

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 371.134:378.094

Світлана Авхутська

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

У статті запропоновано уточнене авторське трактування структури полікультурної компетентності майбутнього учителя історії; визначено вплив окремих компонентів полікультурної компетентності на професійний та особистісний розвиток та саморозвиток майбутнього педагога в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: *полікультурна компетентність учителя, структурні компоненти полікультурної компетентності майбутнього учителя історії, полікультурна грамотність.*

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи вищої освіти в Україні характеризується її інтеграцією у світову освітню систему. Виходячи із загальної мети європейського педагога – виховання майбутніх громадян національних суспільств і Європи в цілому, сучасні вчителі працюють в полікультурному контексті, маючи потребу, з одного боку, в національній ідентичності, а з іншого – транснаціональної свідомості в межах європейського простору. Водночас, актуальність проблеми полікультурної освіти започаткована і в державних документах України (Конституція України (ст. 3), Концепція національного виховання (ст. 18), Національна доктрина розвитку освіти (ст. 4)). Отже, формування полікультурної компетентності вітчизняного учителя є необхідним завданням педагогічної освіти України тощо.

Особливо це стосується майбутніх учителів історії, адже незаперечним є факт, що суспільно-гуманітарні науки, в тому числі й історія, є засобом впливу на розвиток особистості та формування у неї ключових компетенцій (інтелектуально-інформаційної, загальнокультурної, громадянської, полікультурної, комунікативної). Останніми роками відбулися значні зміни у змісті історичної освіти, поступово відбувається усвідомлення того, що нині учитель історії повинен вчити школярів знаходити власний шлях у складному плюралістичному суспільстві, навчати критично мислити, шукати необхідну інформацію, бути толерантними, поважати і розуміти інші точки зору.

Проблема формування полікультурної компетентності майбутнього учителя суміжна із такими педагогічними проблемами, що пов'язані із формуванням особистості учителя, його загальної культури, педагогічної

майстерності, готовності до педагогічної діяльності, професійної компетентності (О. Абдулліна, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Т. Іванова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, О. Овчарук, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.).

Актуальними для досліджуваної проблеми є праці з методики викладання історії, автори яких досліджують методологію процесу навчання історії, проблеми змісту і організації історичної освіти на основі компетентнісного підходу (К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, Н. Лалак, Ф. Левітас, С. Нікітчина, В. Огнев'юк, О. Пометун, О. Салата, О. Турянська, О. Удод, Г. Фрейман та ін.).

Серед сучасних дослідників історії та її потенціалу для формування полікультурного світогляду і толерантності слід назвати Р. Арцишевського, К. Галлагера, Л. Ляшенко, В. Огнев'юка, О. Пометун, М. Шеремета, М. Шимановського, Г. Ястребову та ін.

Метою статті є з'ясування змісту і структури інтегративного поняття «полікультурна компетентність майбутнього учителя історії»; визначення впливу окремих компонентів даної професійної якості на професійний та особистісний розвиток та саморозвиток майбутніх педагогів.

Аналіз існуючих підходів психолого-педагогічних наук до визначення дефініції «полікультурна компетентність» дозволив запропонувати такі трактування цього поняття:

- полікультурна компетентність учителя – це інтегративна характеристика рівня професіоналізму, що визначається рівнем професійної та культурологічної освіченості, досвідом та індивідуальними особливостями педагога, його мотивованими намаганнями до безперервної самоосвіти, потенціалом з формування полікультурної гуманістичної картини світу в ході навчального процесу на основі діалогу культур (І. Васютенкова);

- полікультурна компетентність майбутнього фахівця – це комплексна, професійно-особистісна якість майбутнього фахівця, що формується на основі толерантності в процесі професійної підготовки, характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності й проявляється в здатності до розв'язання професійних задач конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп (О. Щеглова);

- полікультурна компетентність студента ВНЗ – це професійно значуща інтегративна якість особистості, що поєднує в собі мотиви пізнання і прийняття загального і специфічного в кожній із культур як цінності; знання законів і способів життєдіяльності і розвитку полікультурного суспільства та уміння їх застосовувати на практиці виховання майбутнього учня як людини культури (Л. Данілова).

