that one dips and pushes while navigating on a boat*. Так выстраивается ассоциация, исходящая из неязыковых знаний, и находится лексическое значение неизвестного ранее элемента. Данная операция относится к типу 1, поскольку наличествует разрыв в интерпретации, приводящий к осознанию содержания употребления, однако сам процесс переработки не требует дополнительных усилий, происходя интуитивно.

Для задействования типа 2 в компенсаторной или прагматической составляющей необходима такая проблемная установка, которая не позволит решить проблему интуитивно, которая вынудит включать аналитические способности студента. При изучении немецкого языка после английского студенты склонны сталкиваться с проблемами, вызванными синтаксическим строем, в частности порядком слов в предложениях. Для выявления грамматической связи между элементами недостаточно иметь языковой материал как содержание сознания, придётся также осознанно переработать составляющие. К примеру, грамматическое содержание предложения *Nachdem ich meine Hausaufgaben gemacht hatte, ging ich in den Park* очень проблематично выявить интуитивно, с помощью языковой догадки, без достаточно развитых языковых навыков. Необходимо провести сознательный анализ содержания по выявлению функциональных признаков элементов предложения, что приводит к использованию типа 2. Из языковых единиц лексемы становятся функционально логическими (для демонстрации процесса используются схемы из [3]):

$$[C \rightarrow A \wedge \text{Obj} \wedge V_{\text{sem}} + V_{\text{aux}}] \rightarrow V_{\text{präteritum}} \wedge A \wedge C$$

Те же самые операции возможны в рамках прагматической компетенции, однако конечный результат проявляется не в компенсации недостающего содержания, а в соотношении содержания употребления с самим собой и с содержанием других компетенций. Услышав в речи *whilst*, адресат распознаёт толику мотивации адресанта, то есть его желание использовать возвышенный стиль общения, и связывает этот факт со своими компетенциями, ассоциативно вычлняя из них способы выражения этого стиля. Данный алгоритм действий может соблюдаться неосознанно, то есть в прагматической компетенции есть место для типа 0.

Проблемное обучение в формировании прагматической и компенсаторной компетенций

Итак, прагматическая и компенсаторная являются процессуальными компетенциями, напрямую соотносящими употребление языка со знаниями студента. Их развитие происходит позже языковых и социокультурных: компенсация подразумевает дополнение уже имеющихся знаний, а прагматика речевого акта зачастую вытекает из социокультурного аспекта коммуникации (социальные роли, возраст, место и т.д.). Исходя из этого, можно предположить, что их совершенствование начинается на продвинутом пороговом уровне владения языком (B2). Обучение иностранным языкам всегда отличается высокой системностью, то есть точечное развитие компетенций не предоставляется возможным (из-за чего отчасти мы объединили прагматическую

и компенсаторную компетенции), однако определённые способы организации учебного процесса позволяют акцентировать необходимые аспекты коммуникации.

Используя проблемный метод, можно сразу направить обучение в русло осознанной когнитивной деятельности, избегая бихевиористские рефлекторные способы обучения, которые ввиду своей специфики неизменно будут препятствовать возникновению использования типов мышления 1 и 2. При этом необходимо создавать условия, в которых компенсаторная и прагматическая компетенции наиболее востребованы. К примеру, при написании письма студент может воспользоваться справочной литературой и большим запасом времени. В устном синхронном общении такие возможности отсутствуют. Поэтому целесообразным представляется сразу же моделировать процесс так, чтобы обстоятельства выполнения заданий были приближены к ситуациям, не позволяющим миновать компенсацию и выявление прагматики с помощью не связанных с мышлением обучающегося способов. Для этого подходит активное использование диалогов и полилогов.

Е. Н. Соловова выделяла два отличительных качества диалога: ситуативность и реактивность [6, с. 177]. Ситуативность подразумевает, что коммуникативная ситуация задаёт коммуникативную установку всему диалогу, реактивность – непредсказуемость развития речевого акта, размытую структуру и неполную смысловую целостность (по сравнению с монологом). Реактивность диалога уменьшает вероятность использования стандартизированных фраз и, соответственно, снижает возможности прогнозирования, что приводит к разрыву автоматизированного мышления. Установка на отход от клишированных высказываний также усиливается наличием проблемы, требующей решения не путём репродукции ранее изученной информации, а путём осознаваемой переработки содержания употребления. Это повышает роль компенсации при общении, так как выполняющие задание студенты не имеют представления ни о будущем наполнении диалога, ни о его конечном результате, что подталкивает на восполнение лакун ради достижения цели. Так, студенты будут вынуждены пользоваться всеми стратегиями компенсации: перефразом, прагматической догадкой, поиском синонимов и т.д. Для создания реактивности преподавателю фактически нет необходимости что-либо делать: лакуны при общении, разворачивающемся в реальное время, неизбежны даже для носителей языка, поэтому разрыв неосознаваемого процесса переработки неизбежен в любом случае.

