

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Головко Оксана Станиславовна

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
КРИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРС-АНАЛИЗУ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровни
общего и профессионального образования) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор С. К. Гураль

Томск – 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы дискурса. Разработка критического дискурс-анализа экологических текстов	16
1.1. Понятие «дискурс» и методы анализа текстов при обучении студентов-экологов критическому дискурс-анализу	16
1.2. Графическая интерпретация саморазвития дискурса и дискурс-анализа на основе луковичных диаграмм Хофстеде	33
1.3. Разработка критического дискурс-анализа экологических текстов как основного инструмента методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу	43
Выводы по главе 1	60
Глава 2. Методика обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов	62
2.1. Цели, задачи, принципы обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов	62
2.2. Содержание и методология обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов	78
2.3. Экспериментальное обучение критическому дискурс-анализу экологических текстов применительно к специальности 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр	103
Выводы по главе 2	126
Заключение	127
Список использованной литературы	132
Приложение 1	144
Приложение 2	148
Приложение 3	155

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время экологические проблемы являются серьезным вызовом для человечества в целом. Их решение является одной из самых приоритетных задач для всего мирового сообщества. Российская Федерация является активным участником международного сотрудничества в сфере обеспечения экологической безопасности, в частности она активно участвует в работе специального органа ООН по окружающей среде (ЮНЕП). В связи с изложенным особую важность приобретает международное сотрудничество в области решения экологических проблем. Такое сотрудничество может быть успешным в том случае, если специалист-эколог будет обладать качеством, которое в Западной Европе и США называют широким зонтичным термином «критическое осознание языка» («critical language awareness»). Важнейшей составляющей критического осознания языка является умение видеть в тексте контекстные смыслы. В этой связи уместно следующее сопоставление. Глядя на известное полотно Леонардо да Винчи «Джоконда», один человек видит только красивую женщину, другой – все или почти все, что вложил в эту картину великий мастер. Так и с текстом, один человек видит в нем только явный смысл, другой – все многообразие смыслов, которые автор вложил в текст. Обучение умению видеть в тексте контекстуальное наполнение важно даже при работе с текстами, написанными на родном языке. При работе с иноязычными текстами оно важно вдвойне. Конечно, данное умение прежде всего зависит от личностных качеств человека, читающего текст, но этому умению можно помочь сформироваться.

Контекстные смыслы являются основным признаком дискурса, а дискурс-анализ – способом их выявления. Видимо это обстоятельство обусловило то, что в качестве инструмента формирования критического осознания языка в западной педагогической науке был выбран критический

дискурс-анализ Н. Фэйрклау. **Исследование степени изученности проблемы** показало, что за рубежом критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау активно используется и развивается при обучении иностранным языкам, что отражено в книге самого Н. Фэйрклау «Critical Language Awareness / N. Fairclough» и в работах других авторов: S. Ali «Critical language awareness in pedagogic context. English Teaching»; M. Berrocal «Bringing critical discourse analysis into the foreign language classroom»; C. Wallace «Critical Language Awareness in the Foreign Language Classroom: Thesis for the degree of Doctor of Philosophy, Institute of Education, University of London». Что касается российской педагогической науки, то нам не известны подобные работы.

Критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау разработан для анализа социально-политических текстов/дискурсов, поскольку он акцентирован на изучение связи между лингвистикой текста и социально-политическим воздействием текста на человеческое сообщество. Соответственно он используется для обучения профессиональному иностранному языку студентов социально-политических специальностей. Что касается лингводидактического применения дискурс-анализа при обучении студентов естественнонаучных специальностей, в частности экологических, то такие работы отсутствуют. На наш взгляд, это объясняется отсутствием соответствующих профессиональных дискурс-анализов, которые, имея критическую направленность, учитывали бы сущностную специфику естественнонаучной дисциплины.

В настоящее время обучение иностранному языку студентов экологических специальностей акцентировано в основном на профессиональную лексику. Между тем в России существует значительный запрос на специалистов, обладающих критическим осознанием профессиональных иноязычных текстов, то есть способностью войти в имплицитную часть текста с тем, чтобы понять контекстные смыслы, заложенные автором. Указанное **противоречие** позволило сформулировать

проблему, тему, цель, объект, предмет и гипотезу исследования, которые в совокупности позволили бы разработать методические средства, обеспечивающие устранение данного противоречия.

Проблема исследования заключается в поиске методических способов, которые формируют умение проникнуть вглубь контекстуального наполнения профессионального иноязычного текста, критически и глубинно его осмыслить и исследовать.

Темой исследования является: «Обучение студентов экологических специальностей критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов».

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и проверка методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов.

Объектом исследования является процесс обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу на завершающей стадии обучения иностранному языку.

Предметом исследования является методика обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов и ее практическая реализация у студентов специальности 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр.

Гипотеза исследования состоит в том, что обучение иностранному языку студентов-экологов будет более успешным:

– если после освоения грамматики и профессиональной лексики последующее обучение будет обучением, направленным на формирование критического осознания профессиональных иноязычных текстов на основе критического дискурс-анализа;

– если на базе понятийного аппарата дискурса, на базе методологии критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау и на базе сущностной специфики экологической тематики разработать критический дискурс-анализ профессиональных иноязычных текстов;

– если адаптировать критический дискурс-анализ экологических текстов к документам государственной экологической экспертизы – главным нормативным документам в области экологии;

– если на основе критического дискурс-анализа профессиональных иноязычных текстов разработать детальную методику обучения, направленную на формирование умения выявить в иноязычном тексте контекстуальное наполнение, экстралингвистические составляющие, коммуникативные связи и умения критически исследовать вышеуказанное;

– если предусмотреть в методике обучения дискуссию по результатам выполнения студентами самостоятельного критического дискурс-анализа, целью которой является формирование итогового дискурса, в котором выражена синергетическая точка зрения на проблему, рассматриваемую в анализируемом дискурсе.

Цель и гипотеза определили **задачи исследования:**

- провести анализ научной литературы с целью исследования понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и выбора методологии для разработки критического дискурс-анализа экологических текстов;
- сделать анализ экологических факторов с целью выбора фактора, представляющего наибольшую важность для обучения студентов экологических специальностей в условиях глобального экологического кризиса, и выявить сущностную специфику текстов, посвященных этому фактору;
- разработать на базе вышеуказанного анализа критический дискурс-анализ экологических текстов как инструмент для выявления и исследования контекстуального наполнения экологического дискурса;
- сделать анализ основного документа государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду» на предмет возможности применения к последнему критического дискурс-анализа экологических текстов и адаптировать дискурс-анализ к указанному документу;

- разработать модель обучения и на ее основе разработать детальную методику обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов, включающую дискуссию после проведения дискурс-анализа;
- провести экспериментальное обучение по указанной методике у студентов специальности 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр, разработать критерии оценки дискурсивного умения и на их базе сделать оценку эффективности методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов.

Теоретической и методологической основой исследования явились:

- **труды по теории и методике обучения иностранным языкам:**

Е. С. Антонов, М. А. Ариян, Н. В. Барышников, К. Э. Безукладников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. К. Гураль, Е. Н. Дмитриева, И. А. Зимняя, О. Н. Игна, Н. А. Комарова, Б. А. Крузе, А. С. Лазарева, Р. П. Мильруд, Л. Ю. Минакова, Н. Н. Нечаев, Е. И. Пассов, О. Г. Поляков, Е. Р. Поршнева, В. В. Сафонова, Н. Н. Сергеева, Т. С. Серова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, Е. В. Тихонова, И. И. Халеева, И. А. Цатурова, А. Н. Щукин и др.;

- **труды, посвященные иноязычной, профессиональной, дискурсивной, коммуникативной компетенциям:**

К. Э. Безукладников, Е. Н. Дмитриева, И. А. Евстигнеева, Н. В. Елухина, Б. А. Жигалёв, Д. И. Изаренков, С. С. Куклина, О. А. Обдалова, О. Г. Оберемко, О. Г. Поляков, Н. В. Попова, В. М. Ростовцева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, А. В. Хуторской и др.;

- **труды, посвященные дискурсу и методам анализа текстов:**

Н. Д. Арутюнова, В. И. Батов, Э. Бенвенист, Э. В. Будаев, Е. Веттер, Р. Водак, И. Б. Гецкина, С. К. Гураль, В. Н. Денисенко, Е. Н. Дмитриева, Т. А. Дейк, В. И. Карасик, А. А. Кибрик, Е. Ф. Киров, Е. Н. Князева, Н. К. Кравченко, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, М. Мейер, О. В. Митина, А. П. Огурцов, Е. В. Пономаренко, Л. П.

Прокошенкова, К. Ф. Седов, Дж. Серль, Г. Г. Слышкин, А. В. Созинов, В. С. Степин, Т. Ю. Тамбовкина, С. Тичер, М. Фуко, Н. Фэйрклау, Д. Хаймс, М. Халидей, З. Харис, Г. Хофстеде, А. П. Чудинов, S. Ali, M. Berrocal, C. Wallace и др;

• **труды по теории синергетического обучения:**

В. Г. Буданов, В. Варела, С. К. Гураль, Д. Кристал, Е. С. Кубрякова, С. П. Курдюмов, Н. Мак-Карти, У. Р. Матурана, И. Пригожин, Ю. С. Степанов, Г. Хакен и др.

Комплекс методов исследования, использованных при выполнении настоящей работы:

- *теоретические* – анализ научной и методической литературы по теме исследования, исследования в области дискурса и дискурс-анализа как сверхсложной саморазвивающейся системы, изучение педагогического опыта, качественный и количественный анализ результатов опытного обучения;
- *эмпирические* – наблюдение, анкетирование, тестирование обучающихся;
- *статистические* – математическая обработка полученных результатов и их графическое представление.

Опытнo-экспериментальной базой исследования являлся Национальный исследовательский Томский государственный университет. В опытном обучении приняли участие 2 экспериментальные и 2 контрольные группы (92 студента) Биологического института, обучающиеся по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр. Экспериментальное обучение проводилось в заключительном 4 семестре в 2019 и 2020 гг.

Этапы исследования

Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа в течение 2016–2020 гг.

На первом этапе была изучена лингвистическая литература с целью изучения понятия «дискурс» и изучения методов анализа текстов в свете их

использования при обучении студентов-экологов критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов; был исследован феномен саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную саморазвивающуюся систему с целью использования этого феномена в методике обучения; был разработан критический дискурс-анализ в 2-х вариантах: для экологических текстов и для основного документа государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду».

На втором этапе были сформулированы цели и задачи методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов, выбраны принципы обучения, была разработана модель обучения и на ее основе была сделана детальная разработка указанной методики обучения, была осуществлена реализация методики обучения в рамках формирующего этапа экспериментального обучения.

На третьем этапе были выполнены аналитический этап экспериментального обучения и оформление диссертационной работы.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

1. Разработан критический дискурс-анализ экологических текстов, являющийся синтезом сущностной специфики экологической тематики, понятийного аппарата дискурса, дискурс-анализа и критической методологии критического дискурс анализа Н. Фэйрклау, экстраполированной на обучение студентов экологических специальностей. Указанный дискурс-анализ является первым примером применения дискурсивного инструментария к естественнонаучной дисциплине, каковой является экология.

2. Сделана экстраполяция критического дискурс-анализа экологических текстов применительно к документу «Оценка воздействия на

окружающую среду», который является главным документом государственной экологической экспертизы.

3. Разработана модель обучения и на ее базе сделана детальная разработка методики обучения студентов-экологов критическому дискурсу-анализу профессиональных иноязычных текстов. Данная методика направлена на формирование дискурсивного и дискуссионного умений, которые в совокупности формируют иноязычную дискурсивную компетенцию, являющуюся важнейшим компонентом иноязычной профессиональной экологической компетенции. Методика включает следующие этапы: **выбор иноязычного текста** для дискурсу-анализа на основе разработанных требований; **вводные занятия**, на которых рассматриваются основы дискурсу и дискурсу-анализа, структурная схема критического дискурсу-анализа профессиональных иноязычных текстов, примеры дискурсу-анализа, правила участия в дискуссии и дискуссионные клише; **аудиторные занятия по дискурсу-анализу**, включающие собственно дискурсу-анализ и дискуссию по результатам дискурсу-анализа; **домашние задания**, одно из которых посвящено дискурсу-анализу экологического текста, другое – дискурсу-анализу документа «Оценка воздействия на окружающую среду».

Теоретическая значимость

1. Использование нами методологии критического дискурсу-анализа Н. Фэйрклау применительно к экологическим текстам позволило разработать дискурсу-анализ, который направлен на формирование умения видеть в иноязычном экологическом тексте не абстрактную грамматическую структуру, а дискурсу во всем многообразии понятийного аппарата этого термина. Данный дискурсу-анализ подразумевает синергию различных смыслов, находящихся в постоянном и тесном взаимодействии. Такой подход продуктивен для всех специальностей, поэтому как предлагаемый дискурсу-анализ, так и созданная на его базе методика обучения могут

использоваться в качестве фундамента для последующих исследований в других профессиональных областях.

2. Данная диссертационная работа является примером трансдисциплинарного подхода, состоящего в том, что применяющийся в гуманитарных науках дискурсивный инструментарий впервые был применен в естественнонаучной дисциплине, каковой является экология. По сути, это означает двойное «проникновение», поскольку дискурсивный инструментарий «проник» в экологию через методику обучения иностранному языку.

3. Совмещение критического дискурс-анализа экологических текстов и дискуссии дает синергетический эффект. Дискурс-анализ направляет студента на выявление контекстуального наполнения дискурса и его критическое осмысление. Этот процесс требует максимальной мобилизации интеллектуального и критического потенциалов студента и поэтому стимулирует его к активному участию в дискуссии с тем, чтобы доказать правоту своей «выстраданной» точки зрения. Современные методики обучения иностранному языку уделяют большое внимание расширению списка принципов обучения и их совершенствованию, но остается без внимания принцип их синергетического использования. На наш взгляд, именно здесь имеются значительные резервы для совершенствования процесса обучения.

4. В процессе выполнения работы вслед за С. К. Гураль нами предложена графическая интерпретация саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную саморазвивающуюся систему на основе луковичных диаграмм Г. Хофстеде. Показано, что основными причинами этого феномена являются как возможная многоликость идеала, заложенного автором в ядро дискурса, так и, главным образом, неоднозначное понимание идеала исследователями дискурса. Упомянутая интерпретация использована в предлагаемой методике обучения.

5. Концепция критики, заложенная в критический дискурс-анализ экологических текстов, сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности – главным принципом государственной экологической экспертизы. Это позволяет надеяться на то, что предлагаемый критический дискурс - анализ может быть полезен при преподавании дисциплины «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза».

