

RU

Речевая компетенция как объект овладения при обучении иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата (на примере английского языка)

Панченко Ю. Ю.

Аннотация. Цель исследования - обосновать необходимость включения речевой компетенции в качестве объекта овладения в обучение иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата (на примере английского языка). В статье рассматриваются речевые особенности иноязычного письменного диалогического общения как одной из наиболее распространенных форм общения в современную цифровую эпоху, а также описываются основные речевые сложности, с которыми могут столкнуться обучающиеся при ведении виртуальной переписки на иностранном (английском) языке. В соответствии формулируются речевые умения, подлежащие развитию в процессе обучения студентов бакалавриата иностранному языку. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении иноязычного письменного диалогического общения как особого вида письменной речевой деятельности, а также в связанном с этим выделении речевой компетенции как объекта овладения при обучении студентов бакалавриата иноязычной виртуальной переписке. В результате доказано, что речевая компетенция должна быть включена в качестве объекта овладения при обучении письменному диалогическому общению на иностранном языке студентов бакалавриата.

EN

Speech Competence as an Object of Mastery When Teaching Foreign-Language Written Dialogic Communication to Undergraduate Students (by the Example of the English Language)

Panchenko Y. Y.

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the need to include speech competence as an object of mastery when teaching foreign-language written dialogic communication to undergraduate students (using the example of the English language). The paper examines the speech features of foreign-language written dialogic communication as one of the most common forms of communication in the modern digital era, as well as describes the main speech difficulties that students may face when conducting virtual correspondence in a foreign language (English). Accordingly, the speech skills that need to be developed in the process of teaching foreign language to undergraduate students are formulated. Scientific novelty of the study lies in the fact that it considers foreign-language written dialogic communication as a special type of written speech activity and consequently identifies speech competence as an object of mastery when teaching foreign-language virtual correspondence to undergraduate students. As a result, it has been proved that speech competence should be included as an object of mastery when teaching foreign-language written dialogic communication to undergraduate students.

Введение

Нарастающая цифровизация общества приводит к изменениям в коммуникативных практиках людей. Набирают популярность такие цифровые формы общения, как переписка в социальных сетях или общение в мессенджерах. Статус такого общения долгое время вызывал (и продолжает вызывать) дебаты среди лингвистов, однако, по всей видимости, можно говорить о возникновении особой письменной диалогической формы коммуникации, которая, реализуясь в виде виртуальной переписки, стала одной из основных форм общения между людьми (Mielach, 2013). Причем если на заре своего развития виртуальная переписка ограничивалась преимущественно бытовой сферой общения, то в последнее время, на наш взгляд, происходит ее интеграция

и в сферу профессиональной коммуникации. В цифровом мире профессиональное общение на иностранном языке, которое ранее происходило только с помощью электронной почты, теперь может осуществляться и в мессенджерах. Кроме того, в условиях распространения специализированных профессиональных социальных сетей, а также появления корпоративных аккаунтов в таких социальных сетях, как Facebook и особенно Instagram, возросли требования к письменной речи выпускников университетов, которые теперь должны быть способны эффективно осуществлять виртуальную переписку и в таких электронных средах. Иными словами, возникла потребность не просто в пассивном восприятии созданного кем-то иноязычного сетевого контента, но и в активной продуктивной деятельности по осуществлению коммуникации на иностранном языке в социальных сетях.