Характеризуючи структуру полікультурної компетентності учителя дослідники України та Росії звертаються до структури педагогічно-професійної компетентності педагога. Так, С. Скворцова професійну компетентність учителя подає як єдність професійно-діяльнісного,

комунікативного та особистісного компонентів [1, с. 61]. І. Родигіна виділяє три блоки ключових компетентностей педагога – професійний, особистісний та соціальний [2, с. 91]. І в першій, і в другій класифікаціях полікультурна компетентність відноситься до соціокультурної (комунікативної) складової професійної компетентності учителя.

Л. Воротняк зміст полікультурної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів пов'язує з соціокультурним, комунікативно-прагматичним та особистісним компонентами [3, с. 7]. На нашу думку, в даній структурі відсутній мотиваційний компонент, адже при формуванні полікультурної компетентності майбутнього педагога необхідною складовою є мотивація, що є важливою для професійної спрямованості на педагогічну діяльність та ціннісного ставлення до удосконалення полікультурної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, саме на викладені класифікації ми будемо спиратися, аналізуючи зміст і структуру полікультурної компетентності майбутніх учителів історії.

Незважаючи на різнобічність думок, одностайними дослідники є у виділенні когнітивного компоненту. На нашу думку, готовність майбутнього учителя історії до полікультурної діяльності, забезпечить комплекс знань, що є базовим для формування полікультурної грамотності майбутнього педагога. Внаслідок складності феноменів культури та полікультурності запропонований варіант розглядається як один із можливих і містить наступні складові: знання і розуміння феномену культури й полікультурності, рідної, світової, іншомовної культур, знання і розуміння культури міжнародного спілкування і культури миру (безконфліктного існування).

Знання і розуміння феномену культури і полікультурності передбачає наступні характеристики педагога: здатність пояснити сутність понять «культура», спираючись на сучасні дослідження в області культурології, соціології, філософії, етики; орієнтація у великій кількості дефініцій, зумовлених малопродуктивністю численних спроб надати вичерпне тлумачення поняття полікультурності внаслідок складності самого феномену; усвідомлення єдності суспільства, культури та особистості, виходячи з того, що культура представляє собою складний феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій суспільства і окремої особистості – носія певної культури; обізнаність про ідеї, принципи, завдання полікультурної освіти; обізнаність про диференціацію культур за різноманітними ознаками: розмежування між суб'єктивною та об'єктивною культурою; культура, що асоціюється з такими її продуктами, як мистецтво, література, фольклор, архітектура, артефакти, пам'ятки історії та культури, писемні джерела; культура, що містить в собі культурно-орієнтовану поведінку (традиції, звичаї, обрядовість, одяг, їжа, побут та ін.) та погляди (переконання, цінності, суспільно-визнані норми, моделі поведінки); володіння необхідною термінологією з полікультурності

(культурний монізм, культурний плюралізм, віротерпимість, толерантність, дискримінація, расизм, ксенофобія, субкультура, культурні стереотипи, шовінізм, полікультурне середовище та ін.).

Знання та розуміння історії та культури рідного народу має першочергове значення, тому що тільки людина, добре обізнана про власний народ, здатна прийняти та зрозуміти культурні цінності інших. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямі забезпечить базова термінологія: етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентифікація, плем'я, народність, нація, етнонація, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора та ін.

Враховуючи три рівня презентації етнічної культури: глобальний, національний та регіональний, слід зазначити, що презентація глобального рівня пов'язана з орієнтацією в значущих епохах та періодах розвитку історії та культури етносу, знання шедеврів, що зайняли гідне місце в масштабі світової культури та їх творців, досягнення науки та мистецтва, що увійшли в культурний фонд людства. Зміст національного рівня складають знання традиційної матеріальної та духовної культури народу, його походження (етногенезу) та етнічної історії, виховання та освіти, здобутки народних ремесел і промислів, різних галузей мистецтва, досягнення в галузі родинного, громадського, виробничого та державного життя. Особливу значущість набуває усвідомлення полікультурності рідної культури, зумовлену тим, що сучасне українське суспільство об'єднує людей різних національностей, віросповідань та культурних моделей. Регіональний рівень презентується орієнтацією учителя історії в етнічних, соціально-економічних та культурних особливостях історико-етнографічних регіонів країни, в історії та культурі рідного краю на тлі загального перебігу подій в Україні.