Практическая значимость состоит в следующем:

1. Разработан детальный алгоритм действий преподавателя, отражающий все этапы методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов, начиная от выбора текста и кончая выполнением домашних заданий.

2. На основе указанной методики разработано экспериментальное обучение для студентов направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр.

3. Разработаны критерии оценки дискурсивного умения и на их базе разработана методика оценки эффективности использования предлагаемой методики.

Апробация работы

Выводы и основные положения диссертации представлены в докладах на международных научных конференциях «Язык и Культура» (Томск, 2016, 2017, 2018, 2019 гг.), на III международной научно-практической конференции «Гуманитарные Губкинские чтения «Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи»» (Москва, 2018 г.), на XIV международной научно-практической конференции «Антропоцентрические науки в образовании», посвящённой памяти академика РАО А. А. Вербицкого (Воронеж, 2021 г.). По результатам диссертационного исследования опубликовано 12 научных работ.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается его методологической основой, реализацией комплексных

теоретических и эмпирических методов, всесторонним анализом данных опытного обучения.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Глобальность экологических проблем делает невозможным их решение без международного сотрудничества специалистов-экологов разных стран. Эффективным такое сотрудничество может быть только в том случае, если отечественные экологи будут обладать иноязычной профессиональной экологической компетенцией. Для ее формирования классического преподавания иностранного языка недостаточно. В настоящее время задачей преподавателя является подготовка специалиста-эколога, обладающего способностью видеть всю глубину смыслов, заложенных в иноязычный текст, способностью к критическому осмыслению этих смыслов и способностью защитить свою точку зрения на международных экологических площадках.

2. Разработанный критический дискурс-анализ представляет собой специальный инструментарий, обеспечивающий глубинное проникновение в иноязычный антропогенный экологический текст. Этот анализ формализует/направляет/конкретизирует процесс выявления экологических и социальных экстралингвистических составляющих, содержащихся в тексте, а также ориентирует студентов на выявление социальных заказчиков изучаемого текста и их мотивации. Это достигается с помощью следующих лингводидактических средств:

- детальная структурная схема дискурс-анализа, обеспечивающая пошаговое выявление контекстных смыслов как в части воздействия хозяйственной деятельности человека на окружающую среду, так и в части воздействия на социально-экономические условия жизни людей;
- предтекстовые критические рекомендации, ориентирующие студентов на критическое рассмотрение текста;

- три обучающих примера дискурс-анализа иноязычных экологических текстов, демонстрируемые преподавателем после детального изучения схемы дискурс-анализа.

3. Важнейшей составляющей методики обучения, основанной на критическом дискурс-анализе, является аудиторное занятие по дискурс-анализу, которое включает: 1) выполнение дискурс-анализа исходного текста каждым студентом, 2) создание собственного дискурса, отражающего его точку зрения на проблему, рассматриваемую в исходном дискурсе, 3) дискуссию с целью выработки итогового дискурса. Синергия всех смыслов как конечный результат дискуссии обеспечивает наиболее полное выявление и критическое раскрытие контекстуальных смыслов анализируемого дискурса. Таким образом, предлагаемая методика формирует важнейшие для экологов умения: дискурсивное и дискуссионное. Студентам-экологам не преподаются дисциплины, формирующие указанные умения, хотя они нужны им по определению. Поэтому правомерно считать, что предлагаемая методика, будучи направленной на формирование дискурсивного и дискуссионного умений на иностранном языке, обеспечит возможность их переноса на родной язык.

Объем и структура диссертации определены логикой и последовательностью решения задач исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, трех приложений и содержит две таблицы и 20 иллюстраций.

Во **введении** описаны актуальность диссертационного исследования, степень изученности проблемы, сформулированы тема, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования. Приведены данные о теоретической и методологической основах исследования, о методах исследования, об опытно-экспериментальной базе и этапах исследования. Обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту. Приведены данные об апробации полученных результатов.

В главе 1 **«Теоретические основы дискурса. Разработка критического дискурс-анализа экологических текстов»** рассмотрены понятийный аппарат дискурса, методы анализа текстов, феномен саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему в контексте их использования при разработке критического дискурс-анализа экологических текстов. Разработан критический дискурс-анализ профессиональных иноязычных текстов как основной инструмент методики обучения критическому дискурс-анализу.

В главе 2 **«Методика обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу иноязычных текстов»** изложено детальное, пошаговое описание методики, как синтеза критического дискурс-анализа профессиональных иноязычных текстов и тех принципов обучения иностранному языку, которые обеспечивают понимание студентами сути методики обучения и ее полезности для будущей профессиональной деятельности. Разработано и реализовано экспериментальное обучение по предлагаемой методике для студентов направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр. Разработаны критерии оценки дискурсивного умения и на их базе разработана методика проверки эффективности экспериментального обучения.

Глава 1. Теоретические основы дискурса. Разработка критического дискурс-анализа экологических текстов

1.1. Понятие «дискурс» и методы анализа текстов при обучении студентов-экологов критическому дискурс-анализу

Определения термина «дискурс» настолько многообразны, что привести их все вряд ли возможно. Это обусловлено зыбкостью понятия «дискурс». Так, В. И. Карасик в предисловии к книге М. Л. Макарова «Основы теории дискурса» пишет: «Теория дискурса, несмотря на зыбкость и многозначность основного понятия, является одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания» [63]. Другой причиной многозначности определений дискурса, на наш взгляд, является то обстоятельство, что дискурсология к настоящему времени внедрилась в самые разные разделы научного знания, соответственно, во многих из них появились свои определения.

Первой, возможно главной задачей, стоящей перед разработчиком методики обучения на основе дискурс-анализа, является выбор тех понятий и определений дискурса, которые в наибольшей степени соответствуют специальности, на которой преподается иностранный язык. Очевидно, что для гуманитарных и естественнонаучных специальностей может использоваться разный понятийный аппарат дискурса. Дифференциация может быть и внутри указанных групп. Использование уже имеющихся определений дискурса в процессе работы над методикой обучения применительно к конкретной специальности может привести к появлению новых понятий и определений, которые наилучшим образом подходят к данной специальности.

Ниже рассмотрен наиболее распространенный и авторитетный, на наш взгляд, понятийный аппарат дискурса с тем, чтобы выбрать те понятия, которые наилучшим образом подходят к предмету настоящего исследования.

Дискурс (лат. «discursus» – движение, круговорот, беседа, разговор) первоначально определялся как речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. В лингводидактическом энциклопедическом словаре дискурс определяется как «актуализация текста в событийном плане» [61, с.76].

Впервые термины «дискурс» и «дискурс-анализ» употребил американский лингвист З. Харрис в статье «Дискурс-анализ», опубликованной в 1952 году [123]. З. Харрис трактует это понятие предельно просто, как последовательность высказываний, отрезок текста больший, чем предложение.

В отличие от З. Харриса Э. Бенвенист понимает под дискурсом экспликацию позиции говорящего в высказывании, что является функциональным подходом [5]. За пределами языкознания эта идея была позже развита французским философом и культурологом М. Фуко, который считает приоритетным установление позиции говорящего, но не по отношению к порождаемому высказыванию, а по отношению к другим взаимозаменяемым субъектам высказывания и выражаемой ими идеологии в широком смысле этого слова. В своей работе «Археология знания» [96] ученый подчеркивает, что дискурс является одновременно носителем известной информации «уже сказанного» и чего-то нового «не сказанного». В книге «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» [97] М. Фуко разработал широкое и обобщенное учение о дискурсивной формации как условия функционирования специфических дискурсивных практик со своими правилами, концепциями и стратегиями. Любая научная дисциплина по М. Фуко обладает своим собственным дискурсом. Так, ученый выделяет следующие типы дискурса: медицинский, клинический, экономический, политический, грамматический, психопатологический и др.

В функциональном подходе к анализу дискурса принято противопоставлять дискурс и текст по ряду оппозитивных критериев: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность –

статичность, актуальность – виртуальность. Соответственно различаются структурный текст как продукт и функциональный дискурс как процесс.

Чрезвычайно важным представляется разграничение текста и дискурса, выполненное Т. ван Дейком: «Дискурс» – актуально произнесенный текст, а «текст» – это абстрактная грамматическая структура произнесенного. «Дискурс» – это понятие, касающееся речи, актуального речевого действия, тогда как «текст» – это понятие, касающееся системы языка или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетентности» [27]. В концепции Т. ван Дейка дискурс понимается как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего, как создателя текста [28,29,30,109,110]. Таким образом, работы Т. ван Дейка и его соавторов знаменуют конец формалистического подхода к пониманию дискурса и переход к междисциплинарному исследованию дискурса [57].

Норман Фэйрклау подчеркивает контекстуальность и социальность дискурса, говоря, что «дискурс и контекст являются взаимно конституирующими сущностями: дискурс конструирует социальную и политическую реальность, в то время как социальный контекст форматирует дискурс» [113].

В отечественном языкознании дискурсивные исследования, базируясь на работах представителей французской и англо-американской школ, имеют свои особенности. Российскими учеными выделяются следующие признаки дискурса: необходимость контекстуальной интерпретации, коммуникативность, обусловленность экстралингвистическими факторами (например, социальными характеристиками говорящего и слушающего), необходимость учета того, что дискурс и дискурс-анализ образуют сверхсложную саморазвивающуюся систему, процессуальность, связанность общим концептом [19]. Переход от «формалистического»

подхода во взглядах на язык к «функциональному» новым можно назвать лишь с определенной долей условности. Деятельностное представление языка, восходящее к идеям В. фон Гумбольдта, было неотъемлемой частью теоретических рассуждений многих отечественных лингвистов. Например, Л. В. Щерба последовательно доказывал тезис о том, что «язык есть деятельность человека, направленная всякий раз к определенной цели, к наилучшему и наиудобнейшему выражению своих мыслей и чувств...» [102].

Академик Ю. С. Степанов [90] отмечает, что термин «дискурс» начал широко употребляться в начале 1970-х г. г. первоначально в значении близком к тому, в каком в русской лингвистике бытовал термин «функциональный стиль», означающий особый тип текстов – разговорных, бюрократических, газетных и т. д.. Причина того, что при живом термине «функциональный стиль» потребовался другой – «дискурс», заключалась в особенностях национальных лингвистических школ, а не в предмете.

В. И. Карасик [48] понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении. При этом он подчеркивает необходимость контекстуальной интерпретации дискурса. Он трактует контекст как признак дискурса, акцентирующий внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду. Ученый подчеркивает также институциональность дискурса [49].

Н. Д. Арутюнова считает, что дискурс является связным текстом в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами. Она обращает внимание на то, что текст, взятый в событийном аспекте, рассматривается как целенаправленное социальное действие. Её вывод: «Дискурс – это речь, погруженная в жизнь», вошёл в научный обиход [2].

А. К. Жолковский считает, что дискурс представляет собой «воплощенные в речи мироощущение и жизненную позицию» [36].

По Е. Ф. Кирову дискурс – это совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования [52].

М. Л. Макаров в своей работе «Основы теории дискурса» делает акцент на том, что социальные (гуманитарные) науки сегодня все больше обращаются к языку и дискурсу как к методологическому основанию научного анализа. Эти тенденции усилились в общенаучном контексте постструктурализма и постмодернизма, причем настолько, что их рассматривают как лингвистический или дискурсивный переворот в социальных науках [63].

Е. С. Кубрякова [57] обращает особое внимание на многоплановое и разностороннее определение дискурса как особого коммуникативного события, как события интеракционального (между говорящим и слушающим) и, что очень существенно, события, интерпретация которого выходит далеко за рамки буквального понимания самого высказывания. Е. С. Кубрякова и О. В. Александрова также трактуют дискурс как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную и зафиксированную форму [58].

Дискурс является также центральным элементом в методологии современной лингвистики. Если ранее «в классической философии дискурс отождествлялся с рассуждением и характеризовал практику линейного мышления, последовательно переходящего от одного дискретного шага к другому» [72], то в современной философии трактовка дискурса радикально меняется: дискурс стал пониматься как нелинейная организация речевой коммуникации, где субъекты высказывания могут отличаться от рассказчиков, где взаимопонимание достигается благодаря постижению и оценке Меня со стороны Другого, Другого – Мною.

Современные исследователи рассматривают дискурс и язык в целом как сложную многокомпонентную саморазвивающуюся целостную систему.

Системообразующими характеристиками дискурса, как указывает А. А. Кибрик, выступают: типы (модусы), жанры, функциональные стили, формальность. А. А. Кибрик подчеркивает, что в современной науке не выработана единая всеобъемлющая классификация типов дискурсов, и в зависимости от модуса, жанра, степени формальности и других показателей и «перемножения всех этих переменных» может быть выделено множество различных типов дискурсов [50,51].

На наш взгляд, дискурс нужно рассматривать также как и язык, как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему, развитие которой подобно развитию живого организма. Учет саморазвития дискурса в сверхсложную систему, по мнению С. К. Гураль, обеспечивает более успешное обучение иноязычному дискурсу [18, 21, 22].

Термин «дискурс» значительно эволюционировал в течение последних десятилетий. Дискурс, возникновение которого связано с выходом лингвистических исследований в область сверхфразового синтаксиса, превратился в языковую единицу высшего уровня, обладающую структурной, функциональной спецификой. Как емко и точно выразил эту мысль Ю. С. Степанов, дискурс – это «новая черта в облике Языка, каким он предстал перед нами к концу XX века» [90].

Из вышеизложенного следует, что главными признаками дискурса являются: контекстуальность и институциональность (М. Фуко, В. И. Карасик); экстралингвистические составляющие (Н. Д. Арутюнова); «дискурс и контекст – взаимно конституирующие сущности» (Н. Фэйрклау); необходимость учета того, что дискурс и дискурс-анализ являются сверхсложной саморазвивающейся системой (С. К. Гураль).

Как указывалось выше, дискурс – это институциональное понятие. На наш взгляд, экология, являясь для человечества экзистенциальным фактором, нуждается в институциональном определении своего дискурса, т. е. в

определении его сущностной специфики. Реализация этой цели имеет трудности, связанные с тем, что понятие «экология» возникло сравнительно недавно. Кроме того, это понятие является чрезвычайно сложным по причине его многоаспектности. Так, А. В. Созинов, говоря о тесной связи экологического сознания с экологическим дискурсом, определяет последний как «...связный, устный или письменный текст, обусловленный ситуацией общения на экологические темы. Ключевым концептом и темой экологического дискурса является природа и состояние окружающей среды» [88, с. 24].