Ситуативность обеспечивает диалогу лингвистические и экстралингвистические факторы, определяющие функциональный стиль, выбор лексики и коммуникативных средств. Преподавателю необходимо смоделировать коммуникативную установку таким образом, чтобы в ней наличествовали маркеры, отсылающие к уже пройденному материалу. Основная задача – предугадать потенциальные прагматические связи диалога и направить его развитие по определённой траектории. Иными словами, прагматика коммуникативного акта не является аутентичной, она адаптирована под учебные цели, поэтому связь ситуации с языковым наполнением легко может быть выведена из предыдущих занятий. Однако здесь более важен сам процесс соотнесения компетенций и употребления, который в рассматриваемом случае не будет иметь кардинальных различий с реальными условиями общения в когнитивном плане. Так как ситуация решения проблемы изначально не стандартизирована, вероятность задействования типа 0 минимальна.

Методом проблемного обучения, которое призвано воссоздать проблему в рамках учебных занятий, является кейс. При обучении иностранным языкам этот метод нацелен, прежде всего, на развитие речевых навыков: диалогических и монологических [5]. Из широкого спектра методик обучения иностранному языку именно кейсы позволяют создать высокую степень реактивности и ситуативности. Можно выделить три этапа решения кейса: проблематизация, дискуссия и консенсус.

Проблематизация – этап, на котором вводятся проблемная и коммуникативная установки. Преподаватель искусственно создаёт ситуацию общения, вкладывая в неё прагматические маркеры [7]. Главная задача – способствовать образованию связей между компетенциями студентов и употреблением в виде кейса. Этап проблематизации задаёт дальнейшую ситуативность всего речевого акта, тем самым устанавливая фундамент для последующего задействования прагматической компетенции.

Дискуссия – этап обмена мнениями и поиска решения кейса. Ввиду специфики задания в центре внимания оказывается не языковой аспект коммуникации, а деятельностный. Языковой правильности высказываний уделяется меньше внимания, что производит двоякий эффект: с одной стороны, больше речевых ошибок, а с другой – они не будут оцениваться, поэтому их допущение не критично. Данные факторы благоприятно влияют на компенсаторную компетенцию, так как у студентов появляется:

- 1) больше лингвистически некорректного материала, который трудно понять с первой попытки;
- 2) опора на ситуативность, на прагматику, из которой можно вывести значение неизвестных элементов;
- 3) возможность компенсации за счёт когерентности текста, т.е. восстановление семантического наполнения может происходить с помощью соотнесения располагаемой отдельным студентом информации с высказываниями других участников.

При этом отсутствует стандартизированная схема развития диалога или полилога.

Все указанные особенности являются следствием реактивности, которая, помимо предоставления условий для развития компенсаторной компетенции, также развивает прагматическую. В данном случае это происходит за счёт когнитивно-вербальной деятельности: непредсказуемость речи не позволяет задействовать все три элемента прагматической компетенции (дискурсивную, функциональную и схематическую) без прерывания мышления типа 0. Соотнесение маркеров с компетенциями требует осознанного процесса переработки содержания употребления.

Консенсус – завершающий этап, когда всеми участниками принимается единое решение. Здесь развивается дискурсивная составляющая прагматической компетенции. Для того чтобы подвести итог обсуждения, очевидно, необходимо воспроизвести его ход, тем самым делая содержание когнитивных процессов осознанным.

Заключение

Проведенное исследование позволило показать роль когнитивно-вербальной деятельности в формировании компенсаторной и прагматической компетенций у студентов языковых направлений подготовки за счет активизации данного вида деятельности посредством проблемного обучения, в частности кейс-метода, на занятиях по иностранному языку.

В результате решения поставленных задач были сделаны следующие **выводы**:

1. Когнитивно-вербальная деятельность представляет собой процесс соотнесения элементов коммуникации, в котором в качестве содержания выступает язык, и дедуктивно дополняет возможные семантические лакуны в речи.

2. Компенсаторная и прагматическая компетенции имеют общие черты – процессуальность и динамичность. При их реализации в конкретном употреблении языка всегда требуется опора в виде определенной коммуникативной ситуации. Однако каждая из них по-своему решает свои задачи. Так, компенсаторная компетенция позволяет возмещать недостающие в контексте отдельного употребления знания и навыки с опорой на содержание, а прагматическая – соотносит содержание знаний с единичным употреблением.