Современные обучающиеся (как школьники, так и студенты) включены в цифровое взаимодействие с изучаемой иностранной лингвокультурой. Будучи активными пользователями социальных сетей, они потребляют иноязычный контент, просматривая видеоролики или посты-публикации на изучаемом иностранном языке. Кроме того, они также вовлечены и в продуктивные формы сетевой коммуникации, оставляя комментарии на иностранном языке под размещенным контентом либо переписываясь в личных сообщениях с носителями языка. В процессе такой коммуникативной деятельности возможны сложности как языкового, так и речевого характера, связанные с особенностями иноязычной виртуальной коммуникации. Однако, говоря об иноязычной виртуальной коммуникации, исследователи (Бетретдинова, 2019; Исаева, Акимцева, Грекова, 2020) склонны ограничиваться рассмотрением ее языковых особенностей, не принимая во внимание речевые. Виртуальное пространство зачастую рассматривается как площадка для организации привычных форм письменного общения (письмо другу, запись в блоге и т.п.), при этом развитие умений иноязычного диалогического общения пользователей друг с другом в виртуальной среде (например, в социальной сети) не выступает в качестве одной из целей иноязычного образования. Подобные обстоятельства дают возможность говорить об актуальности рассмотрения речевой компетенции обучающихся в иноязычном письменном диалогическом общении как объекта овладения в процессе обучения иностранному языку.

Оговоримся, что в настоящем исследовании мы употребляем выражения «письменное диалогическое общение» и «виртуальная переписка» как синонимичные, поскольку в современную эпоху письменное диалогическое общение в подавляющем большинстве случаев реализуется в форме виртуальной переписки.

Задачи исследования:

- определить речевые особенности письменной диалогической речи на примере английского языка;
- сформулировать группы умений, составляющих речевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи студентов бакалавриата;
- разработать систему упражнений для развития речевой компетенции студентов бакалавриата в иноязычной письменной диалогической речи.

Теоретической основой исследования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих сущность речевой компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции (Бим, Хуторской, 2007; Зимняя, 1999; Сафонова, 1996; Hutchinson, Waters, 2006), речевые особенности письменной диалогической речи и виртуальной коммуникации (Виноградова, 2004; Лутовинова, 2008; Колокольцева, Лутовинова, 2016; Frissell, 2019), а также принципы интеграции современных сетевых коммуникативных технологий в обучение иностранным языкам (Патаракин, 2007; Роберт, 1994; Титова, 2014; Фещенко, 2011; Харламенко, 2019; Siemens, 2005).

С целью формулирования умений, лежащих в основе речевой компетенции в иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата, в статье применяются следующие методы исследования: анализ лингвистических и методических научных работ отечественных и зарубежных исследователей, анализ работ по теории сетевой коммуникации, наблюдение за речевой деятельностью студентов в виртуальном коммуникативном пространстве социальных сетей.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении понятия иноязычной письменной диалогической речи на пространство виртуальной коммуникации, обосновании необходимости специального рассмотрения речевой компетенции в обучении студентов бакалавриата иноязычному письменному диалогическому общению, а также в определении структуры речевой компетенции в письменном диалогическом общении.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные в статье умения, составляющие основу речевой компетенции в иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата, представляют собой базу для дальнейшего проектирования системы упражнений, которая может быть интегрирована в обучение иностранному языку в средней школе либо вузе.

Речевые особенности письменной диалогической речи на примере английского языка

Письменное диалогическое общение обладает рядом характеристик, которые отличают его от устного диалогического общения. Наиболее очевидными являются языковые особенности, связанные с бытованием в виртуальной среде особого виртуального дискурса. В качестве примеров виртуального дискурса английского языка можно привести распространенные интернет-сокращения и аббревиатуры (*btw* < by the way «кстати», *asap* < as soon as possible «как можно скорее»), а также слова с намеренно искаженной орфографией (*girlz* < girls «девушки»). Встречаются также различные грамматические явления, вызванные разговорными речевыми упрощениями: эллипсис личных местоимений (*Saw it* < I saw it. / «Я это увидел»), глагольные стяжения

(*Wanna do that < I want to do that. / «Я хочу это сделать»*) отсутствие инверсии в вопросительных предложениях (*U did that? < Did you do that? / «Ты это сделал?»*), эллипсис в глагольных временных формах (*Never been there < I have never been there. / «Я никогда там не был»*).