Очевидно, что выявление сущностной специфики экологического дискурса вряд ли может быть сделано, если не конкретизировать его область применения. Классификация экологических текстов является отражением классификации экологических факторов. Традиционная классификация последних предполагает деление всей совокупности экологических факторов на абиотические, биотические, антропогенные. Абиотические факторы – это комплекс условий окружающей среды, влияющих на живой организм: температура, давление, радиационный фон, освещенность, долгота дня, влажность, состав атмосферы и т. д. Биотические факторы – это совокупность влияний жизнедеятельности одних организмов на другие (конкуренция, хищничество, паразитизм и др.). Антропогенные факторы – это совокупность влияний деятельности человека на окружающую среду (выбросы вредных веществ в атмосферу, разрушение почвенного слоя, нарушение природных ландшафтов и др.).

Наибольший интерес для обучения студентов-экологов представляют антропогенные экологические тексты. Это обусловлено тем, что антропогенное воздействие хозяйственной деятельности человека в настоящее время рассматривается как основная угроза для окружающей среды и для человечества. Основным предметом рассмотрения антропогенного дискурса/текста (сущностной спецификой) является рассмотрение соотношения между вредным воздействием хозяйственной

деятельности человека на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий (рабочие места, заработная плата и т. д.), являющихся результатом хозяйственной деятельности. Именно от этого соотношения зависит решение вопроса о допустимости последней.

Основываясь на рассмотрении вышеизложенного понятийного аппарата дискурса и на сущностной специфике антропогенной экологической тематики, можно дать следующее определение антропогенному экологическому дискурсу: антропогенный экологический дискурс – текст, посвященный антропогенной составляющей хозяйственной деятельности человека с учетом всех содержащихся в нем педалируемых и контекстных смыслов в части воздействия хозяйственной деятельности на окружающую природу, как среду обитания флоры, фауны и человеческого сообщества. Центральным аспектом антропогенного экологического дискурса является рассмотрение соотношения между неблагоприятным воздействием хозяйственной деятельности на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий, обеспечиваемым этой деятельностью. В целях компактности антропогенный экологический дискурс далее будем называть «экологический дискурс».

Далее сделаем краткий обзор методов анализа текстов с целью использования последних для разработки критического дискурс-анализа экологических текстов.

Анализ (образовано от греческого слова «ἀνάλυσις» – разложение, расчленение) – «прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части; первая стадия научного исследования» [61, с.29]. В античной философии анализ рассматривался как метод выявления исходных начал. Для Аристотеля анализ – это путь познания от рода к все более нижележащим видам и от них – к исходным началам.

Представляется, что точное определение термина «метод анализа» дано в книге С. Тичера, М. Мейера, Р. Водак, Е. Веттер «Методы анализа

текста и дискурса». Согласно этой работе метод – это «путь исследования, который дает возможность проводить наблюдение и накапливать опыт. Если действовать системно, то неправильных «поворотов» можно избежать. Таким образом, метод анализа текста как нить Ариадны гарантирует исследователю безопасный путь для возвращения. По ходу она обогащает опытом того, кто «оглядывается назад», она помогает иначе посмотреть на стартовую позицию и даже при решении «не возвращаться», указывает на другие интересные стартовые позиции. Неважно, каков путь «исследовательского путешествия» – методическая процедура упростит фиксирование результатов и составление отчетов об экспериментах» [92, с.14].

Число подходов к анализу текста велико и поэтому непросто сделать систематизацию методов анализа текста. Интересное высказывание в этой связи приведено в книге Лотмана М. Ю. «Мандельштам и Пастернак (Попытка контрастивной поэтики)»: «Методы анализа текста дают результаты, которые в большей степени характеризуют сами методы, нежели тот текст, который при их помощи якобы описывается. Анализ текста есть перевод его на метаязык исследователя, сопоставление его с идеальной моделью, порождённой этим метаязыком. А всякий перевод связан, помимо всего прочего, с определённым искажением оригинала: метаязык (как и любой другой язык) что-то навязывает объекту, а чего-то не замечает в нём» [62].

Тем не менее, методы анализа текста активно применяются, и их значение увеличивается в связи с информационным «взрывом», который обусловлен появлением интернета. С учетом изложенного кратко рассмотрим их систематизацию. В вышеуказанной книге «Методы анализа текста и дискурса» представлено 12 методов анализа текста, основными из которых являются: дискурс-анализ, этнометодологический анализ, анализ способа участия, контент-анализ, конверсационный и нарративный анализ. Наиболее содержательная отечественная систематизация методов анализа текста включает 10 групп: контент-анализ, интент-анализ, экспертная оценка

текста, графематический анализ, морфологический анализ, синтаксический анализ, семантический анализ, фоносемантический анализ, нарративный анализ, дискурс-анализ [70]. Два метода, приведенные первыми в этом перечне, в наибольшей степени пересекаются с предметом настоящего исследования, поэтому приведем их краткую характеристику.

Контент-анализ (от англ. «contents» – содержание, содержимое) или анализ содержания – стандартная методика исследования, предметом анализа которой является содержание текстовых массивов и продуктов коммуникативной корреспонденции. В отечественной исследовательской традиции контент-анализ определяется как количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей [70].

Интент-анализ (от англ. «intention» – намерение, цель) – метод, позволяющий реконструировать интенции (субъективная направленность на некий объект) автора по его тексту. Теоретико-экспериментальный подход, позволяющий путём изучения текста выявить недоступный при использовании других видов анализа скрытый смысл намерений и целей, которые влияют на текст. Интент-анализ направлен на интенциональные характеристики текста, которые непосредственно соотносятся с ходом коммуникации [3,16, 31, 45].

Термин «дискурс-анализ» (образовано от греческого слова «διεξοδος» – путь, изложение, рассказ; от латинского слова «discoursus» – беседа, аргумент, разговор; от французского слова «discourse» – речь) введен в 1952 году З. Харрисом. Он дал этому термину следующее определение: «дискурс-анализ – метод анализа связанной речи, предназначенный для расширения дескриптивной лингвистики за пределы одного предложения в данный момент времени и для соотнесения культуры и языка» [123, с.1,2].

Говоря об истории возникновения дискурс-анализа, следует отметить ранние работы русских формалистов, например исследования В. Проппа по морфологии русской сказки, положившего начало нарративному

(сюжетному) анализа [82]. Затем следует отметить работы М. М. Бахтина и В. Н. Волошинова [15]. Далее Р. Якобсон экстраполировал эту традицию на Пражскую школу и европейский структурализм [63]. Во второй половине



Рис.1. Иллюстрация из книги С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер
«Методы анализа текста и дискурса»

XX в. интересы языкознания отчетливо переместились в сферу языковой коммуникации. Н. Хомский призывал лингвистов изучать языковую «компетенцию» и абстрагироваться от вопросов употребления языка. Впоследствии дискурс-анализ сфокусировался на интерпретации речевой деятельности, направленной на выявление ее ангажированности. Как следствие, в настоящее время утвердилось мнение, что никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов [81].

Трактовка языка как дискурса включает отношение к нему как к форме социального действия. На формирование такого взгляда оказала сильное воздействие теория речевых актов, созданная Дж. Остином [74] в начале

1950-х годов прошлого века и получившая развитие в трудах Дж. Серля [87, 128,129]. В данной теории подчеркивается тесная взаимосвязь между действиями, осуществляемыми посредством слов, и социальным контекстом употребления последних [81].

Следует отметить, что единого подхода к определению, содержанию, методологии дискурс-анализа не существует. Даже такой, казалось бы определенный термин как «критический дискурс-анализ» по утверждению С. Тичера, М. Мейера, Р. Водак, Е. Веттер далек от того, чтобы его понимали однозначно. В книге «Методы анализа текста и дискурса» эти специалисты подчеркивают, что «... можно описать общую теоретическую базу критического дискурс-анализа, его основные посылки и цели, но его методологию можно представить только относительно определенных подходов и их особого теоретического обоснования» [92, с.195]. В итоге эти специалисты отбирают 2 подхода – критический дискурс-анализ в той форме, как его разработал Н. Фэйрклау, и исторический дискурс-метод Рут Водак. Остальные подходы они считают недостаточно проработанными.

По мнению известного Российского специалиста в области дискурса М. Л. Макарова [63] под дискурс-анализом понимается широкое междисциплинарное направление, возникшее на почве синтеза достижений и методов многих лингвистических и социальных дисциплин, постоянно обменивающихся своими идеями. Дискурс-анализ не сводится ни к узко структурному анализу речи, ни к лингвистике текста. Главной тенденцией развития современного дискурс-анализа в эпоху постструктурализма и постмодернизма является его общая интерпретативная направленность. М. Л. Макаров среди основных типов дискурс-анализа и дискурса выделяет следующие:

- теория речевых актов (Дж. Остин, Дж. Р. Серль, Дж. М. Сейдок, П. Коул, Д. Вундерлих);
- социолингвистический анализ вариативности (У. Лабов, С. М. Эрвин-Трипп);

- интерактивная социалингвистика (Дж. Гамперц, Э. Гоффман);
- критический дискурс-анализ (Н. Фэйрклау, Р. Лаков, Р. Водак, Т. ван Дейк);
- логико-прагматическая теория коммуникации (Г. П. Грайс, Дж. Лич, Дж. Газдар, С. Левинсон, П. Браун);
- разговорный анализ (Г. Сакс, Э. Щеглов, Г. Джефферсон, Д. Циммерман, Дж. М. Аткинсон, Ч. Гудвин, Г. Хенне, Г. Ребок, К. Элих, Й. Ребайн);
- лингвистический анализ диалога (М. Даскал, Ф. Хундснуршер, Э. Вайганд, Г. Фриц, Л. Карлсон);
- лингвистический дискурс-анализ (Бирмингемская школа: Дж. Синклер, М. Култхард, Д. Брэзил, Д. Гиббон);
- лингвистика текста (В. Дресслер, Р. де Богранд, Т. ван Дейк, З. Шмидт) и грамматика дискурса (Р. Лонгейкр, Т. Гивон);
- этнография коммуникации (Д. Хаймс, Дж. Гамперц, Дж. Филипсен);
- модели репрезентации дискурса в теории искусственного интеллекта (Р. Шенк, Р. Абельсон).

По мнению Л. П. Прокошенковой и И. Б. Гецкиной [81] ведущие направления дискурс-анализа в основном группируются вокруг исследований отдельных ученых и их непосредственных последователей. Эти авторы упоминают такие школы как: социалингвистические подходы У. Лабова и Дж. Гамперса; исследование информационного потока (information flow) У. Чейфа; исследование связей между грамматикой и межличностным взаимодействием в диалоге (С. Томпсон, Б. Фокс, С. Форд) и т. д. По мнению этих специалистов дискурс-анализ представляет собой конгломерат разрозненных направлений.

Отличия дискурс-анализа от других способов анализа текста ярко изложены Н. Филлипс и С. Харди в статье «What Is Discourse Analysis?»: «... дискурс-анализ изучает, как язык конструирует феномены, а не как он отражает или раскрывает их» [126]. Под этим они подразумевают, что в

дискурс-анализе принято рассматривать дискурс как конститутив социального мира, а не просто способ познания этого мира.

Подводя итог вышеизложенным определениям дискурс-анализа, выделим то определение, которое в наибольшей степени подходит к предмету настоящей диссертационной работы. Это определение является несколько измененной версией определения, которое выше дано М. Л. Макаровым, и выглядит так: «Дискурс-анализ – это широкое междисциплинарное направление, базирующееся на синергии достижений и методов многих научных дисциплин. Главной тенденцией дискурс-анализа является его общая интерпретативная направленность и, в частности, выявление контекстуального содержания дискурса».

Не отвергая вышеизложенные общие стратегии дискурс-анализа, мы будем руководствоваться тем, что антропогенная экологическая тематика нуждается прежде всего в критическом рассмотрении. Последнее необходимо как в части воздействия хозяйственной деятельности человека на окружающую природу, так и в части воздействия этой деятельности на социально-экономические условия жизни людей. Соответственно, в качестве критической методологии была выбрана методология критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау [111,113,114,115,116], которая по мнению известных специалистов в области анализа текстов С. Тичера, М. Мейера, Р. Водак, Е. Веттер является наиболее разработанной.

Своим появлением критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау обязан работе «Язык и власть», посвященной анализу политических дискурсов Англии [55, с.6]. Начало критическому дискурс-анализу заложено в теории идеологии Л. Альтюссера, теории жанра М. Бахтина, философских традициях А. Грамши. Большое влияние на Н. Фэйрклау оказал М. Фуко [96,97,117,118]. Кроме того, критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау связан с системной функциональной лингвистикой М. Холлидея [120,121,122].

Критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау представляет собой междисциплинарный подход для изучения коммуникации в социокультурном контексте, при котором устанавливаются связи «между знаками, значениями и социальными и историческими условиями, которые задают семиотическую структуру дискурса» [119,с.5]. Важнейшей составляющей критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау является принцип критики, согласно которому все исследования, направленные на выявление роли языка в формировании информации должны быть критическими.

Не претендуя на всеобъемлющее раскрытие содержания критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау, мы делаем акцент на том, что из этого метода можно применить к критическому дискурс-анализу экологических текстов. Н. Фэйрклау предлагается трехуровневая концепция дискурса:

- дискурс как текст;
- дискурс как дискурсивная практика;
- дискурс как социальная практика.

В ракурсе «дискурс как текст» изучается влияние лингвистики текста на социальное воздействие текста на человеческий социум. На этом этапе анализа изучаются лексикоречевые средства; риторические средства (эпитеты, метонимии – переименования, метафоры и т. д.); семантико-синтаксические фигуры (антитезы – противопоставления, градации, повторы); тематический ряд; клишированность (прежде всего политические клише) и т. д. Особое значение в анализе дискурса как текста имеет изучение метафоры как средства манипулирования сознанием и поддержания социальных представлений доминантной группы. Важная роль метафоры в политической коммуникации подчеркивается и Российскими специалистами [12].

При изучении дискурса в ракурсе «дискурс как дискурсивная практика» рассматриваются его диалектические связи с другими дискурсами. Основными понятиями в этом ракурсе являются

интертекстуальность, реконтекстуализация, интердискурсивность. Интертекстуальность определяется как присутствие в тексте элементов других текстов (и иных «голосов», не совпадающих с авторским) [114, с.218]. При исследовании критическим дискурс-анализом интертекстуальности важно выяснить степень соответствия цитирования тому, что действительно сказано или написано. Центральной проблемой становится выявление того, каким образом цитирование связано с цитируемым оригиналом, и как тексты и голоса реконтекстуализируются в цитирующем тексте [114, с.61]. Среди форм интертекстуальности Н. Фэйрклау выделяет прямое цитирование, не прямое цитирование, свободное не прямое цитирование, повествовательное / нарративное сообщение о речевом акте без изложения его содержания. Реконтекстуализация определяется как размещение одной социальной практики в пределах другой, присвоение и трансформация элементов [108]. Другими словами, под реконтекстуализацией понимается перенос и включение чужих ценностей и моделей. Интердискурсивность определяется Н. Фэйрклау как движение определенных регистров, стилей и дискурсов. Появление этого термина является отражением того, что дискурсы находятся не в изоляции, а взаимодействуют друг с другом, при этом часто конфликтуют. Таким образом, интердискурс представляет собой дискурсное и идеологическое пространство, в котором разворачиваются дискурсные формации с их отношениями господства, подчинения и противоречий.