Знання і розуміння *світової культури* як надбання всіх народів сприяє залученню до світових глобалізаційних процесів, розумінню взаємозалежності країн та народів в сучасних умовах, формуванню неупередженості світогляду. Формування полікультурної грамотності вчителя історії в контексті світової культури забезпечить володіння наступною термінологією: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, наукова картина світу як сукупність національної та полікультурної картин, глобальна культура, загальнолюдські цінності, кроскультура та ін.

Доктор пед. наук І. Алексашина підкреслює, що глобальне сприйняття людиною світу безпосередньо пов'язане з розумінням унікальності культур, поглядів та звичаїв, характерних для різних націй [4, с. 33]. Водночас, важливо усвідомлювати, що поряд з різноманіттям культур існують і загальнолюдські цінності, які були вироблені в різний час і в різних регіонах світу. Безпосередньо для вчителя історії актуальними є фахові знання найбільш значущих епох і періодів розвитку

світової історії та культури, знання шляхів розвитку світових цивілізацій, знання історії окремих країн та народів, що є суттєвими для глобального рівня розуміння культури.

Пізнання *іншомовної культури* передбачає оволодіння майбутнім учителем кроскультурною грамотністю, починаючи з ознайомлення з національними цінностями іншої культури (історії, мови, традицій), продовжуючи осягати її шляхом глибокого інтелектуального аналізу та закінчуючи сприйняттям культури очима його носія. Такої думки дотримується І. Алексашина. Під кроскультурою розуміємо перетинання різних культур, що виявляється в спільних традиціях і є наслідком взаємозбагачення і взаємопроникнення культурних цінностей різних народів в процесі їх соціокультурної взаємодії.

Культура міжнаціонального спілкування передбачає розвиток толерантності в міжетнічних відносинах, подолання як зневажливого ставлення до національних традицій, так і їх абсолютизації [5, с. 74]. У педагогічній науці питання міжнаціонального спілкування як засобу інтернаціоналізму та патріотизму досліджували М. Вейт, Є. Гарунов, З. Гасанов, В. Заслуженюк, О. Опальник, В. Присакар та ін. Розуміння *культури миру (безконфліктного існування)* пов'язано з формуванням уявлень про ціннісну рівність людей як членів єдиного людського суспільства. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямі забезпечать знання про взаємодію та взаємозбагачення культур, про міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні відносини, діалог культур, полілог культур, тероризм та ін.

Реалізація культури миру через навчальний процес передбачає внутрішню установку майбутнього учителя на виховання взаємоповаги між людьми, реалізацію ідеї діалогу культур на рівні взаємодії окремих людей, національних груп, культур, країн, навчання культурі миру як системі поведінкових норм, що базуються на ідеалах терпимості, ненасильства, поваги до фундаментальних прав та свобод людини.

Мотиваційно-аксіологічний компонент полікультурної компетентності пов'язаний з когнітивним компонентом і включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента історичного факультету, передбачає відношення до майбутньої професійної діяльності як до цінності, потребу з формування та самовиховання власної полікультурної компетентності, прагнення до особистісного самовдосконалення. Внаслідок найбільшої наближеності історичних дисциплін до проблем багатокультурності (майже кожна тема із шкільного курсу історії пов'язана з даними проблемами), а також той факт, що більшість учителів історії викладають курс «Громадянська освіта» в школі (в якому одним із розділів є «Полікультурність»), очевидно є велика потреба саме вчителів історії в формуванні полікультурної компетентності.