Исследования, посвященные письменной диалогической речи, обычно ограничиваются ее языковым аспектом. Однако, как отмечает Н. Ю. Северова (2015), «наступило время хотя бы частичного пересмотра взглядов на прагматический аспект обучения письменной речи» (с. 97). Проведенный ею опрос, в котором приняло участие 160 школьников – учащихся школ Москвы, показал неразвитость у более половины из них компетенций (речевого характера), необходимых для осуществления эффективного письменного диалогического общения на иностранном языке. Исследования (Ruggeri, 2018) и (Vltrová, 2019) также показали необходимость развития прагматического компонента речевой компетенции в письменном диалогическом общении изучающих итальянский и немецкий язык соответственно.

Опираясь на результаты приведенных исследований, мы также считаем необходимым в качестве объекта как лингвистического, так и педагогического исследования особо рассматривать речевой компонент письменного диалогического общения. Речевой аспект связан с организацией и ведением виртуальной переписки и обладает рядом особенностей, обусловленных отличием виртуального пространства социальной сети от реального пространства живого общения.

Главным фактором, влияющим на речевой аспект письменного диалогического общения, является отсутствие непосредственного контакта общающихся друг с другом. В условиях устного живого общения коммуниканты видят реакцию и улавливают эмоции друг друга, что позволяет им эффективно управлять ходом диалога. Кроме того, реплики коммуникантов несут также важную прагматическую информацию, обогащающую устное общение и влияющую на восприятие одним собеседником реплики другого.

В письменном диалогическом общении в отсутствие зрительного контакта коммуникантов становится невозможным непосредственно отслеживать реакцию собеседника, а также передать ему в полной мере прагматическую информацию в процессе общения. Иными словами, главной проблемой при ведении виртуальной переписки является неизбежная информационная энтропия – потеря части информации, заложенной в сообщении. Если в традиционно понимаемой переписке, относящейся к особому эпистолярному жанру, общающиеся могут компенсировать отсутствие интонационных и иных способов передачи прагматической информации на письме с помощью более подробного письменного изложения, то в условиях виртуального общения, происходящего «здесь и сейчас», у коммуникантов нет ни времени, ни возможности подробно описывать словами все оттенки значений, заложенные в сообщении. Необходимо помнить, что сообщение в социальной сети типологически оценивается ближе к реплике устного диалога, нежели к традиционному понятию письма.

Помимо информационной энтропии, есть также определенные правила ведения виртуальной переписки, принятые в «цифровом социуме». Существуют ограничения, касающиеся оптимальной длины одного сообщения: оно не должно превращаться в монологическое высказывание, прочтение которого требует временных затрат. Кроме того, само сообщение в виртуальной переписке может быть дискретизировано – разбито на несколько сообщений, отправленных одно за другим. Считается предпочтительным разбивать заведомо длинное, информационно насыщенное сообщение на несколько более мелких, состоящих из 2-3 предложений (Середа, 2012).

При ведении виртуальной переписки общающиеся находятся в состоянии постоянной неопределенности, связанной с отсутствием уверенности в том, каким образом будут поняты друг другом их сообщения. В виртуальной же переписке на иностранном языке уровень сложности ведения коммуникации становится еще выше.

Среди основных речевых сложностей ведения иноязычной виртуальной переписки обучающимися можно отметить следующие:

Во-первых, изучающим иностранный язык не всегда легко выстраивать и поддерживать беседу на иностранном языке в письменной форме, поскольку в отсутствие зрительного контакта возрастает необходимость чаще принимать на себя роль инициатора общения. Если в устном общении даже при кратком ответе на реплику собеседника общение может продолжаться (во многом это связано с интерпретацией в положительном ключе прагматической информации, сопровождающей пусть даже краткий ответ говорящего), то в письменном общении подобный ответ может быть проинтерпретирован собеседником как нежелание продолжать общение. Нередко это приводит к кратким перепискам, состоящим всего лишь из пары сообщений (особенно в комментариях в социальных сетях).

Во-вторых, как показывают результаты исследования (Shaw, 2019), зачастую одно и то же сообщение понимается по-разному носителями различных культур. Причем если текстуальная информация сообщения передается в полном объеме, прагматический аспект сообщения может интерпретироваться носителем языка и обучающимся по-разному. Это явление, по нашему мнению, вызвано:

1. различными прагматическими функциями, которые имеют элементы виртуального дискурса различных языков;
2. различными ожиданиями собеседников от использованных ими стратегий общения.