Результаты анализа дискурса как текста и как дискурсивной практики позволяют критическим лингвистам перейти к следующему этапу – исследованию дискурса как социальной практики. В этом ракурсе уровень дискурса рассматривается как промежуточный уровень между текстом и социальным контекстом. Дискурс и контекст являются взаимно конституирующими сущностями: дискурс конструирует социальную и политическую реальность, в то время как социальный контекст форматирует дискурс.

Понимая, что критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау предназначен прежде всего для политических дискурсов, из его разнообразного инструментария мы выбираем те составляющие, которые в наибольшей степени подходят к предмету рассмотрения:

- критический ракурс исследования любого дискурса;
- обязательность исследования коммуникативной связи дискурса с другими дискурсами, т. е. обязательность выявления того, как, стремясь получить нужный результат, исследуемый дискурс использует другие дискурсы;
- обязательность выявления социальных контекстов, как итога дискурс-анализа.

1.2. Графическая интерпретация саморазвития дискурса и дискурс-анализа на основе луковичных диаграмм Хофстеде

На целесообразность педагогического использования в обучении иностранному языку феномена саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему обращает внимание С. К. Гураль [18]. Пример использования этого феномена содержится в разделе 2.2., ниже приведено описание этого феномена.

Дискурс-анализ подходит для изучения структуры различных текстов. Прежде всего дискурс-анализ изучает выражаемые этими структурами «подстрочные» значения, мнения и идеологию. Это наглядно иллюстрируется луковичной диаграммой (рис.2), введенной голландским ученым Г. Хофстеде [124]. Внешний самый поверхностный слой

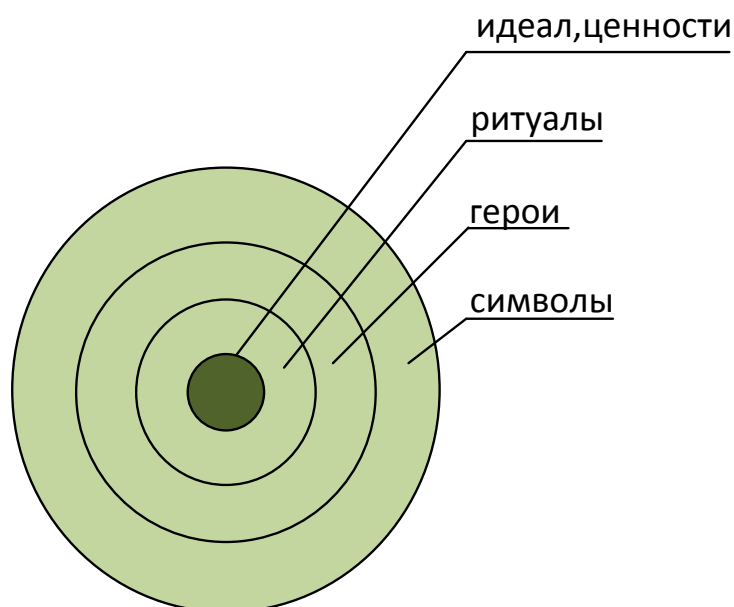


Рис.2. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде

диаграммы занимают символы (слова, жесты, артефакты и т. д.). Они в структуре Г. Хофстеде даются в виде поверхностного, видимого слоя луковицы. Герои и ритуалы формируются с помощью символов. Символы,

герои и ритуалы являются эксплицитным слоем луковицы, который предназначен для восприятия внешними наблюдателями. Невидимый же слой сконцентрирован в ее ценностном ядре (идеал, ценности), который является имплицитной частью дискурса. Именно идеал и ценности определяют и руководят поведением людей.

По нашему мнению луковичная диаграмма Г. Хофстеде может быть использована для построения наглядной графической интерпретации саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему. Язык как сверхсложная саморазвивающаяся система рассматривается многими авторами. Р. П. Мильруд отмечает [68, с. 38], что в грамматике язык рассматривается особенно убедительно как сверхсложная система: стихийная, саморегулирующаяся, самообновляемая в условиях интенсивной коммуникации, социального познания и игрового решения. М. М. Маковский отмечает: «В языке нет ничего прямолинейного, раз и навсегда данного: язык – это и система, и антисистема, это саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление ...» [64, с.9]. С. К. Гураль подчеркивает [18], что естественным состоянием человеческого языка является хаотическое состояние, в хаосе заключается жизнь языка как сверхсложной системы, способной к саморазвитию и саморегуляции в условиях интенсивной коммуникации.

На наш взгляд, еще более подвижными, саморазвивающимися, саморазмножающимися являются дискурс и дискурс-анализ, поскольку в них к саморазвитию языка/грамматики добавляется хаос, обусловленный неоднозначным пониманием разными людьми смысла (идеала), который выражен автором текста/дискурса в виде определенного грамматического порядка. Ниже изложено краткое рассмотрение причин чрезвычайно мощного саморазмножения дискурса и дискурс-анализа и роли, которую этот процесс играет в развитии научного знания. Это рассмотрение основано на использовании графической иллюстрации дискурса в виде луковичной диаграммы г. Хофстеде и поясняется рис. 3.

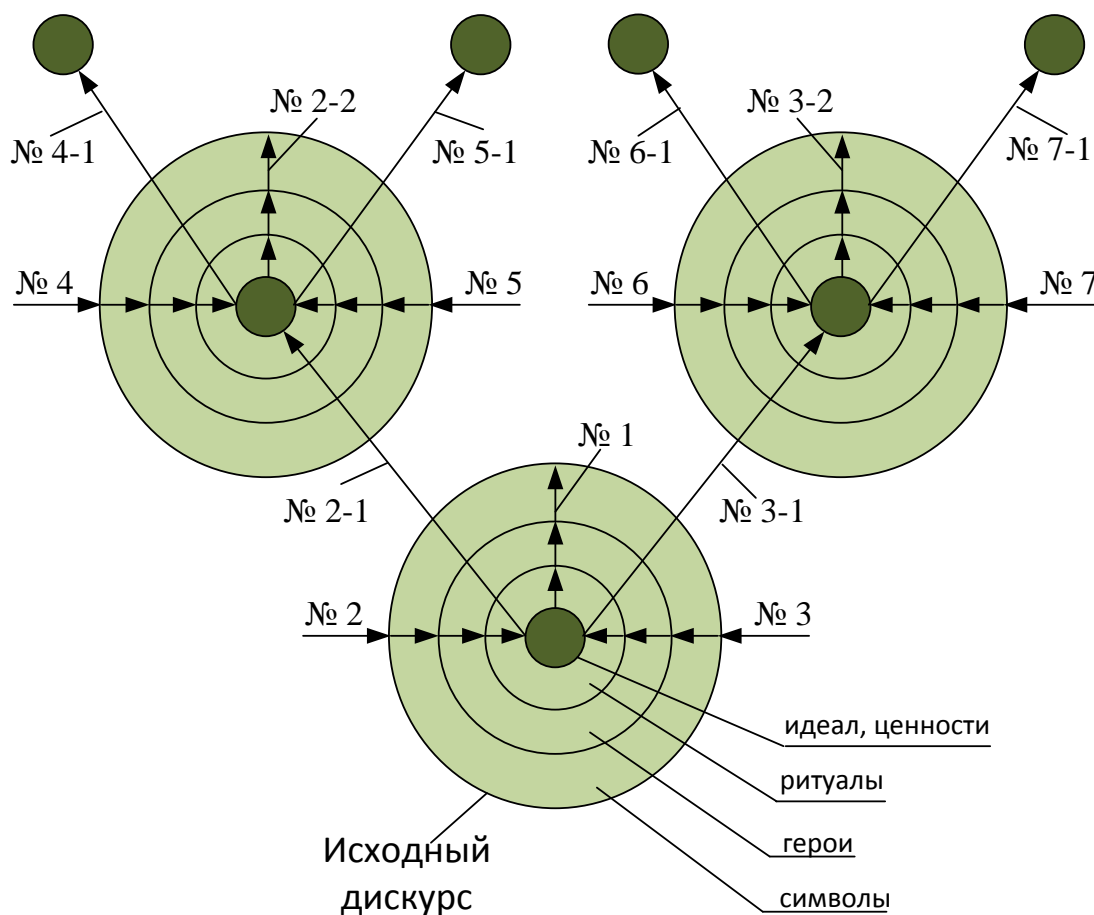


Рис. 3. Графическая интерпретация саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему

Нижняя луковица является исходным, исследуемым дискурсом. Как появляется идеал/ценности/сущностное ядро в сознании человека, на наш взгляд, является тайной. С появлением идеи у человека появляется потребность поделиться ею с другими людьми. Но человек не может перенести идею/идеал из своего мозга непосредственно в мозг другого человека. Он может это сделать через внешние проявления, которые доступны для восприятия окружающими, т. е. через создание символов, героев, ритуалов. Именно поэтому создатель исходного идеала наслаивает на идеал внешние эксплицитные слои. Этот процесс иллюстрируется

вертикальной линией № 1, которая направлена от идеала к символам. Стрелки на этой линии символизируют окончание процесса создания предыдущего слоя луковицы и начало процесса создания следующего слоя. Таким образом, исходный идеал преобразуется в исходный дискурс.

На рис. 3 принято для определенности, что исходный дискурс анализируется двумя исследователями, обозначаемыми в виде стрелочных линий № 2 и № 3. Если автор исходного дискурса передвигался от ядра к символам, то исследователи дискурса передвигаются наоборот – от символов к ядру. Стрелки на пути их анализа символизируют тот факт, что на пути к познанию идеала исследователям приходится изучать («взламывать») внешние эксплицитные слои дискурса. Не исключено, что на этом этапе они могут высказать много претензий в адрес автора на предмет несоответствия эксплицитных слоев тому идеалу, который они хотели бы видеть в ядре. Но, так или иначе, исследователи дискурса добиваются до идеала (ядра). Тут и начинается главное. Это главное состоит в том, что у каждого исследователя может появиться понимание идеала, отличное от понимания идеала автором исходного дискурса. Это обстоятельство иллюстрируется линиями № 2-1 и № 3-1 соответственно. Эти линии направлены непосредственно из исходного ядра в новые ядра. Разумеется, что исследователи дискурса стремятся донести «изобретенные» ими идеалы до общества, поэтому подобно автору исходного дискурса они создают эксплицитные слои вокруг своих идеалов. Эти процессы иллюстрируются линиями № 2-2 и № 3-2. Таким образом, исходный дискурс «породил» два новых дискурса. Если каждый из этих дискурсов также будет анализироваться двумя исследователями, то могут появиться еще 4 понимания идеала (сущностных ядер). Линии № 4-1, 5-1, 6-1, 7-1 иллюстрируют факт появления новых ядер. Далее вокруг этих ядер исследователи № 4, 5, 6, 7 создадут свои дискурсы. Таким образом исходный дискурс «породил» уже 4 дискурса. Чем больше число исследователей, тем стремительнее идет процесс саморазвития. Этот процесс

может повторяться до «бесконечности», формируя тем самым сверхсложную саморазвивающуюся/саморазмножающуюся систему. В плане саморазмножения можно провести аналогию между рассмотренным процессом и цепной реакцией, происходящей при ядерном взрыве, когда деление первого атомного ядра приводит к делению бесконечного числа ядер. Цепная реакция при ядерном взрыве приводит к выделению колоссальной энергии: тепловой, радиоактивной, световой, звуковой. При саморазвитии дискурса и дискурс-анализа также «выплескивается» энергия, но энергия интеллектуальная. В отличие от ядерного взрыва мощность интеллектуальной энергии нельзя выразить в физических единицах. Но, если бы были какие-то универсальные единицы измерения, позволяющие сравнить физическую и интеллектуальную энергии, то вторая вряд ли уступила бы первой.

Причина неоднозначного понимания идеала находится «внутри» исследователя дискурса. Эта причина хорошо изложена в упоминавшейся ранее выдержке из книги М. Ю. Лотмана «Мандельштам и Пастернак (Попытка контрастивной поэтики)» [62]: «Анализ текста есть перевод его на метаязык исследователя, сопоставление его с идеальной моделью, порождённой этим метаязыком». Вышесказанное говорит об обреченности идеала на неоднозначное понимание. Т. ван Дейк о неизбежности разночтений говорит следующим образом: «Текст – «айсберг информации», и только «вершина» этого айсберга выражена словами и предложениями; остальная часть предположительно восполняется скриптами и моделями и, соответственно, обычно остается невысказанной».

Неоднозначное понимание идеала исследователем дискурса является не единственной причиной саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему. Другой причиной может быть сам автор исходного дискурса. Если используемые им эксплицитные слои недостаточно полно и точно описывают идеал, то это означает, что он сам создал предпосылки для неоднозначного толкования дискурса. Возможно, что автор специально

создал такие эксплицитные слои, которые предполагают наличие нескольких идеалов. Вышеизложенное попытаемся проиллюстрировать с помощью рис. 4, на котором приведена луковичная диаграмма Г. Хофстеде, адаптированная к предмету рассмотрения. Она отличается от оригинальной диаграммы (рис. 2) тем, что в ней имеется не один, а два ядра/идеала.