Діяльнісний компонент полікультурної компетентності майбутнього учителя історії дає можливість визначити рівень творчої перетворювальної

діяльності фахівця освітньої галузі. Даний компонент передбачає формування професійних умінь та навичок пов'язувати зміст історичних дисциплін із проблемами полікультурності, досвіду з міжкультурної взаємодії в навчально-виховному процесі на основі діалогу культур. Важливою для майбутнього учителя історії є готовність до просвітницької діяльності, науково-дослідної та краєзнавчо-туристичної роботи з вивчення пам'яток історії та культури рідного краю.

Особистісно-рефлексивний компонент полікультурної компетентності визначає позитивне оцінювання майбутнім учителем педагогічних явищ, спираючись на соціально та особистісно значущі цінності; здатність учителя історії до адекватної самооцінки своїх професійних можливостей та особистісних якостей на основі самоповаги та позитивного самосприйняття; наявність таких якостей особистості, як культурна толерантність, полікультурний світогляд, моральна відповідальність за виважене трактування подій минулого та їх застосування для планування майбутнього з метою виховання учнів як європейських громадян ХХІ ст.

На підставі проведеного наукового аналізу структурними компонентами полікультурної компетентності майбутнього учителя історії вважаємо: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Мету формування полікультурної компетентності майбутнього учителя історії вбачаємо у підготовці національно свідомого, полікультурно грамотного, професійно та соціально компетентного фахівця освітньої галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя : модель формування / С. О. Скворцова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць ; ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). – Вип. 14(24). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 59–67.
2. Родигіна І. Розвиток компетентності педагогів / Ірина Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 6. – С. 90–94.
3. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
4. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач / И. Ю. Алексашина. – СПб. : Спец Лит. – 2000. – 223 с.
5. Заслуженюк В. С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслуженюк, В. В. Присакар // Педагогіка і психологія ; гол. ред. В. Г. Кремень. – 1999. – № 2. – С. 66–74.

Наталья Аниськина

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

У статті розкривається сутність поняття «професійна дискурсивна компетенція» і розглядаються характеристики ділового листа як тексту та дискурсу. Автор обґрунтовує використання ділового листа в якості основи для формування професійної дискурсивної компетенції.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна дискурсивна компетенція, діловий лист, текст, дискурс.

Высшая школа «должна обеспечить такое образование, которое воспитывает хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественных проблем... а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [1, с. 3], поэтому основная цель профессионального образования может быть определена как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [2].

Таким образом, в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять определенные функции в профессиональном коллективе и проявляющееся как способность к сотрудничеству, к творчеству для достижения конкретных задач и инициативность личности при осуществлении профессиональной деятельности. Это качество определяется исследователями (Т. М. Балыхина, Э. Г. Белицкая) как профессиональная компетентность.

Цель данной статьи – доказать существование понятия «профессиональная дискурсивная компетенция» и обосновать возможность ее формирования у студентов-переводчиков в процессе письменного делового общения.

С точки зрения формирования профессиональной компетентности у студента-переводчика цель обучения и его содержание будут

характеризоваться в первую очередь через коммуникативную компетенцию.

Определение понятия «коммуникативная компетенция» не сводится лишь к перечню некоторого количества умений, навыков или способностей, необходимых для овладения искомого понятия. Содержательно она представляет собой сложное и многогранное явление.

Разные исследователи выделяют неодинаковый набор компонентов коммуникативной компетенции. Так, в концепции М. Канале и М. Суейна (M. Canale и M. Swain) в состав коммуникативной компетенции входят грамматическая (grammatical), социолингвистическая (sociolinguistic), стратегическая (strategic) и дискурсивная (discourse) компетенции [3, с. 57–58]. Л. Ф. Бахман (L. F. Bachman) определяет коммуникативную компетенцию через социолингвистическую (sociolinguistic), текстовую (textual), грамматическую (grammatical), стратегическую (strategic) и иллокуционную (illocutionary) компетенции [4, с. 274–289]. В отечественной литературе в числе компонентов искомого понятия выделяются, например, Ю. Е. Прохоровым, экзистенциальная, текстовая и дискурсивная компетенции [5, с. 192]. Существование дискурсивной компетенции является неоспоримым фактом, однако необходимо обосновать существование профессиональной дискурсивной компетенции.