В качестве примера первого типа нарушения понимания можно привести различную интерпретацию многоточия. В работе (Shaw, 2019) отмечается, что, несмотря на в целом отрицательную оценку этого знака препинания как носителями-американцами, так и изучающими английский язык иностранцами, носители языка склонны соотносить его употребление с выражением нежелания и раздражения, в то время как иностранные обучающиеся (из Китая, Турции, России) склонны видеть в его использовании снисходительную интонацию, необязательно показывающую раздражение пишущего или его нежелание совершать предлагаемое действие.

Отметим, что в русскоязычном виртуальном дискурсе многоточие часто используется не только для передачи неуверенности, но и для выражения многозначительности, загадочности. Совершенно очевидно, что употребление русскоязычного виртуального многоточия в сообщении носителю английского языка способно стать источником нарушения успешного диалога.

Отсутствие взаимопонимания, вызванное различающимися ожиданиями от стратегий общения друг друга, обусловлено неодинаковыми коммуникативными моделями, принятыми в различных лингвокультурах. Ошибки в построении устного диалога могут быть исправлены «на ходу», в процессе общения в результате анализа реакции собеседника. Видя, что реплика диалога не привела к должному результату, говорящий планирует стратегию *кларификации* – добавления поясняющей, кларифицирующей реплики. Собеседник также может прямо уточнить прагматический аспект реплики. В письменном же общении в отсутствие зрительного контакта невозможно однозначно утверждать, как отреагировал собеседник на сообщение. Сообщение, отправленное одним коммуникантом и согласованное с избранной им стратегией общения, может не совпадать с тем, какое сообщение ожидал бы получить второй коммуникант.

В качестве примера можно указать различное восприятие подтверждающих реплик “Okay” и “Sure” в английском языке и «Окей», «Конечно» в русском языке. Оказывается, «Окей», воспринимающееся в целом отрицательно носителями русского (и не только) языка, носителями английского языка воспринимается нейтрально. В то время как “Sure”, наоборот, воспринимается носителями английского языка менее заинтересованно и вежливо, нежели “Okay”, хотя соответствующий этой реплике русскоязычный эквивалент «Конечно» воспринимается носителями русского языка с воодушевлением.

В связи с этим возрастает значимость умений антиципации обучающимися реакции собеседника на отправленное ими сообщение. В процессе письменного общения неправомерно считать по умолчанию, что собеседник совершенно верно интерпретировал полученное сообщение. Возникает необходимость в умениях кларификации и снижения прагматической двусмысленности сообщения.

Таким образом, на примере английского языка нами определены речевые особенности иноязычного письменного диалогического общения, подлежащие методическому осмыслению: различная прагматическая интерпретация виртуальных языковых единиц, значимость средств выражения прагматической информации на письме, а также высокая значимость речевых стратегий, способствующих предотвращению неоднозначной интерпретации коммуникативных интенций общающихся.

Группы умений, составляющих речевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи студентов бакалавриата

Как отмечает М. Casanovas Català (2020, с. 190), несмотря на то, что в повседневной жизни обучающиеся постоянно погружены в непрерывный поток электронной коммуникации, проходящей в письменной форме, не наблюдается сколь бы то ни было значимого переноса соответствующих умений в сферу учебной деятельности. Аналогичным образом не следует ожидать от студентов полного переноса умений письменной диалогической речи в родном языке в письменное общение на иностранном языке, который (иностраный язык) автоматически ассоциируется с учебной деятельностью. Кроме того, описанные речевые сложности иноязычного письменного диалогического общения также говорят о необходимости специального развития у студентов речевых умений в иноязычной письменной диалогической речи.

По нашему мнению, справедливо распространить понятие иноязычной коммуникативной компетенции на случай письменного диалогического общения. В. В. Сафонова (1996) под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» (с. 97).