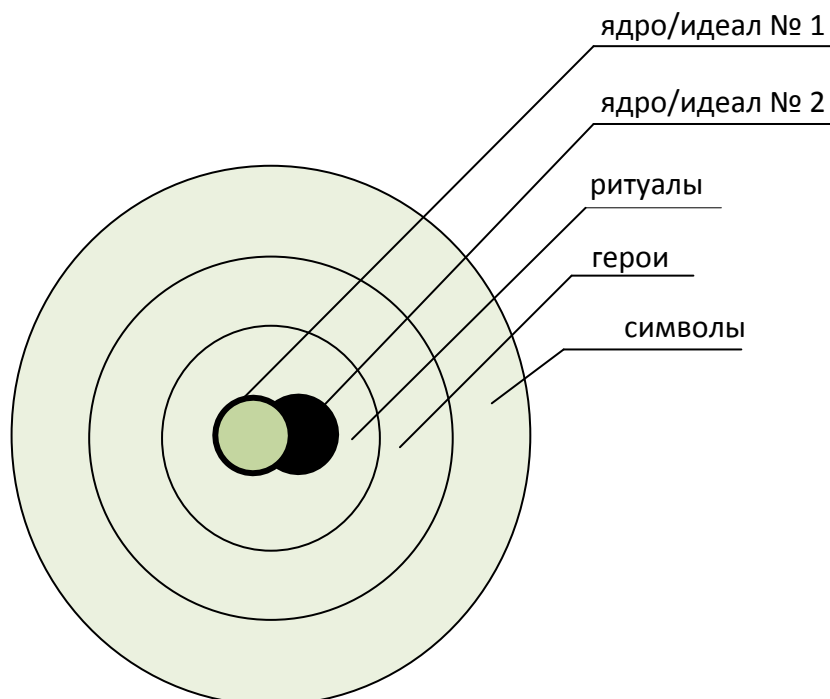


Рис. 4. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде с 2-мя ядрами/идеалами

Наличие в гуманитарном дискурсе более чем одного идеала, на наш взгляд, встречается часто. Обилием идеалов отличаются прежде всего политические дискурсы. Наличие нескольких идеалов обеспечивается соответствующим созданием эксплицитных слоев: символов, героев, ритуалов. Чтобы заложить несколько идеалов и сформировать нужную степень доступности читателей к этим идеалам, автор дискурса должен обладать соответствующими умениями. Если в дискурс заложена одинаковая доступность, то идеалы находятся рядом друг с другом. Если заложена разная доступность, то идеалы должны накладываться друг на друга. Такой случай представлен на рис. 4, на котором ядро/идеал № 2

(будем считать его «плохим») частично прикрыт ядром/идеалом № 1 – «хорошим». Именно прикрыт, т. к. если «хороший» идеал полностью закроет «плохой», то это значит, что дискурс не достигнет той цели, которую ставил перед собой его автор. Цель использования нескольких идеалов состоит в том, чтобы замаскировать благими намерениями «имплантацию» в сознание читателя «плохого» идеала. Понятия «хороший» и «плохой» идеалы мы ввели намеренно с тем, чтобы акцентировать внимание на предмете рассмотрения. Мы понимаем, что в реальных идеалах, как и в реальной жизни, бывает непросто разобраться, что есть хорошее, а что – плохое.

Процесс саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему согласуется с разработанной во второй половине XX века И. Пригожиным теорией диссипативных структур, объясняющей процессы самоорганизации. На это обстоятельство обращает внимание С. К. Гураль. Самоорганизация – это спонтанное зарождение новых структур и новых форм поведения в далеких от состояния равновесия открытых системах. Рассматривая неустойчивые, неравновесные системы в живой природе, ученый высказал парадоксальное, на первый взгляд, утверждение: «Порядок непродуктивен, хаос продуктивен. Хаос начало порядка». Неравновесность и неустойчивость в живой природе являются естественными процессами, продуцируемыми живым организмом. Идеал является продуктом живой материи – мозга. Находясь в ядре дискурса, идеал делает неравновесность и неустойчивость дискурса таким же естественным состоянием, как и неравновесность и неустойчивость в живом организме. Казалось бы, эта мысль лежит на поверхности. Но осознание этого почему-то пришло после знакомства с вышеизложенными мыслями И. Пригожина о неравновесности в живой природе.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос. Что будет, если наука достигнет таких высот, что станет возможным перенос («имплантация») идеалов от одного человека к другому без какой либо возможности их

интерпретации? Если бы это стало возможным, то, наверное, прекратились бы войны, ведь войны в конечном итоге возникают из-за разного понимания идеалов. В мире исчезли бы насилие и несправедливость. Но какими бы благородными ни были «имплантируемые» идеалы, более реальным является другой сценарий – вырождение человечества, точнее, превращение людей в роботов. Именно поэтому Создатель сотворил мир таким, что все люди в нем разные. Это согласуется с утверждением И. Пригожина о том, что порядок непродуктивен, а хаос продуктивен.

В. И. Карасик в предисловии к книге М. Л. Макарова «Основы теории дискурса» пишет: «Теория дискурса, несмотря на зыбкость и многозначность основного понятия, является одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания». На наш взгляд, упомянутые «зыбкость и многообразие» не препятствуют, а напротив способствуют развитию дискурсивного направления, если не в качественном, то в количественном плане (охват дискурсологией новых дисциплин, количество публикаций и т. д.). «Зыбкость и многозначность» теории дискурса привлекают все новых исследователей. Они обращаются к дискурсу, надеясь навести порядок в этой области знания. Иногда им удается внести что-то свое новое, но зыбкость и многозначность от этого лишь вырастают, поскольку к существующим определениям и мнениям добавляются новые.

По нашему мнению рис. 3 применим не только к процессу развития дискурса и дискурс-анализа, но и к процессу развития научного знания вообще. Знание развивается потому, что одни специалисты изучают и далее интерпретируют и развивают тексты/дискурсы других специалистов. Ведь дискурсом может быть не только гуманитарный текст, но и естественно-научный. Во многих естественно-научных текстах могут содержаться весьма тонкие контексты. Конечно, возможностей для интерпретации в естественных науках много меньше, чем в гуманитарных, поскольку естественные науки детерминируются строгими законами. Дискурс

гуманитарных наук свободен от строгих законов. А. К. Жолковский, говоря о том, что дискурс представляет собой «воплощенные в речи мироощущение и жизненную позицию» [36], имел в виду скорее всего гуманитарный, а не естественно-научный дискурс.

Вероятно, можно провести аналогию между тем, как воздействуют на человека гуманитарный дискурс и предметы изобразительного искусства, например живопись. Впечатления от художественной картины у разных людей могут быть самыми разными. Причем, если картина написана в соответствии с классическими канонами, то «разлет» фантазии много меньше, чем если это абстрактное полотно. Соответственно число интерпретативных реакций человека на гуманитарный дискурс значительно больше чем на естественно-научный. Глядя на формулу $2+2=4$, вряд ли кому-либо придет в голову утверждать, что $2+2=5$. Но, глядя на черный квадрат Малевича, разные люди интерпретируют его абсолютно по-разному. Одни не видят в этой картине ничего, кроме геометрической фигуры, другие видят в ней все что угодно, вплоть до вселенной. И, судя по успеху этой картины, право на существование всех интерпретаций является признанным. В связи с этим напрашивается аналогия между феноменальным успехом черного квадрата Малевича и феноменальным успехом термина «дискурс». «Свобода» гуманитарного дискурса является его недостатком и преимуществом одновременно. Если воспользоваться терминологией А. К. Жолковского, то можно сказать, что не только дискурсы, но и гуманитарные науки в целом отражают «воплощенные в речи мироощущение и жизненную позицию». Так происходит потому, что человек формирует дискурс, а дискурсы после их фильтрации и интеграции специалистами формируют науку. Сказанное иллюстрируется нижеприведенным рисунком.

Человек является источником идеала/идеи. Идеал формируется в соответствии с его мироощущением и жизненной позицией. Чтобы сделать свой идеал достоянием других людей, он формирует вокруг идеала

эксплицитные слои, т. е. создает дискурс. Будет ли признан конкретный дискурс официальной наукой, войдет ли он в науку как ее составная часть, не будет ли напрасным труд человека, создавшего исходный дискурс, зависит от мнения наиболее авторитетных ученых в данной научной области. На рис. 5 эти ученые интегрально обозначены «авторитеты». От них зависит продвижение информации, содержащейся в дискурсе, в признанных журналах и учебниках, выделение грантов на проведение дальнейших

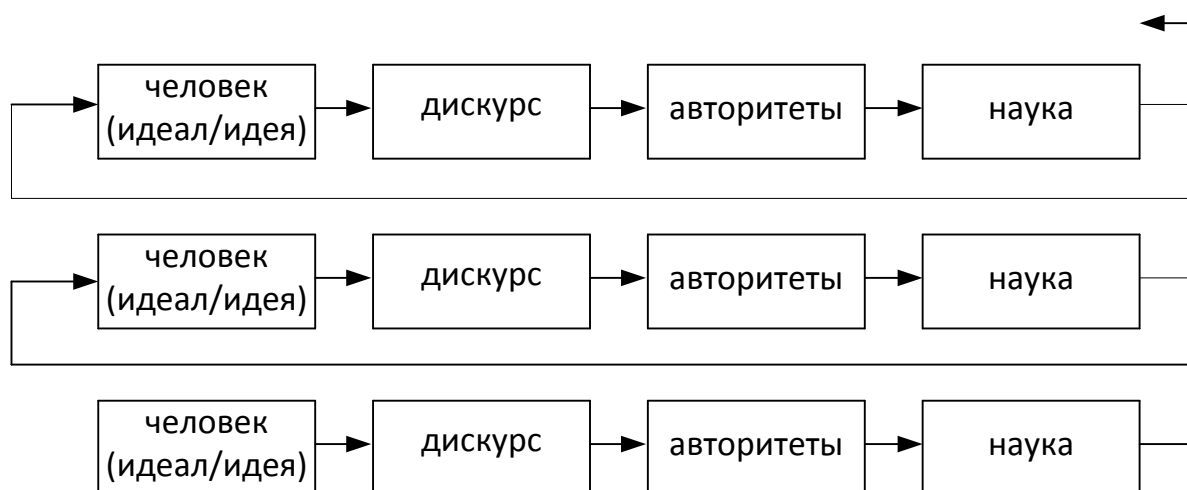


Рис. 5. Графическая иллюстрация формирования гуманитарной науки через дискурс

исследований и т. д. Будем считать, что исходный (нижний) дискурс полезен для науки, а «авторитеты» – грамотные и объективные специалисты. В этом случае конкретный дискурс, пусть незначительно, но находит реализацию в официальной науке. Сделав некий шаг в своем развитии, наука уже в новом «обогащенном» качестве воздействует на человеческое сообщество, т. е. она «возвращается» к человеку и формирует в нем новый идеал, который реализуется в новом дискурсе. Далее этот процесс повторяется, но на более высоком уровне. Такой процесс развития науки соответствует известному философскому утверждению, согласно которому история развивается по спирали.

1.3. Разработка критического дискурс-анализа экологических текстов как основного инструмента методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу

Природоохранные мероприятия требуют значительных денег, поэтому вокруг них происходит ожесточенная борьба между промышленниками с одной стороны и так называемыми «зелеными» – активными борцами за здоровую окружающую среду. Интересы промышленников часто бывают корыстными. Но далеко не всегда промышленники и находящиеся на их стороне политики неправы, а «зеленые» правы. Социальные преимущества, обеспечиваемые строительством промышленных предприятий, часто могут перевешивать их возможное неблагоприятное воздействие на окружающую среду. Обоснованные выводы можно сделать только в том случае, если будет сделано взвешенное, критическое рассмотрение позиций обеих сторон. Это предполагает тщательный критический анализ соответствующих экологических текстов/дискурсов, поскольку именно в них содержится исходная информация противоборствующих сторон. Умение делать такой анализ является обязательной составляющей иноязычной профессиональной экологической компетенции.

Эффективным инструментом критического исследования дискурса является критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау. В англоязычной педагогической науке упомянутый дискурс-анализ является основным инструментом направления, именуемого как «критическое осознание языка» («critical language awareness») [105,106,107,112,130]. То обстоятельство, что направление «критическое осознание языка» наиболее активно используется именно при обучении иностранному языку понятно. Оно обусловлено тем, что при работе с текстами, написанными на «чужом» языке, главное внимание уделяется лексико-грамматической составляющей текста. Критическое рассмотрение смыслового содержания текста, во всяком случае на начальном этапе обучения, остается за скобками.

Критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау предназначен для анализа политических дискурсов, поэтому он используется при обучении студентов, изучающих социально-политические науки. Что касается педагогического применения дискурс-анализа при обучении иностранному языку студентов естественно-научных специальностей, в частности экологических, то нам такие работы в Западной и в Российской педагогической науке не известны. На наш взгляд, это объясняется отсутствием соответствующих профессиональных дискурс-анализов, т. е. дискурс-анализов, учитывающих специфику специальности. Это, в свою очередь, обусловлено тем, что дискурсивный инструментарий в настоящее время ориентирован только на гуманитарные науки. М. Л. Макаров в своей работе «Основы теории дискурса» [63] делает акцент на том, что социальные (гуманитарные) науки сегодня все больше обращаются к языку и дискурсу как к методологическому основанию научного анализа. В указанной работе он приводит 11 разновидностей дискурс-анализа и дискурса, и все они относятся к гуманитарным наукам. Е. С. Кубрякова и О. В. Александрова также отмечают, что категории дискурса уделяется огромное внимание в гуманитарных науках, таких как этнометодология, этнолингвистика, философия и логика, социология и т. д. [58]. С учетом вышеизложенного на базе сущностной специфики антропогенных экологических текстов, понятийного аппарата дискурса и критической методологии Н. Фэйрклау был разработан критический дискурс-анализ указанных текстов для его использования при обучении иностранному языку студентов-экологов.

Схема дискурс-анализа антропогенных экологических текстов приведена на рис. 6. Дискурс-анализ включает три этапа: текстуальный анализ (анализ исходного текста), интертекстуальный анализ, выводы. Текстуальный и интертекстуальный анализы делаются с использованием критического подхода, под которым мы понимаем внутреннюю установку исследователя на то, чтобы ставить под сомнение всю поступающую информацию и собственные убеждения. Критическим подходом должны

быть «пропитаны» и выводы. Чтобы подчеркнуть важность критического подхода, он находится сверху.

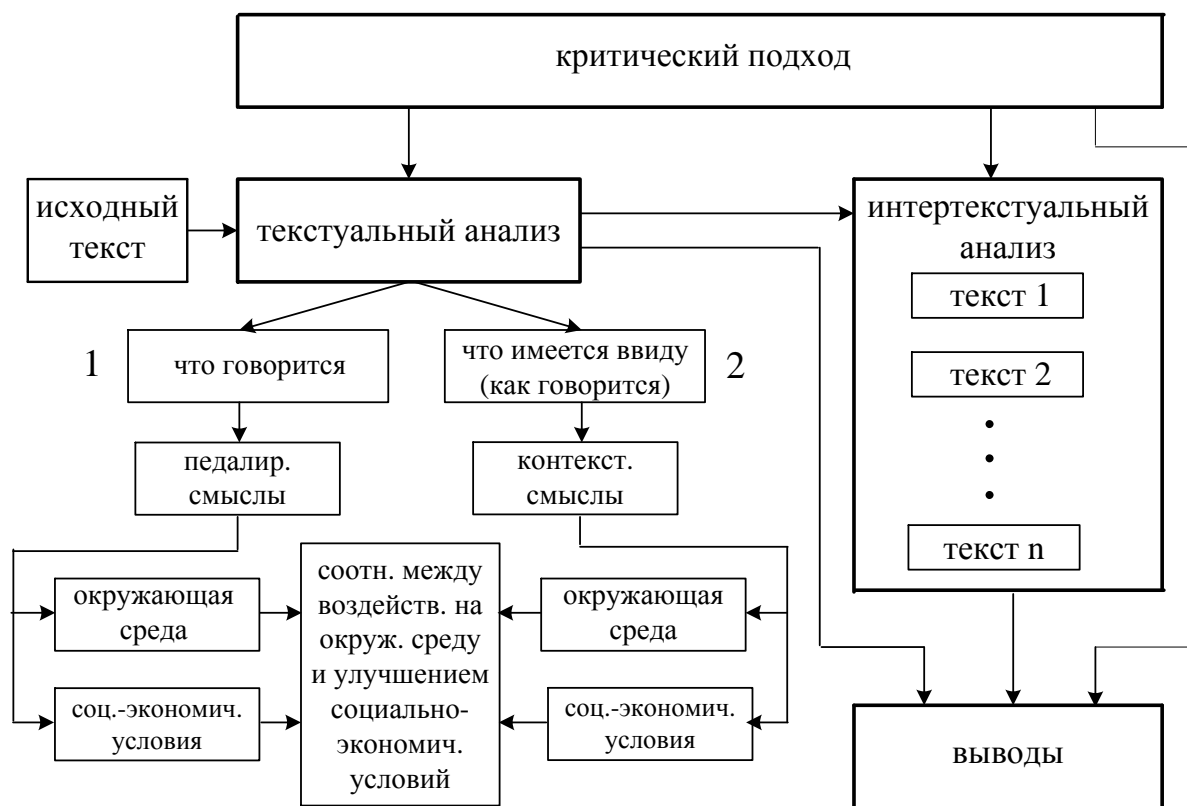


Рис. 6. Схема дискурс-анализа

Текстуальный анализ

Текстуальный анализ ограничен рамками исходного текста как изолированного, автономного речевого образования. Ментальной базой для текстуального анализа являются знания, жизненный опыт и гражданская позиция студента. Текстуальный анализ включает две стадии.