Среди всего многообразия трактовок понятия «коммуникативная компетенция» для нас представляет интерес следующая: коммуникативная компетенция есть способность порождать/создавать адекватные высказывания или значения в соответствии с нормами, принятыми в данной языковой общности (М. О. Фаенова [6]) или языковых общностях (H. G. Widdowson [7, с. 212]).

Остановимся подробнее на ключевом, с нашей точки зрения, понятии «языковая общность». Если в первом случае мы явно говорим о противопоставлении систем разных языков (например, родного и иностранного), то во втором – подчеркиваем зависимость использования тех или иных средств рамках одной языковой системы от целого ряда факторов, как то: социальный, географический и т.д.) и подразумеваем скорее речевую общность (speech community в определении Д. Хаймса).

Однако в последнее время в зарубежной литературе все чаще можно встретить не понятие «языковая общность» или «речевая общность», а понятие «дискурсивная общность» (discourse community). В определении Дж. Суэлса (J. Swales) дискурсивные общности представляют собой некоторые группы, объединенные общими целями (или общими интересами – в интерпретации Джонса (Johns) и Портера (Porter) и использующие общение (письменное или устное) для достижения данных целей [8, с. 398]. Как отмечает Дж. Суэлс, такая общность обладает следующими признаками:

1. общие цели (common goals);

2. правила, регламентуючі поведінку і діяльність в групі (participatory mechanisms);
3. обмін інформацією (information exchange);
4. власна система жанрів (community-specific genres);
5. вузько спеціальна термінологія (a highly specialized technology);
6. високий рівень професіоналізму (high general level of expertise).

Таким образом, «члены дискурсивной общности объединяются на основе совпадения не только языковой принадлежности, но и сферы деятельности и профессиональных интенций» [9, с. 278]. Это позволило Уенгеру (Wenger) ввести такие категориальные признаки, как «совместная деятельность» (mutual engagement), «единый коллектив» (a joint enterprise), «общий репертуар» (a shared repertoire) и использовать понятие «сообщество практической деятельности» (community of practice) вместо дискурсивной общности [8, с. 399; 10, с. 53]. Так или иначе, но понятия «дискурс», «дискурсивная общность» и «профессиональная деятельность» оказываются связанными, что позволяет нам говорить о возможности существования такого понятия, как «профессиональная дискурсивная компетенция», и, соответственно, рассматривать процесс ее формирования.

Отечественные исследователи определяют дискурсивную компетенцию как «знание различных типов дискурсов и их построения, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной ситуацией» [11, с. 19]; «способность воспринимать и порождать тексты различного типа в соответствии с коммуникативным намерением говорящего/пишущего в конкретной ситуации общения [12: 15]. При этом под способностью порождать дискурс (Ю. Е. Прохоров [5, с. 193], Canale и Swain [3, с. 58]) понимается способность использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки, как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте.

Таким образом, для построения дискурса оказывается явно недостаточным владение только текстовыми умениями. «Ввиду того, что любой дискурс появляется и функционирует в конкретном социально-культурном контексте, в определенном лингво-культурном сообществе, – пишет Ю. А. Сеница, – понимание текстовой деятельности инофона и построение различных типов дискурсов, т.е. полноценное взаимодействие с другими субъектами в процессе профессионального общения (прим. автора), возможны только на основе владения системой страноведческих фоновых знаний, характерных для той или иной ... культуры» [13, с. 10–

11]. В свою очередь подобная система знаний формируется на основе не только принятия готовых теоретических положений, прописанных в учебниках, но и собственного контекстуального анализа созданной ситуации. Таким образом, мы считаем возможным ввести понятие дискурс-анализ и определить профессиональную дискурсивную компетенцию как способность индивида применять совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с проведением дискурс-анализа и построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Поскольку процесс формирования профессиональной дискурсивной компетенции мы строим с опорой на официально-деловой текст, рассмотрим возможность определения делового письма как дискурса.