В качестве одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции ею рассматривается *речевая компетенция*, связанная с умениями осуществлять собственно речевую деятельность, проявляющимися в осознании и владении обучающимися правилами речевого поведения, в способности «порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке» (Сафонова, 1996, с. 97).

Мы согласны с определением речевой иноязычной компетенции, данным В. В. Сафоновой (1996), в соответствии с которым она «предполагает умение учитывать условия общения (ситуацию, коммуникативные цели, намерения, социальные и функциональные роли участников общения) и соответственно им выбирать необходимую языковую форму и способ выражения своих мыслей, создавая свой вариант ИКК» (с. 32). В приложении к письменному диалогическому общению речевая компетенция студентов должна учесть особенности формулирования диалогических реплик в ситуации отсутствия непосредственного зрительного контакта с собеседником, связанные с выражением прагматической информации, а также интенсивным поддержанием развития диалогического высказывания.

В соответствии с рассмотренными нами сложностями в ведении иноязычной письменной диалогической речи в составе речевой компетенции можно выделить умения, связанные с выражением прагматической информации, а также умения, направленные на поддержание письменного диалога. Развитие именно этих умений представляется наиболее важным при овладении обучающимися речевым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи.

Остановимся подробнее на содержании каждой из этих групп умений.

Умения, связанные с выражением прагматической информации, отражают способность обучающихся передавать эмоциональный фон сообщения с помощью текстовых и визуальных элементов. Т. Н. Колокольцева и О. В. Лутовинова (2016) называют такие средства передачи эмоционального состояния в письменной форме в электронном пространстве *средствами компенсаторной виртуальной эмоциональности*.

Средства компенсаторной виртуальной эмоциональности можно разделить на две группы: текстовые и визуальные. К текстовым средствам относятся различные прагматически нагруженные знаки препинания (например, многоточие для выражения неудовлетворения или последовательность восклицательных знаков для выражения удивления или восхищения), особые орфографические способы записи слов (заглавные буквы для передачи сильной эмоции), а также эксплицитные эмотивные предложения. Следует обращать внимание обучающихся на тот факт, что в письменном диалоге использование эмоционально нагруженных предложений (например, *"That's wonderful!"* / «Это чудесно!», *"Is that really so?"* / «Это действительно так?») является совершенно необходимым.

К визуальным средствам компенсаторной виртуальной эмоциональности можно отнести различные смайлики, эмодзи и стикеры. Как показывают результаты исследования (Li, Yang, 2018), использование смайликов и эмодзи оказывает значительное влияние на интерпретацию сообщаемой информации. Обучающиеся при виртуальном общении на русском языке склонны применять подобные визуальные средства, что увеличивает вероятность положительного переноса соответствующих умений на общение на иностранном языке. Однако следует иметь в виду, что нередко обучающиеся при общении на русском языке используют чрезмерно большое количество подобных средств. Также возможны случаи, когда обучающиеся совсем избегают их использования. Следует обращать их внимание на недопустимость как первого, так и второго речевого поведения в виртуальной переписке (López Quejo, 2017). Кроме того, необходимо показать обучающимся стилевые различия, существующие в виртуальном пространстве: частое использование эмодзи в дружеской переписке является важным, в то время как в переписке с незнакомым человеком, например в комментариях в социальной сети, их количество может быть уменьшено.

Вторая группа речевых умений иноязычной письменной диалогической речи связана с поддержанием письменного диалога. Критически важным является показать обучающимся необходимость так формулировать сообщения, чтобы у собеседника в ситуации отсутствия непосредственного зрительного контакта не возникло неприятного впечатления от общения. Иными словами, обучающиеся во время ведения виртуальной переписки должны демонстрировать собеседнику готовность продолжать общение. Для этого их сообщения должны быть *продуктивными*.