На первой стадии студент прежде всего обращает внимание на то, **что говорится** в тексте, т. е. на то, как сам автор видит, или делает вид, что видит именно так, состояние проблемы и способы ее решения. Результатом первой стадии является выявление педалируемых (выделяемых) автором смыслов, т. е. тех смыслов, которые автору текста хотелось бы разместить в ментальном пространстве читателя.

Вторая стадия текстуального анализа направлена на выявление в тексте того, что В. И. Карасик называет «**что имеется в виду**», а М. Фуко называет «не сказанное». На этой стадии студент должен обратить внимание на все нюансы текста с тем, чтобы выявить все вызывающие сомнения составляющие текста. При этом он должен руководствоваться следующими предтекстовыми критическими заданиями:

- отделять главное от несущественного и акцентироваться на первом;
- уметь различать предположения, личное мнение, факты, которые нельзя проверить;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- обращать особое внимание на логическую непоследовательность;
- находить внутренние противоречия в тексте, т. е. противоречия между разными частями текста;
- находить противоречия между тем, как «подается» проблема в тексте, и как она видится в других информационных источниках;
- видеть чрезмерное усложнение или упрощение проблемы;
- выявлять чрезмерный пафос или чрезмерный негатив в рассуждениях;
- выявлять неискренность и ложь;
- выделять предвзятость отношений, мнений и суждений;
- видеть чрезмерную однозначность или напротив чрезмерную многозначность способов решения проблемы;
- видеть возможного заказчика текста и его мотивы.

Если будут обнаружены вызывающие сомнения составляющие текста, то студенту необходимо понять, есть ли у текста контекстные смыслы, т. е. смыслы, отличные от педалируемых автором. Если таковые есть, то он должен попытаться понять сущность контекстных смыслов и то, как соотносятся педалируемые и контекстные смыслы между собой; не являются ли педалируемые смыслы прикрытием, маскировкой контекстных смыслов. Педалируемые смыслы рассчитаны на «разогрев» гуманистических, эмоциональных реакций человека в отношении какой-то

проблемы. «Разогревшись» педалируемыми, как правило, благородными на первый взгляд смыслами, человек легче «проникнется» контекстными (неявными) смыслами, в которых автором текста предлагаются нужные ему способы решения проблемы. Внедрение в сознание читателя контекстных смыслов является основной целью дискурса, который содержит несколько смыслов. Есть расхожая фраза: «Дьявол кроется в деталях». Контекстные смыслы и являются теми деталями, в которых кроется дьявол. Гарантом того, что он не вырвется наружу, является выявление контекстных смыслов.

Вторая стадия текстуального анализа предполагает отношение к дискурсу как к сложной паутине, сплетенной из смыслов, педалируемых и контекстных. Эта стадия анализа ориентирует на то, что рассмотрение дискурса не будет полным, если оно будет акцентировано только на выявление смыслов и их сущности, но не будет акцентировано на выявление связей между смыслами. Данная стадия требует мобилизации всего интеллектуального и критического ресурсов студента и, на наш взгляд, является вершиной процесса обучения профессиональному иноязычному дискурсу. Синергия этих смыслов даёт качественно новый смысловой эффект.

Смысловая многоликость присуща многим дискурсам. При наличии нескольких смыслов между последними неизбежно возникает определенная иерархия, отношения господства и подчинения. Эти отношения формируются автором дискурса посредством формирования разной (нужной ему) степени доступности смыслов читателю. Смысловая многоликость присуща прежде всего дискурсам, в которых рассматриваются сложные и многоаспектные вопросы, не имеющие однозначных решений. Таковыми являются, например, дискурсы, посвященные глобальным экологическим проблемам. Создание дискурса с нужной автору степенью доступности смыслов требует немалого мастерства. Не меньшее мастерство необходимо и исследователю такого дискурса.

На рис.7 приведена графическая иллюстрация вышеизложенного с помощью луковичной диаграммы Г. Хофстеде применительно к дискурсу, содержащему 2 имплицитных ядра/смысла. Если имплицитные ядра находятся в диаграмме рядом друг с другом, то при критическом дискурс-анализе восприятие смыслов, заложенных в этих имплицитных ядрах, происходит согласованно. Если же смыслы отличаются, то ядро, в котором заложен педалируемый смысл, прикрывает ядро, в котором заложен контекстный смысл. Процесс дискурс-анализа иллюстрируется линией, направленной от наружного слоя к ядрам дискурса. Стрелки на этом пути символизируют процесс анализа эксплицитных слоев луковичной диаграммы и познания педалируемого и контекстного смыслов.

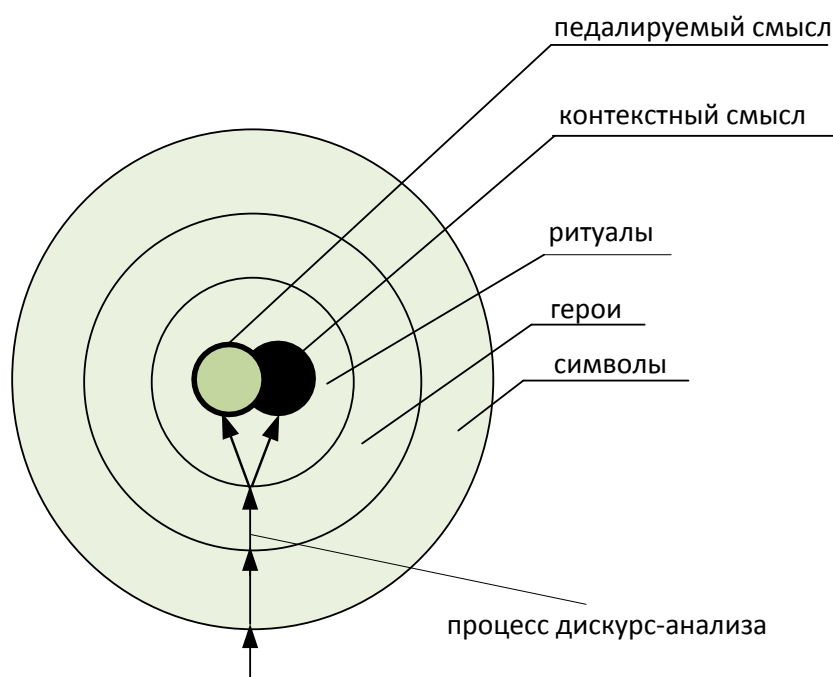


Рис. 7. Процесс дискурс-анализа текста с 2-мя ядрами/смыслами

В экологических дискурсах педалируемый смысл нередко акцентирован на призывы к сохранению окружающей среды, а контекстные смыслы являют собой конкретику, посредством которой окружающая среда может быть сохранена. Такой конкретикой может быть, например, запрет на

строительство промышленного предприятия под предлогом заботы об окружающей среде. При этом «зелеными» может игнорироваться то обстоятельство, что минимальное воздействие предприятия на окружающую среду с запасом перекрывается улучшением социально-экономических условий.

На рис.6 показано, что дискурс-анализ предполагает выявление педалируемых и контекстных смыслов как в части воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду, так и в части ее воздействия на социально-экономические условия жизни людей. Это необходимо для того, чтобы на базе этих смыслов определить реальное соотношение между неблагоприятным воздействием хозяйственной деятельности на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий, являющихся результатом этой деятельности. Это обстоятельство подчеркивается на рис. 6 тем, что указанное соотношение находится в центре всех смыслов. Выявление и поиск оптимального соотношения между вредным воздействием на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий жизни людей является обязательным для вынесения обоснованных выводов, которые являются итогом экологического дискурс-анализа.

Если текстуального анализа достаточно для вынесения обоснованных выводов по тексту, то интертекстуальный анализ не делается. В противном случае выводам предшествует интертекстуальный анализ.

Интертекстуальный анализ

На рис. 6 показано, что интертекстуальный анализ предполагает изучение дополнительных текстов от № 1 до № n, где в качестве n может быть любое число текстов. При этом, каждый дополнительный текст анализируется по той же схеме, по которой делается текстуальный анализ исходного текста. Интертекстуальный анализ, прежде всего, предполагает изучение цитируемых в исходном тексте информационных источников. Цитируемые тексты по определению являются наиболее близкими по

содержанию к исходному тексту. Кроме того изучение цитируемых текстов позволяет проверить корректность цитирования. Если цитируемых текстов недостаточно для того, чтобы сформировать выводы, то необходимо привлечь другие тексты, посвященные рассматриваемой тематике. В частности, следует использовать тексты, на которые есть ссылки в цитируемых текстах.

На интертекстуальном этапе у студента появляется возможность выявить и проанализировать возможные варианты интерпретации исходного текста как бы «извне», то есть в процессе сопоставления и сравнения с другими текстами или высказываниями. На этом этапе студент видит, как другими авторами оценивается состояние проблемы и способы ее решения, рассмотренные в исходном тексте. Именно в пространстве интертекстуального рассмотрения осуществляются самые разные стратегии чтения и понимания текстов. Интертекстуальность обеспечивает соотнесение анализируемого текста с другими, выявляет их конфликтность, отношения господства и подчинения между ними. Интертекстуальный анализ является исследованием того, как, стремясь добиться нужного результата, анализируемый дискурс привлекает и интерпретирует другие дискурсы.

Выводы

Выводы являются итогом дискурс-анализа. В выводах студентом должен быть вынесен «вердикт» по исходному тексту: согласен ли он с тем, как его автор оценивает состояние проблемы и способы ее решения. Если не согласен, то в выводах должно быть дано его видение по указанным вопросам. Иногда однозначные выводы сделать сложно. Если студент пришел к такому заключению, то это является нормальным. В выводах студент также должен выразить свою точку зрения на то, не является ли исследуемый дискурс социальным заказом. Если является, то он должен назвать предполагаемых заказчиков дискурса и их мотивы.

Итогом вышеизложенному, видимо, должно быть определение критического дискурс-анализа антропогенных экологических текстов. Общая

институциональность предлагаемого дискурс-анализа и антропогенного экологического дискурса обуславливает тесное переплетение их определений, несмотря на то, что дискурс/текст является законченным объектом, а дискурс-анализ – процессом исследования этого объекта. Определение антропогенного экологического дискурса приведено в разделе 1.1., ниже приведено определение критического дискурс-анализа антропогенных экологических текстов.

Критический дискурс-анализ антропогенных экологических текстов является синтезом сущностной специфики антропогенной экологической тематики, понятийного аппарата дискурса и критической методологии критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау в той ее части, которая применима для экологической тематики. Критический дискурс-анализ антропогенных экологических текстов направлен на выявление всех заложенных в экологический дискурс педалируемых и контекстных смыслов в части воздействия рассматриваемой хозяйственной деятельности на окружающую природу и на человеческое сообщество, в особенности на выявление оптимального соотношения между неблагоприятным воздействием хозяйственной деятельности на окружающую среду и положительным воздействием на социально-экономические условия жизнедеятельности людей. Итогом дискурс-анализа являются выводы, в которых отражено видение исследователя дискурса на состояние проблемы и способы ее решения, предлагаемые в анализируемом дискурсе.

Использование дискурс-анализа применительно к документам государственной экологической экспертизы

Дисциплина «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза» преподается студентам всех экологических специальностей, в том числе на специальности Экология и природопользование. Этой дисциплине посвящено множество работ, в частности [13,66,104]. В рамках этой дисциплины рассматриваются механизмы реализации правовой охраны природы.

В Федеральном законе «Об охране окружающей среды» [93] статьи 32, 33 главы VI посвящены оценке воздействия на окружающую среду и экологической экспертизе. «Экологическая экспертиза – установление соответствия документов и (или) документации, обосновывающей соответствие намечаемой хозяйственной и иной деятельности экологическим требованиям, установленным техническими регламентами и законодательством в области охраны окружающей среды в целях предотвращения негативного воздействия такой деятельности на окружающую среду» (ст. 1 ФЗ РФ «Об экологической экспертизе»).

Оценка воздействия на окружающую среду делается заказчиком на проектной или предпроектной стадии. Эта оценка требует вероятностного прогноза изменений окружающей среды, основанного на применении знаний в области физических, биологических и социальных наук. Прогноз необходимо проводить только для тех природных компонентов, воздействие на которые приведет к явным и нежелательным экологическим, социальным и другим, связанным с ними последствиям. В научно-исследовательских организациях, привлекаемых заказчиками для выполнения оценки воздействия на окружающую среду, накоплен определенный опыт прогнозирования изменений состояния различных компонентов окружающей среды, разработаны методики интегрального поискового прогноза этих изменений и т. д.

Для России вопрос совершенствования экологической экспертизы является особенно актуальным. Это подтверждается неопровержимыми данными. Например, выбросов в атмосферу CO₂, SO₂, NO_x, CO в России столько же, сколько в Германии и Франции вместе взятых, и в три раза больше, чем в Великобритании, хотя производимый внутренний валовый продукт в 4÷6 раз ниже, чем в названных странах. Твердых веществ выбрасывается в окружающую среду почти в два раза больше, чем в Германии, Франции и Великобритании вместе взятых.