3. Одновременное развитие обозначенных компетенций у студентов языковых направлений подготовки становится возможным благодаря вовлечению их в когнитивно-вербальную деятельность в проблемном обучении. Наиболее приемлемым способом организации такого рода обучения является кейс-метод, поскольку он способен спровоцировать появление разрывов в семантической целостности речи, что впоследствии приводит к необходимости решения заданных коммуникативных задач с помощью когнитивно-вербальной деятельности. Каждый из этапов решения кейса, активизирующего данный вид деятельности, связан с реализацией той или иной компетенции, а именно:

а) на этапе проблематизации задействуются дискурсивная, функциональная и схематическая составляющие прагматической компетенции;

б) на этапе дискуссии реализуется компенсаторная компетенция, которая проявляется в парафразе, контекстуальной или прагматической догадке; прагматическая компетенция (функциональная, схематическая составляющие);

в) на этапе консенсуса вновь вступает в силу прагматическая компетенция, а именно ее дискурсивная составляющая.

Список источников

1. **Беляев Б. В.** О соотношении языка и речи в процессе обучения // Иностранные языки в школе. 2011. № 8. С. 3-10.
2. **Брыксина И. Е., Мурунов С. С.** О повышении мотивации в изучении иностранных языков студентами языковых направлений подготовки // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы X Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 189-193.
3. **Гиллеспи Д., Мурунов С. С., Брыксина И. Е., Алексич Е. В.** Анализ семантических характеристик грамматических временных форм английского и французского языков в пространстве будущего времени // Язык и культура. 2020. № 51. С. 6-34.
4. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. Изд-е 7-е. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
5. **Попова Н. В., Сухарева Т. Н.** Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). С. 205-207.
6. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Изд-е 3-е. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
7. **Шустова С. В., Царенко Н. М.** Дискурсивные маркеры как средство формирования прагматической компетенции // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. Т. 4. № 2. С. 21-29.
8. **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
9. **Canale M., Swain M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
10. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Strasbourg: Council of Europe Press, 2001. 273 p.
11. **Dehaene S., Charles L., King J.-R., Marti S.** Toward a computational theory of conscious processing // Current Opinion in Neurobiology. 2014. Vol. 25 (1947). P. 76-84.
12. **Dörnyei Z., Thurrell S.** Strategic competence and how to teach it // ELT Journal. 1991. Vol. 45. № 1. P. 16-23.
13. **Duffley P.** Linguistic Meaning Meets Linguistic Form. Oxford: Oxford University Press, 2020. 208 p.
14. **Hymes D. H.** On communicative competence // Sociolinguistics. Selected readings / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
15. **Klein S. P.** Learning: Principles and Applications. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. 515 p.
16. **Ospina García S.** Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale [Электронный ресурс]. URL: <https://marcoele.com/descargas/26/ospina-competence-orale.pdf> (дата обращения: 19.10.2020).
17. **Shea N., Frith C. D.** Dual-process theories and consciousness: The case for “Type Zero” cognition // Neuroscience of Consciousness. 2016. Vol. 1. P. 1-10.

18. **Torres P., Kucharski M., Marriott R.** Concept maps and the systematization of knowledge // Cases on Teaching Critical Thinking through Visual Representation Strategies / ed. by L. J. Shedletsky, J. S. Beaudry. Hershey, PA: IGI Global, 2014. P. 494-514.
19. **Toutain A.-G.** Langue, parole et discours: dédoublement guillaumien de la distinction saussurienne (7^e Congrès Mondial de Linguistique Française) [Электронный ресурс]. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_04003.pdf (дата обращения: 19.10.2020).

Forming Linguistic Students' Compensatory and Pragmatic Competences on the Basis of Verbal Cognitive Activity

Murunov Sergey Sergeyeovich
Polyakov Oleg Gennadiyevich, Dr
Derzhavin Tambov State University
murunovsergey@gmail.com; olegpo@rambler.ru

Hausmann-Ushkova Nadezhda Vasil'yevna, Dr
Bauhaus-Universität Weimar (Germany)
Derzhavin Tambov State University
nush2001@mail.ru

The research objective includes identifying the role of verbal cognitive activity when forming linguistic students' compensatory and pragmatic competences. The article analyses correlation of linguistic competences and speech activity (language usage) from the viewpoint of foreign language teaching. Specificity of the competences manifestation depending on a type of thinking is revealed. Scientific originality of the research involves justifying the thesis that students' verbal cognitive activity stimulation allows simultaneous development of their pragmatic and compensatory competences taking into account similarity of intellectual models. The authors introduce a definition of verbal cognitive activity and reveal the educational potential of the case-study method. The research findings are as follows: the authors identify the stages of verbal cognitive activity development with a focus on forming students' compensatory and pragmatic competences on the basis of the case-study technology.

Key words and phrases: compensatory competence; pragmatic competence; verbal cognitive activity; case-study method; language usage.