Под продуктивными сообщениями мы понимаем такие сообщения, которые способствуют коммуникативной активности собеседника. Примером продуктивных сообщений являются *информативные* сообщения, предоставляющие собеседнику информацию, отталкиваясь от которой он может построить ответную реплику. Например, на реплику-вопрос собеседника *"How was that movie?"* («Каким было это кино?») единственная ответная реплика *"Good"* («Хорошее») будет невысоко информативной, поскольку предоставляет собеседнику минимальную информацию для продолжения разговора. Более информативной ответной репликой может быть *"Really good. I liked it"* («Действительно хорошее. Мне понравилось»). Высокая информативность сообщений особенно важна для успешного ведения письменной дискуссии на иностранном языке.

К продуктивным сообщениям относятся также *адресные* сообщения, содержащие прямой вопрос собеседнику или прямо побуждающие его к ответному высказыванию. Так, в предыдущем примере сообщение *"Really good. I liked it"*, хотя и являясь информативным сообщением, не относится к адресным сообщениям. Адресным ответным сообщением могло бы стать *"Really good. Don't you think so?"* («Действительно хорошее. Ты так не думаешь?») или *"I liked it. What about you?"* («Мне понравилось. А как ты считаешь?»). Обратим внимание на то, что для того, чтобы сообщение было продуктивным, оно не обязательно должно быть одновременно информативным и адресным. Кроме того, степень продуктивности сообщений может быть различна. При ведении письменного диалогического общения следует обучать студентов использовать различные эмотивные (содержащие средства компенсаторной виртуальной эмоциональности) и продуктивные (информативные и адресные) сообщения.

Еще одним типом умений, направленных на поддержание письменного диалога, являются умения *кларифицировать* высказывание собеседника либо свое высказывание в случае его возможного непонимания собеседником. Обучающиеся должны уметь использовать иноязычные стратегии переспроса (*"Do you mean that...?"* / «Ты имеешь в виду, что...?»), а также уточнения-дополнения (*"I wanted to say that..."* / «Я хотел сказать, что...», *"I mean that..."* / «Я имею в виду, что...»). Особенно это важно в случае наличия различных возможностей интерпретации визуальных эмоциональных средств, содержащихся в сообщении, либо в случае их отсутствия.

Таким образом, нами решена вторая задача исследования: сформулированы группы речевых умений иноязычного письменного диалогического общения, связанных с прагматическим и дискурсивным компонентами письменного диалогического общения.

К прагматическим умениям мы относим:

- умение передать прагматическую информацию сообщения (виртуальными средствами (текстуальными и визуальными));
- умение интерпретировать прагматическую информацию сообщения собеседника, приняв во внимание содержащиеся в нем прагматические виртуальные средства.

Группу дискурсивных умений составляют:

- умение избегать коммуникативных тупиков с помощью продуктивных сообщений;
- умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника;
- умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание.

Система упражнений для развития речевой компетенции студентов бакалавриата

Мы предприняли попытку разработать систему упражнений, направленных на развитие у студентов бакалавриата сформулированных нами групп речевых умений иноязычной письменной диалогической речи, соответствующих ее прагматическому и дискурсивному компонентам.

Прагматические упражнения

Прагматические упражнения направлены на развитие у обучающихся умений, связанных с выражением прагматической информации в условиях отсутствия непосредственного зрительного контакта между коммуникантами во время ведения виртуальной переписки. В результате выполнения прагматических упражнений обучающийся овладевает как вербальными, так и визуальными способами передачи прагматической информации в письменной речи в виртуальном пространстве.

Нами сформулированы следующие прагматические упражнения:

1. Изменить орфографию сообщения для передачи удивления/возмущения.
2. Изменить орфографию сообщения для передачи возрастающей/затихающей эмоции.
3. Изменить пунктуацию сообщения для передачи определенной эмоции.
4. Добавить виртуальных наречий в сообщение с целью передачи определенной эмоции.
5. Добавить эмодзи в сообщение с целью передачи определенной эмоции.
6. Заменить текстовые сообщения на эмодзи.
7. Заменить сообщения, состоящие исключительно из эмодзи, на их текстовые аналоги.
8. Заменить эмодзи, фигурирующие в текстовом сообщении, на возможный вербальный эквивалент (допускается перестройка всего предложения).