Деловое общение реализуется в различных формах. В рамках нашего исследования необходимо более подробно остановиться на анализе форм делового общения, поскольку большинство авторов (Г. В. Бороздина, Л. В. Власов, В. К. Сементовская и др.) раскрывают сущность делового общения именно через формы делового общения, которые являются внешним выражением содержания. В числе важнейших форм делового общения называются: деловая беседа, дискуссия, телефонный разговор, публичное выступление, деловые переговоры, деловое совещание и рассматриваемая в нашем исследовании деловая переписка.

Во многих странах мира именно обмен письмами предшествует любой личной встрече, после которой достигнутые договоренности закрепляются также путем нового обмена письмами.

С одной стороны, деловое письмо – это текст, т.е. «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность в прагматическую установку» [14, с. 17], Однако, с другой стороны, это особый вид коммуникации между людьми на расстоянии, поскольку представляет собой «разновидность официального общения и доводит до партнера только ту информацию, которая породила бы действия определенного характера с определенным результатом» [15, с. 75]; это документ, и он призван решать скорее не личные, а общественные вопросы, т.е. представляет собой способ коммуникации между организациями, или некими безличными субъектами, и обладает юридической силой. Таким образом, в деловом письме объединяются две стороны – личная и безличная.

Итак, деловое письмо представляет собой текст, т.е. речевое

произведение, являющееся неотъемлемой частью делового общения и ориентированное на поступательное решение коммуникативной бизнес-цели. Однако «текст существует не как самоцель. Он функционирует в речи в виде дискурса. Текст является потенциалом (инь), дискурс же – реализацией этого потенциала в речевой деятельности (ян). Иньян-концепция предполагает решение вопроса дискурса в тесной связи с вопросом текста как две противоположные стороны одной сущности. При этом учитываются все *лингвистические* и *экстралингвистические* факторы, участвующие в организации и функционировании текста как средства речевого общения... Структура дискурса состоит из двух компонентов: лингвистический (инь), который составляют системные языковые единицы: словоформа и предложение, и экстралингвистический (ян), который составляют ситуация, прагматический, социокультурный, психологический и другие факторы...» (Чан Ким Бао) [5, с. 31].

Иными словами, текст и дискурс взаимосвязаны между собой. Рассмотрим, как данные категории проявляются в деловом письме.

Деловое письмо как текст определяет языковые средства, характерные для данного вида коммуникации, и особенности их употребления и представляет некоторую известную информацию, которая выполняет функции напоминания и стимулирования речевой деятельности, поскольку служит своеобразной отправной точкой в процессе коммуникации. Как произведение речетворческого процесса оно реализуется в письменной форме и обладает определенными признаками: коммуникативной направленностью, информативной значимостью, завершенностью, связностью, объективностью, конвенциональностью, инструментальностью и прагматичностью [16, с. 44; 17, с. 49–50].

Деловое письмо как дискурс представляет собой элемент деловой переписки, т.е. непосредственно процесса общения, который строится в соответствии с индивидуальными параметрами коммуникативной ситуации (цель, взаимоотношения между субъектами и т.д.) и выполняет функции развития коммуникативной ситуации и получения новой (искомой) информации.

Анализа интерпретаций понятия «дискурс» показал, что существует несколько подходов к определению данного понятия: формально-лингвистический (В.А. Звегинцев), функциональный (В. В. Богданов), коммуникативный (С. И. Виноградов, А. М. Дымарский), ситуативный (Н. Д. Арутюнова), социальный (Foucault), культурологический (А Дуранти).

В качестве подтверждения положения о возможности определения делового письма как дискурса проведем сравнительную характеристику признаков делового письма и свойств дискурса (табл. 1).