Государственная экологическая экспертиза – это многоаспектное мероприятие. Но ее самая важная составляющая состоит в том, что независимые от заказчика эксперты изучают/анализируют основной экологический документ «Оценка воздействия на окружающую среду» и дают заключение о его достоверности. При этом основным принципом государственной экологической экспертизы является принцип презумпции опасности для окружающей среды любой деятельности человека. Суть этого принципа заключается в том, что деятельность, связанная с использованием природных ресурсов, влечет за собой воздействие на окружающую среду, результатом которого может быть ухудшение среды обитания. Концепция критики, заложенная в дискурс-анализ, органично сочетается с самой сутью государственной экологической экспертизы, что предопределяет целесообразность применения дискурс-анализа к документу Оценка воздействия на окружающую среду.

На рис. 8 приведена схема дискурс-анализа, адаптированная к документу «Оценка воздействия на окружающую среду» (ОВОС). Исходным текстом, подлежащим дискурс-анализу, является текст ОВОС. Перечень оценок воздействия на окружающую среду, входящих в состав ОВОС, зависит от проектируемого объекта. Примерный перечень выглядит так [66]:

- оценка воздействия на атмосферу;
- оценка воздействия на поверхностные воды;
- оценка воздействия на литосферу;
- оценка воздействия на почвенный покров;
- оценка воздействия на растительный покров;
- оценка воздействия на животный мир;
- оценка социально-экономическая.

Шесть из вышеуказанных оценок являются чисто экологическими. Последняя является прогнозом социальных и экономических изменений, к которым может привести реализация проекта. На рис. 8 в целях сокращения показаны 3 оценки.

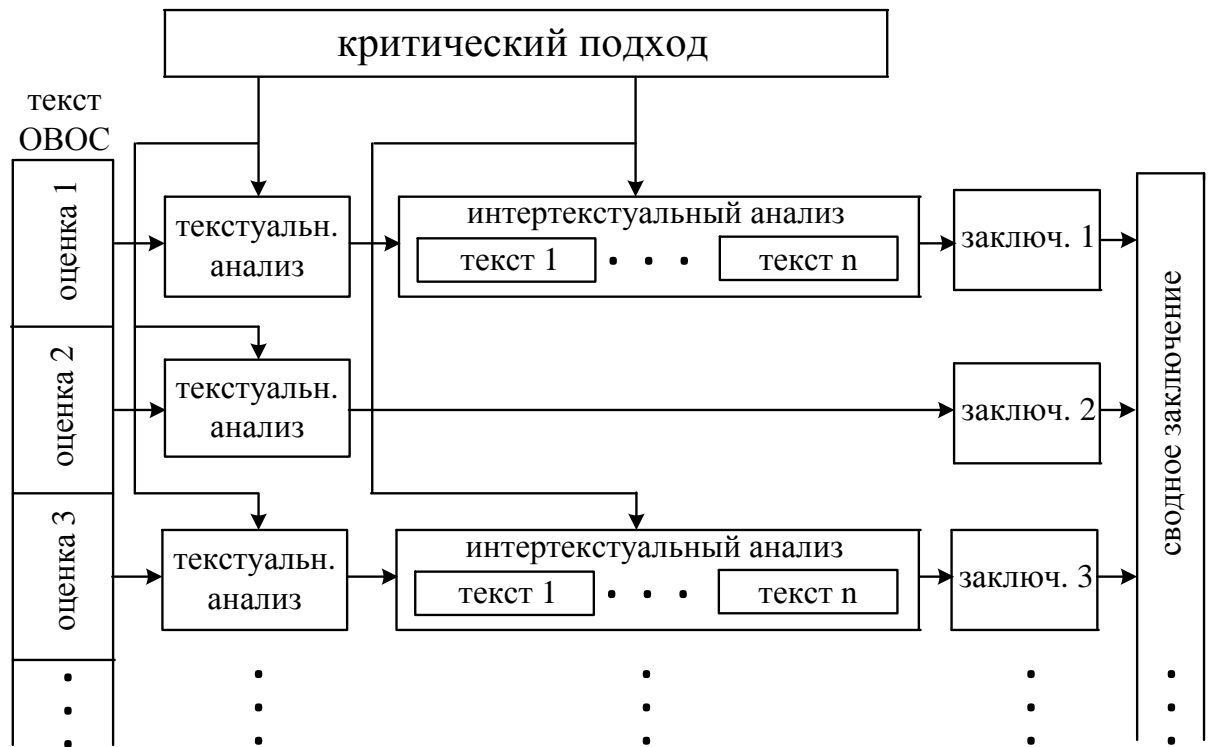


Рис. 8. Схема дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду»

Текстуальный анализ каждой оценки, входящей в состав ОВОС, делается также как и вышеописанный текстуальный анализ экологических текстов (рис. 6). Но при этом нужно учитывать, что оценки ОВОС являются более строгими и технически детерминированными документами, чем общераспространенные экологические тексты. На текстуальном этапе анализ каждой оценки ограничен рамками исходного текста, в котором содержится оценка. Студенты критически рассматривают оценку на предмет ее достоверности в том виде, как она представлена заказчиком, ориентируясь на свои знания в экологической области. Главной задачей студентов на этом этапе является выявление «сомнительных» оценок, т. е. оценок, в которых степень неблагоприятного воздействия хозяйственного объекта на окружающую среду может быть занижена, либо не корректно

использованы нормативные документы. Эта работа кроме экологических знаний требует от студентов критического мышления, умения видеть контекстные смыслы и противоречия даже в том, что выглядит на первый взгляд убедительным. «Сомнительные» оценки подлежат интертекстуальному анализу. На рис. 8 для такого анализа выбраны оценки № 1 и № 3. Заключение по оценке № 2 было сделано без интертекстуального этапа на том основании, что текстуальный анализ не дал повода к сомнениям в части достоверности этой оценки.

Интертекстуальный анализ предполагает привлечение дополнительной информации для вынесения заключения по рассматриваемой оценке. На рис. 8 показано, что интертекстуальный анализ предполагает изучение дополнительных текстов от № 1 до № n, где в качестве n может быть любое число. Причем для разных оценок число дополнительных текстов может быть разным. Их число зависит от рассматриваемого воздействия и от планируемого объекта. Чем шире спектр источников, из которых берется дополнительная информация, тем более достоверным и объективным будет заключение. Кроме нормативных документов, которые регламентируют степень загрязнения окружающей среды, является полезной информация о влиянии на окружающую среду уже действующих аналогичных предприятий. Эта информация может быть получена из открытых информационных источников, находящихся на территории, где находятся аналогичные предприятия. Очень полезными могут быть отзывы населения об экологической обстановке вблизи действующих аналогичных предприятий. Анализ каждого дополнительного текста на интертекстуальном этапе делается так же, как делается текстуальный анализ оценок.

На всех этапах студент должен делать анализ с использованием критического подхода. Его доминирование является естественным, поскольку документ «Оценка воздействия на окружающую среду» создается

по заказу промышленников, которые часто экономически заинтересованы в снижении расходов на природоохранные мероприятия.

По заключениям, данным в отношении всех оценок, делается сводное заключение о допустимости строительства объекта. Для вынесения положительного сводного заключения необходимо, чтобы заключения по всем оценкам были положительными.

В качестве итога к настоящему разделу рассмотрим *перспективы использования дискурс-анализа в естественно-научных дисциплинах.*

Как указывалось выше, дискурсология используется в гуманитарных науках. Особенно активно она используется в социально-политических науках. Самым значимым событием в области социально-политического дискурса является появление критического дискурс-анализа.

М. Л. Макаров в книге «Основы теории дискурса» называет авторами критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау, Р. Лакова, Р. Водак, Т. ван Дейка. В то же время сама Р. Водак в книге «Методы анализа текста и дискурса» говорит о том, что критический дискурс-анализ является проработанным в той форме, как это сделал Н. Фэйрклау. Мы согласны с Р. Водак, и поэтому как в вышеизложенной части диссертации так и в дальнейшем под критическим дискурс-анализом мы имеем в виду критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау.

Своим появлением критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау обязан работе «Язык и власть», посвященной анализу политических дискурсов Англии, поэтому в рассматриваемом контексте можно сказать, что критический дискурс-анализ появился по политическому заказу. Это отражено на рис. 9. В настоящее время критический дискурс-анализ широко используется в социально-политических исследованиях и в практической педагогике. Педагогическое применение он нашел как в преподавании на родном языке, так и при обучении иностранному языку, который в англоязычной педагогике часто называют вторым языком. Педагогическое применение критического дискурс-анализа при обучении иностранному

языку является основой распространённого в зарубежной педагогике подхода, именуемого «критическое осознание языка» [105,106,107,112,130].

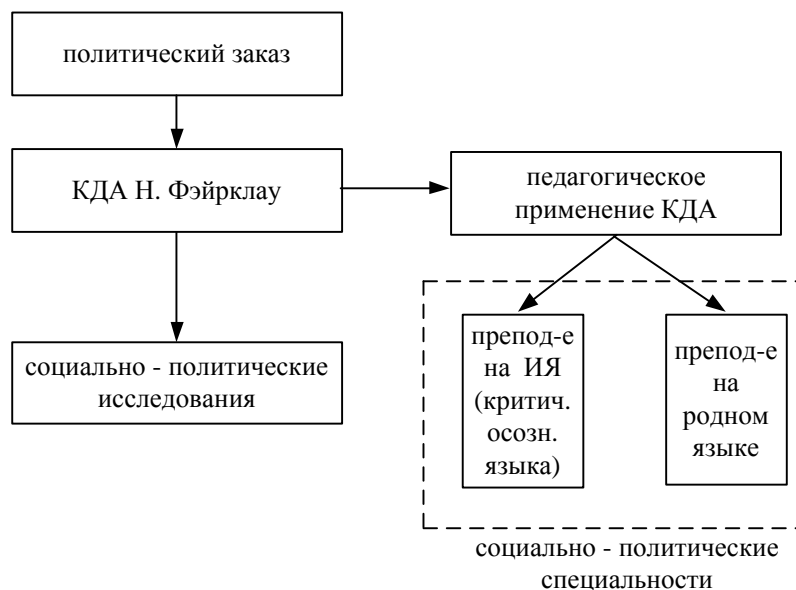


Рис. 9. Использование критического дискурс-анализа (КДА) Н. Фэйрклау

Однозначного определения данного подхода мы не нашли. Но мы бы дали ему следующее определение: «Под обучением «критическому осознанию языка» понимается такое обучение иностранному языку, после которого обучающиеся воспринимают/осознают смысловое содержание иноязычного текста не менее критически, чем они воспринимают/осознают смысловое содержание текста, написанного на родном языке». На наш взгляд, такой подход найдет применение и в России. Особенно он полезен на завершающей стадии обучения профессиональному иностранному языку.

Критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау предназначен для анализа социально-политических дискурсов, поэтому его педагогическое применение ориентировано на социально-политические специальности. Мы считаем, что обучение критическому осознанию языка целесообразно распространить и на естественно-научные специальности. С этой целью нами разработан дискурс-анализ антропогенных экологических текстов как основной инструмент методики обучения иностранному языку студентов-экологов на

основе дискурс-анализа. То обстоятельство, что данный дискурс-анализ создан по педагогическому заказу, отражено на рис.10.

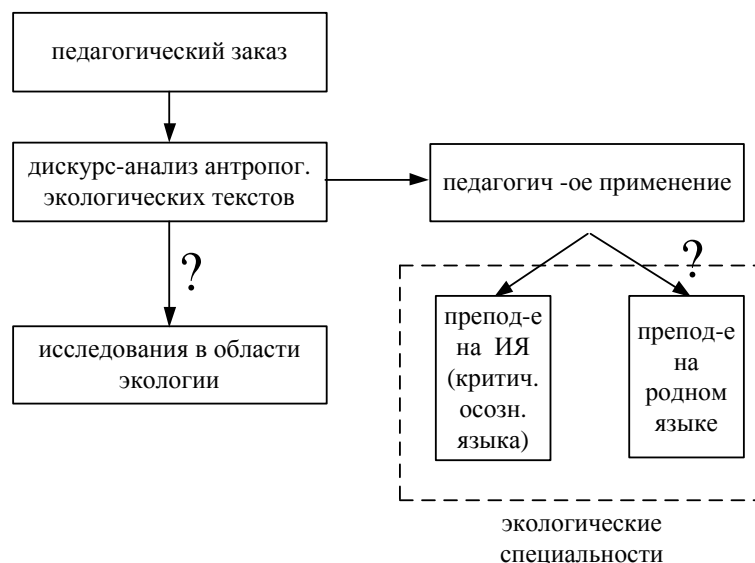


Рис. 10. Использование дискурс-анализа антропогенных экологических текстов

На наш взгляд, целесообразность использования дискурс-анализа в формировании критического осознания иностранного языка у студентов-экологов очевидна.

Концепция критики, заложенная в дискурс-анализ антропогенных экологических текстов, органично сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности, являющимся главным принципом государственной экологической экспертизы. Поэтому мы считаем, что предлагаемый дискурс-анализ, направленный на выявление контекстуального наполнения антропогенного экологического дискурса, экстралингвистических составляющих, противоречий и фрагментов, требующих дополнительного рассмотрения, может быть полезен при преподавании дисциплины «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза». Одновременно мы считаем, что вопрос педагогического применения дискурс-анализа в соответствующих дисциплинах, преподаваемых студентам-экологам на

родном языке, должен решаться не преподавателями иностранного языка, а преподавателями экологических дисциплин. Учитывая вышесказанное, на рис. 10 рядом с прямоугольником «препод-е на родном языке» мы поставили знак вопроса. Знак вопроса мы также поставили рядом с прямоугольником «исследования в области экологии».

Дискурс-анализ антропогенных экологических текстов – это по сути профессиональный дискурс-анализ, относящийся к антропогенной экологической тематике. Показанная на рис. 10 схема может быть схемой возможного использования дискурс-анализа в любой другой естественно-научной дисциплине, например в биологии. Использование дискурсологии в естественно-научных дисциплинах потребует дифференциации типов дискурса. Наряду с институциональным и персональным типами дискурсов, введенными В. И. Карасиком, потребуется ввести профессиональные типы дискурсов по названию соответствующих дисциплин. Всякий профессиональный дискурс должен иметь свой инструмент анализа – профессиональный дискурс-анализ. Профессиональные дискурс-анализы естественно-научных текстов, на наш взгляд, могут иметь такую же общую структуру как у предлагаемого дискурс-анализа антропогенных экологических текстов, т. е. быть синтезом сущностной специфики естественно-научной дисциплины, понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и критической методологии (Рис.11).