Дискурсивные упражнения

Дискурсивные упражнения направлены на совершенствование навыков и развитие умений построения и поддержания виртуальной переписки у обучающихся. В соответствии с рассмотренными дискурсивными особенностями письменной диалогической речи нами выделено три группы дискурсивных упражнений.

К первой группе относятся упражнения, направленные на увеличение продуктивности сообщений. Обучающийся должен научиться понимать, какими бывают продуктивные сообщения, и быть в состоянии построить как информативное, так и адресное сообщение, чтобы избежать коммуникативного тупика. Эту группу составляют следующие упражнения:

1. Определить, являются ли сообщения продуктивными.
2. Увеличить информативность непродуктивных сообщений.
3. Переписать сообщения, сделав их адресными.
4. Заменить коммуникативные тупики на продуктивные реплики.

Ко второй группе относятся упражнения на кларификацию. Обучающийся должен овладеть стратегиями переспроса и уточнения как отдельных элементов сообщения собеседника, так и смысла всего сообщения. Эту группу составляют следующие упражнения:

1. Кларифицировать эмодзи, употребленный собеседником.
2. Кларифицировать эмоциональный фон сообщения.
3. Кларифицировать коммуникативную интенцию собеседника.

К третьей группе относятся упражнения на антиципацию. Обучающийся должен быть способен предвосхитить реакцию собеседника и формулировать сообщение с ее учетом. В эту группу входят следующие упражнения:

1. Выбрать эмодзи, который мог бы быть ответом на сообщение. Объяснить свой выбор.
2. Написать сообщение, которое могло бы вызвать реакцию, отраженную в виде определенного эмодзи.
3. Предложить возможные реакции на сообщения.
4. Выбрать для каждого сообщения-стимула из списка соответствующее ему сообщение-реакцию.

Обратим внимание на то, что практически все перечисленные упражнения могут быть реализованы как непосредственно онлайн в социальной сети, так и в офлайн-формате в аудитории.

В результате работы по выполнению подобных упражнений обучающиеся глубже осмысливают процесс виртуального общения, в который они вовлечены практически постоянно в повседневной жизни. Тем самым создаются условия для более эффективного положительного переноса умений письменного диалогического общения с родного языка на иностранный. Кроме того, перечисленные упражнения могут быть реализованы с учетом тематики будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Таким образом, нами разработана система упражнений для развития умений иноязычной письменной диалогической речи. Приведенная система содержит упражнения, связанные как с прагматическими умениями, так и с дискурсивными. Кроме того, учтены обе стороны виртуальной переписки: текстуальная и визуальная. Это проявляется в наличии упражнений, направленных на овладение особыми прагматическими текстовыми средствами виртуального дискурса, а также визуальными компенсаторными средствами виртуальной

эмоциональности (например, эмодзи). В группу дискурсивных упражнений входят упражнения, связанные с обеими ролями коммуниканта в диалоге: инициатора и реципиента. За счет этого, на наш взгляд, удастся достичь комплексности сформулированной системы упражнений, которая, однако, не является закрытой и может быть модифицирована или дополнена.

Заключение

В статье предпринята попытка обосновать необходимость рассмотрения речевой компетенции как одного из объектов овладения при обучении иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата. По результатам анализа ряда лингвистических исследований нами выделены основные речевые особенности письменного диалогического общения в форме переписки в виртуальном пространстве социальных сетей (или мессенджеров). Затем мы расширили понятие иноязычной коммуникативной компетенции на случай виртуальной переписки, выделив прагматический и дискурсивный аспекты ее речевого компонента.

Прагматический аспект предполагает развитие у обучающихся умений, связанных с передачей прагматической информации на иностранном языке в письменной форме в условии отсутствия непосредственного зрительного контакта собеседников. Ключевое значение здесь приобретает обучение использованию средств компенсаторной виртуальной эмоциональности различного типа: вербального и визуального.