Таблиця 1

Сравнительная характеристика признаков делового письма и свойств дискурса

Деловое письмо	Дискурс
<p><u>Коммуникативная направленность</u> В каждом деловом письме автор выражает конкретную, вполне реальную коммуникативную ситуацию. Коммуникативность делового письма отличается двусторонним характером или наличием непосредственной обратной связи [16, с. 44]</p>	<p><u>Интенциональность</u> Текстовый дискурс является главным образом актом коммуникации, посредством которого горящий пытается войти во взаимодействие с собеседником через вербальный канал [18, с. 31]</p>
<p><u>Информативная значимость, смысловая и логическая целостность</u> Деловое письмо имеет тему, которая последовательно, как правило, с соблюдением темарематических отношений, раскрывается автором в соответствии с требованиями точности, непротиворечивости, ясности и т.д. [16, с. 42]</p>	<p><u>Тематичность, информативность</u> Текстовый дискурс должен развивать, по крайней мере, одну специфическую, узнаваемую и идентифицируемую собеседником тем и затрагивать какое-либо минимальное информационное содержание [18, с. 32]</p>
<p><u>Завершенность</u> Текст полностью раскрывает заявленную в нем тему [16, с. 43]</p>	<p>Дискурс есть «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» (С. И. Виноградов) [18, с. 27]</p>
<p><u>Связность</u> С одной стороны, связность делового письма как завершенного текста проявляется во взаимосвязи предложений и абзацев текста, которая обеспечивается за счет разнообразных языковых средств. С другой стороны, связность делового письма как относительно завершенного текста проявляется во взаимосвязи тем всех деловых писем, объединенных общей целью бизнес-коммуникации [16, с. 43]</p>	<p>С одной стороны, дискурс – «два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи» [19, с. 170]. С другой – «адекватная интерпретация высказывания, выступающего в дискурсе, требует знания предшествующего контекста» (Беллерт) [5, с. 27]</p>
<p><u>Объективность</u> деловое письмо представляет реальных участников реальной коммуникативной ситуации с их реальными целями и задачами. [17, с. 49-50]</p>	<p><u>Адекватность</u> Текстовый дискурс отражает совокупность нелингвистических обстоятельств, участвующих в его актуализации [18, с. 31] «Дискурс есть форма социальной практики, которая не только представляет, но и признает мир, выражая это в значении. В состав дискурса входят социальные субъекты (участники), социальные отношения и система знаний, а предметом изучения является влияние,</p>

	которое дискурс может оказать на восприятие окружающими некоторой ситуации» (Foucault) [20, с. 642]
<u>Конвенциональность</u> В деловом письме отражается жесткая регламентация сферы деловых отношений с присущими ей культурными и этикетными нормами и правилами (принципами) поведения [17, с. 49–50]	Дискурс есть одно из главных средств передачи культурных моделей знания и действия [21, с. 210]
<u>Инструментальность</u> Деловое письмо представляет собой своеобразный инструмент достижения цели, которую ставит перед собой автор письма [17, с. 49–50]	Дискурс, в сущности, лишь способ передачи информации, а не средство ее накопления и умножения; дискурс не является носителем информации [22, с. 40]
<u>Прагматичность</u> Деловое письмо, обслуживая сферу материальных отношений, как правило, адресуется конкретному адресату и имеет своей целью достижение от него определенной реакции [17, с. 49–50]	Дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [23, с. 136–137]

Таким образом, мы считаем, что деловое письмо может рассматриваться как дискурс и, следовательно, быть объектом дискурса-анализа. Рассмотрим основные положения анализа дискурса применительно к деловому письму [16, с. 41–42]:

1. Динамическая модель языка должна основываться на коммуникации, т.е. совместной деятельности людей, которые пытаются выразить свои чувства, обменяться идеями и опытом или повлиять друг на друга. Деловая переписка есть коммуникативный процесс, обусловленный целями и задачами социальной практики и выражающий их в деловом письме.

2. Общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые должны рассматриваться в культурном контексте. Специфика деловой переписки заключается в том, что в отличие от других сфер общения здесь можно выделить вполне определенное количество речевых ситуаций в зависимости от намерений и целей участников коммуникации.

3. Центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит людям, а не средствам общения. Деловая переписка есть часть коммуникативного контекста, который подразумевает: а) использование языка; б) сферу использования языка; в) участников коммуникации, использующих определенный языковой код; г) характер отношений между ними.

4. Коммуникация включает докоммуникативную и посткоммуникативную стадии. Деловая переписка есть часть прагматического контекста, т.к. устанавливает соотношение между

коммуникативными целями участников, передаваемым значением и прогнозируемым и реальным результатом, определяя тем самым зависимость реакции реципиента от выбранных лингвистических средств.

5. Текст как продукт коммуникации имеет несколько измерений, главными из которых являются порождение и интерпретация текста. Деловая переписка есть некоторая стратегия, которая определяет выбор языкового кода и строится/корректируется в соответствии с поставленными целями коммуникации для достижения адекватного понимания информации реципиентом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жирнов В. Д. Российские парадоксы Болонского процесса [Текст] / В. Д. Жирнов, В. А. Попков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2006. – № 1. – С. 3–8.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html, свободный. – Загл. с экрана.
3. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT [Text] / C Alptekin // ELT Journal. – Volume 56. – № 1. – January 2002. – P. 57–64.
4. Littlemore J. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability [Text] / J. Littlemore, G. Low // Applied Linguistics. – Volume 27. – № 2. – June 2006. – P. 268–294.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие [Текст] / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
6. Фаенова, М. О. Обучение культуре общения на английском языке : научно-теоретическое пособие [Текст] / М. О. Фаенова. – М. : Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. McCarthy M. Discourse Analysis. H. G. Widdowson. Review [Text] / M. McCarthy // ELT Journal. – Volume 62. – № 2. – April 2008. – P. 211–213.
8. Borg E. Discourse community [Text] / E. Borg // ELT Journal. – Volume 57. – № 4. – October 2003. – P. 398–400.
9. Rubdy R. A multi-thrust approach to fostering a research culture [Text] / R. Rubdy // ELT Journal. – Volume 59. – № 4. – October 2005. – P. 277–286.
10. Vaughn J. Community development research: Merging (or submerging) communities of practice? A response to Van Vlaendren [Text] / J. Vaughn // Community Development Journal. – Volume 41. – № 1. – January 2006. – P. 50–64.
11. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения : Французский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд.

- пед. наук [Текст] / О. И. Кучеренко. – М., 2000. – 174 с.
12. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов : Школа с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. П. Головина. – СПб., 2004 – 311 с.
 13. Сеница Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требованию к уровню владения и некоторые пути ее формирования [Текст] / Ю. А. Сеница // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
 14. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
 15. Веселов П. В. Деловое письмо: вольный стиль или унификация? [Текст] / П. В. Веселов // Стандарты и качество. – 1989. – № 7. – С. 75–76.
 16. Вострикова И. В. Функционально-стилистические особенности французского коммерческого письма : дис. ... канд. фил. наук [Текст] / И. В. Вострикова. – Пятигорск, 2004. – 168 с.
 17. Стеблецова А. О. Национально-культурная специфика делового текста (на материале английского и русского языков) : дис. ... канд. филолог. наук [Текст] / А. О. Стеблецова. – Воронеж, 2001. – 212 с.
 18. Костюшкина Г. М. Дискурсивный аспект языковых единиц [Текст] / Г. М. Костюшкина [и др.]. – Иркутск : Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2006. – 549 с.
 19. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи [Текст] / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 307 с.
 20. Humphries B. Reading social work competing discourses in the Rules and Requirements for the Diploma in Social Work / B. Humphries // British Journal of Social Work. – № 27. – 1997. – P. 641–658.
 21. Duranti A. Ethnography of Speaking: Toward a Linguistics of praxis [Text] / A. Duranti // Linguistics: The Cambridge Survey. – Cambridge, 1988. – P. 210–228.
 22. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) [Текст] / М. Я. Дымарский. – КОМКНИГА, 2006. – 296 с.
 23. Арутюнова Н. Д. Дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.