Дискурсивный аспект связан с развитием у обучающихся умений эффективного ведения виртуальной переписки. Нами сформулированы умения, связанные с повышением продуктивности отправляемых сообщений, а также умения кларификации и антиципации сообщений собеседника.

В соответствии с выделенными прагматическим и дискурсивным компонентами речевой компетенции нами разработана система упражнений, направленная на развитие соответствующих умений.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в экспериментальной проверке разработанной нами системы упражнений для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата различных направлений подготовки. Кроме того, перспективной представляется разработка специализированных образовательных технологий с целью развития как иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи обучающихся в целом, так и ее речевого компонента в частности.

Источники | References

1. Бетретдинова И. К. Обучение виртуальному письменному общению в рамках развития умений письменной речи учащихся // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132).
2. Бим И. Л., Хуторской А. В. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007.
3. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект: сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Андрамоновой. Казань, 2004.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
5. Исаева А. Ю., Акимцева Ю. В., Грекова Д. М. Лингвистические особенности сетевого общения (на материале англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (145).
6. Колокольцева Т. Н., Лутовинова О. В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация. М.: Флинта, 2016.
7. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 71.
8. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: практ. руководство. М., 2007.
9. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 1994.
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996.
11. Северова Н. Ю. Обучение иноязычной письменной коммуникации в социальных сетях с учетом лингвопрагматического аспекта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2015. № 1.
12. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М: Икар, 2014.
13. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Гуманитарная информатика. 2011. Вып. 6. URL: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vol7/feschenko.pdf>
14. Харламенко И. В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): дисс. ... к. пед. н. М., 2019.
15. Casanovas Català M. La literacidad académica digital. Reflexiones sobre la escritura en los tiempos de internet // Ballester-Roca J., Ibarra-Rius N. Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua. Madrid: Narcea Ediciones, 2020.
16. Cepeda M. 7 Rules of Texting Etiquette. 2012. URL: <https://www.womansday.com/relationships/family-friends/advice/a6792/texting-etiquette>

17. Frissell N. Text as Speech: A New Analytical Framework for Computer Mediated Communication / Seattle Pacific University. Digital Commons SPU. Seattle, 2019.
18. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
19. Li L., Yang Y. Pragmatic Functions of Emoji in Internet-Based Communication: A Corpus-Based Study // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2018. Vol. 3. Art. 16. DOI: 10.1186/s40862-018-0057-z
20. López Quero S. Conversación escrita y conversación oral // Tonos digital. 2017. Vol. 32.
21. Mielach D. Americans Spend 23 Hours per Week Online, Texting. 2013. URL: <https://news.yahoo.com/americans-spend-23-hours-per-week-online-texting-092010569.html>
22. Ruggeri F. The Use of Social Networks for the Development of Socio-Pragmatic Competence in Italian as a Foreign Language // Round Table - Social Net(work)s in Education and Language Sciences. Heidelberg, 2018. DOI: 10.13140/RG.2.2.17936.66567
23. Shaw R. Comparing the Interpretation of Text Message Punctuation by Native and Non-Native English Speakers. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2019.
24. Siemens G. Connectivism: Learning as Network-Creation. 2005. URL: <https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age>
25. Voltrová M. Improving Learners' Pragmatic Competence in German as a Foreign Language: Introducing Unique Features of Discourse in Social Networks // DisCo 2019: E-learning - Unlocking the Gate of Education around the Globe. Prague, 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.22097.79208

Информация об авторах | Author information



Панченко Юрий Юрьевич¹

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова



Panchenko Yuri Yurievich¹

¹ Linguistics University of Nizhny Novgorod

¹ panyurij@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.01.2022; опубликовано (published): 28.02.2022.

Ключевые слова (keywords): речевая компетенция; иноязычное письменное диалогическое общение; обучение английскому языку; речевые сложности; иноязычная виртуальная переписка; speech competence; foreign-language written dialogic communication; English language teaching; speech difficulties; foreign-language virtual correspondence.