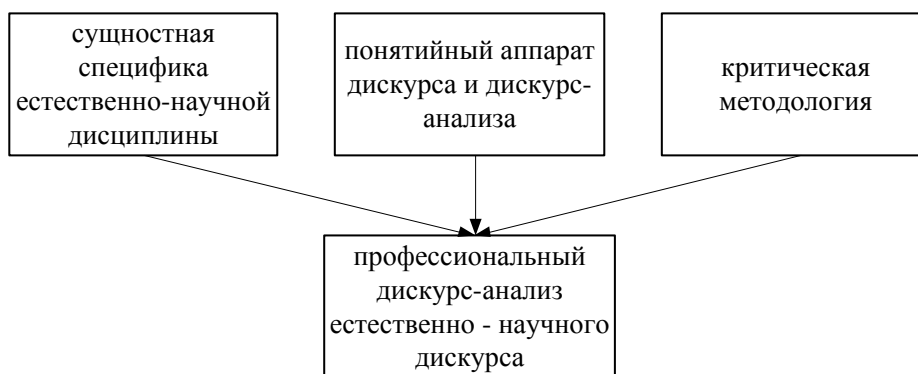


Рис.11. Общая структура профессионального дискурс-анализа

Выводы по главе 1

1. Теоретический анализ понятийного аппарата дискурса показал, что его главными составляющими являются: контекстуальность и институциональность (М. Фуко, В. И. Карасик); экстралингвистические составляющие (Н. Д. Арутюнова); взаимообусловленность дискурса и социально-политической реальности как взаимно конституирующих сущностей (Н. Фэйрклау); коммуникативность дискурса (Е. С. Кубрякова); необходимость учета того, что дискурс и дискурс-анализ являются сверхсложной саморазвивающейся системой (С. К. Гураль). Этот понятийный аппарат был взят в качестве одной из исходных составляющих для разработки критического дискурс-анализа экологических текстов и методики обучения, основанной на указанном дискурс-анализе.

2. Сделан анализ экологических факторов с целью конкретизации сущностной специфики экологического дискурса. На основе анализа к рассмотрению принята антропогенная тематика, как представляющая наибольший интерес для студентов-экологов. На основе сущностной специфики антропогенного экологического фактора и на основе вышеуказанного понятийного аппарата дискурса дано определение антропогенного экологического дискурса.

3. Экологический дискурс предполагает необходимость в соответствующем дискурс-анализе, то есть инструменте, который учитывал бы сущностную специфику экологической тематики и имел бы критическую направленность. На основе изучения существующих методов анализа текстов в качестве критической методологии была выбрана методология критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау в той части, которая применима для экологического дискурса: необходимость критического ракурса исследования любого дискурса, необходимость рассмотрения диалектических связей исследуемого дискурса с другими

дискурсами, необходимость выявления контекстных смыслов как итога дискурс-анализа.

4. В процессе исследования понятий «дискурс» и «дискурс-анализ» в контексте их использования в предлагаемой методике обучения нами предложена графическая интерпретация саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему на основе луковичной диаграммы Г. Хофстеде. Такой подход наглядно «высветил» то обстоятельство, что основными причинами саморазвития дискурса и дискурс-анализа являются: во-первых, неоднозначное понимание исследователями дискурса идеала, находящегося в ядре дискурса, и, во-вторых, возможная многоликость идеала, которая нарочито или нечаянно заложена в дискурс его создателем. Предложенная интерпретация была использована в методике обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу (глава 2).

5. В качестве основного инструмента указанной методики обучения нами разработан критический дискурс-анализ антропогенных экологических текстов/дискурсов. Указанный дискурс-анализ является синтезом сущностной специфики антропогенной экологической тематики, понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и критической методологии критического дискурс анализа Н. Фэйрклау.

6. Концепция критики, заложенная в критический дискурс-анализ антропогенных экологических текстов, органично сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности, являющимся главным принципом государственной экологической экспертизы. С учетом этого нами разработана детальная схема применения указанного дискурс-анализа для основного документа государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду».

Глава 2. Методика обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов

2.1. Цели, задачи, принципы обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов

В переводе с греческого («μεθοδία») термин «методика» означает отрасль педагогической науки, исследующую процесс обучения какой-либо дисциплине.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2, п. 3) дано следующее определение термину «обучение»: «Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [94].

В современной теории и практике обучения языку термин «методика» употребляется в трех значениях: методика как учебная, научная и практическая дисциплина. Методика обучения иностранным языкам как практическая дисциплина представляет собой совокупность знаний «о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также особенностях образования и воспитания посредством языка» [103, с. 21].

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком независимо от его профессиональной направленности считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. По С. Г. Тер-Минасовой «язык – это зеркало культуры, в нём отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный

характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [91, с.19].

В условиях глобализации успешность включения молодого специалиста-эколога в международное профессиональное сотрудничество в значительной мере определяется уровнем его иноязычной профессиональной экологической компетенции, поэтому формирование указанной компетенции является конечной целью обучения критическому дискурс-анализу иноязычных экологических текстов. С учетом этого рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» для направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр предполагает развитие и формирование компетенций, связанных со способностью осуществления коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке в бытовой и профессиональной сферах межличностного и межкультурного взаимодействия.

Рассмотрим содержание иноязычной профессиональной экологической компетенции. В указанном словосочетании слово «экологическая» допускает минимум разночтений, поэтому рассмотрим другие составляющие. Рассмотрение начнем с ключевого слова – «компетенция». А. В. Хуторской [100] определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. В. М. Ростовцева [83] считает, что компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике.

Общеизвестна классификация компетенций на общекультурные и профессиональные [65].

Некоторые авторы отождествляют термины «компетенция» и «компетентность», хотя в определении термина «компетентность» также нет единообразия. По мнению С. И. Ожегова [73, с. 624] компетентность –

знание, осведомленность в какой-либо области. И. А. Зимняя [38,39,40,41,42] трактует компетентность как основанную на знаниях интеллектуально и личностно-обусловленную, социально-профессиональную жизнедеятельность человека. Согласно А. В. Хуторскому компетентность определяется как способность человека к практической деятельности, а компетенция как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков [99,100].

Следующим словом в понятии «Иноязычная профессиональная экологическая компетенция», требующим пояснений, является слово «профессиональная». Профессионал – это «специалист, владеющий определенными знаниями, умениями и навыками, доведенными до автоматизма в своей специальной сфере деятельности, полностью отвечающий требованиям данного производства, данной области деятельности» [73, с. 624]. И. А. Зимняя отдельно выделяет профессиональную компетентность, включающую «специальную, социокультурную, психологическую и информационную компетенции, позволяющие в своей совокупности осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне» [40].

На наш взгляд, наиболее емкое и современное определение профессиональной компетенции дано К. Э. Безукладниковым [4]: «Профессиональная компетенция – это личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности человека в той или иной сфере деятельности она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат».

Под иноязычной компетенцией, также входящей в состав рассматриваемого словосочетания, в настоящее время понимается иноязычная коммуникативная компетенция. Западные специалисты часто рассматривают эту компетенцию как способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания в иноязычной аудитории [125]. Отечественные ученые, например Н. Б. Ишханян, С. С. Куклина рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого поведения в зависимости от целей и содержания общения, а также организовывать это общение с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок, т. е. владение стратегией и тактикой общения [46,59].

В. В. Сафонова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения» [84]. Многие российские ученые считают, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность личности к изучению иностранного языка и к общению на нем с представителями других культур [6,7,8,9,10, 76,77,78].

Формированию и развитию иноязычной профессиональной компетенции в вузах, в том числе в технических вузах, посвящено достаточное количество работ. О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд полагают, что обучение профессиональному иностранному языку, акцентированное на общеупотребительную лексику, является недостаточным для работы с профессиональными текстами. По мнению этих авторов, «современный инженер в своей профессиональной деятельности,

совмещая две компетенции: профессиональную и языковую, получает третью, а именно, лингвопрофессиональную компетентность ...» [1]. А. К. Крупченко также подчеркивает наличие противоречия «между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений» [56]. И. В. Леушина считает иноязычную подготовку специалистов технических вузов неотъемлемым компонентом высшего профессионального образования и потенциальным резервом повышения эффективности инженерной деятельности в современных социально-экономических условиях [60].

Учитывая вышеприведенное, и в особенности определение профессиональной компетенции, данное К. Э. Безукладниковым, мы определяем иноязычную профессиональную экологическую компетенцию как личностное психологическое новообразование, обеспечивающее долговременную готовность к успешной профессиональной деятельности в сфере экологии на иностранном языке, в том числе обеспечивающее умение видеть контекстуальное наполнение аутентичного иноязычного экологического текста, экстралингвистические составляющие, противоречия и фрагменты, требующие дополнительного рассмотрения, социальных заказчиков текста и их мотивы, а также дискуссионное умение, обеспечивающее успешное взаимодействие с носителями языка на международных экологических площадках.

В настоящее время специалисты говорят о необходимости формирования дискурсивной компетенции, как обязательного компонента профессиональной компетенции. Значимость дискурсивной компетенции определена К. Ф. Седовым следующим образом: «... дискурсивная компетенция способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком» [86]. Определения дискурсивной компетенции разнообразны. Так, Н. В. Елухина дает следующее определение: «Дискурсивная компетенция представляет собой знание

различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения» [34]. Н. В. Попова под дискурсивной компетенцией понимает способность к созданию связного речевого высказывания, соответствующего реальной ситуации общения [80]. Большинство исследователей указывают на комплексную сущность дискурсивной компетенции [26, 33, 101]. По И. А. Евстигнеевой развитие дискурсивной компетенции определяется рядом сформированных дискурсивных умений, в числе которых: умения понимать, выделять, структурировать и применять лексические, грамматические ресурсы иностранного языка. В контексте настоящей работы и с учетом вышеизложенных мнений мы пришли к выводу, что иноязычная дискурсивная компетенция является синергией следующих умений: умение видеть в иноязычном тексте дискурсивное содержание, умение анализировать (интерпретировать) дискурс, умение создавать дискурс и умение отстаивать свой дискурс на иностранном языке в реальных ситуациях общения.

Основными составляющими предлагаемой методики обучения являются дискурс-анализ исходного текста, создание нового дискурса и дискуссия с целью выработки итогового дискурса. Дискурс-анализ является инструментом критического осознания текста, в процессе которого выявляется контекстуальное наполнение дискурса. Результатом дискурс-анализа является создание каждым студентом своего дискурса, в котором отражена его точка зрения на проблему, рассматриваемую в анализируемом дискурсе. Дискуссия по результатам дискурс-анализа формирует умение отстаивать свою точку зрения на иностранном языке. Изложенное выше позволяет надеяться на то, что предлагаемая методика является хорошим инструментом формирования иноязычной дискурсивной компетенции как одного из основных компонентов иноязычной профессиональной экологической компетенции в целом. Для достижения вышеуказанной цели были поставлены и решены следующие задачи:

- провести анализ научной литературы с целью исследования понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и выбора методологии для разработки критического дискурс-анализа экологических текстов;
- сделать анализ экологических факторов с целью выбора фактора, представляющего наибольшую важность для обучения студентов экологических специальностей в условиях глобального экологического кризиса, и выявить сущностную специфику текстов, посвященных этому фактору;
- разработать на базе вышеуказанного анализа критический дискурс-анализ экологических текстов как инструмент для выявления и исследования контекстуального наполнения экологического дискурса;
- сделать анализ основного документа государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду» на предмет возможности применения к последнему критического дискурс-анализа экологических текстов и адаптировать дискурс-анализ к указанному документу;
- разработать модель обучения и на ее основе разработать детальную методику обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов, включающую дискуссию после проведения дискурс-анализа;
- провести экспериментальное обучение по указанной методике у студентов специальности 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр, разработать критерии оценки дискурсивного умения и на их базе сделать оценку эффективности методики обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов.

При разработке модели и методики обучения мы руководствовались общими принципами обучения, сформулированными известными специалистами в области лингводидактики: И. Л. Бим [11]; Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [17]; С. К. Гураль [18]; Р. П. Мильруд [69]; Е. И. Пассов [75]; О. Г. Поляков [79]; Е. Н. Соловова [89],

С. Г. Тер-Минасова [91], А. Н. Щукин [103].

Термин «принцип» происходит от латинского слова «*principium*» – основа, первоначало. Отсюда принцип обучения – это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. В отечественной теории обучения подчеркивается, что описание принципов – это ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине [17, с.139,140]. Пассов делает акцент на том, что принципы обучения возникают из потребностей педагогической практики как результат ее обобщения и являются «фундаментом здания, имя которому «процесс обучения»» [76].

Нам представляется, что общепринятой классификации принципов обучения не существует. В некоторых работах приводятся примерно до 40 принципов. А. Н. Щукин считает, что одним из возможных подходов к классификации принципов обучения является содержание базисных для методики наук, к числу которых относятся психология, дидактика, лингвистика [103, с.149]. Соответственно этому все приводимые этим специалистом принципы обучения (27 принципов) сведены в 4 группы: психологические, дидактические, лингвистические, собственно методические.

Принципы обучения не являются статическими. Они постоянно изменяются и дополняются в зависимости от изменений, происходящих в обществе и в зависимости от развития базовых для методики наук. Эту мысль развивает С. К. Гураль в своей работе «Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе [18], в которой она обосновала целесообразность использования синергетического подхода к обучению иноязычному дискурсу с опорой на синергетические принципы.

Большинство принципов, приводимых А. Н. Щукиным, и подход, предлагаемый С. К. Гураль, нашли применение в предлагаемой методике обучения. Ниже изложена краткая характеристика тех принципов, которые в

наибольшей степени использовались нами при разработке методики обучения критическому дискурсу-анализу. Ниже также указано, на каких этапах процесса обучения и как эти принципы применялись.

Рассмотрение начнем с **психологических принципов**. Из этих принципов нашли наиболее значимое применение в рассматриваемой методике принцип мотивации и принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся.

Принцип мотивации является ведущим среди психологических принципов [103, с.161]. Этот принцип предполагает такое обучение, при котором стимулируется высокая личная мотивация учащихся в общении на изучаемом языке и в изучении этого языка [17, с.151]. На наш взгляд, принцип мотивации является ведущим не только среди психологических, но и среди всех принципов обучения. Мотив – побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека. Процесс обучения иностранному языку будет малоэффективным, если не будет заинтересованности учащихся. Заинтересованность, в свою очередь, должна создаваться преподавателем в виде целенаправленного формирования у учащихся мотивации к прилежному участию в процессе обучения.

Принцип мотивации является первым принципом, используемым в предлагаемой методике. Он реализуется в самом начале вводного занятия, когда преподаватель подчеркивает, что решение глобальных экологических проблем невозможно без международного сотрудничества специалистов-экологов. Успешное участие в международном сотрудничестве, в свою очередь, возможно только в том случае, если специалист-эколог будет обладать высочайшей иноязычной профессиональной экологической компетенцией, важным инструментом формирования которой является обучение студентов-экологов критическому дискурсу-анализу экологических текстов. Принцип мотивации проходит красной линией в течение всего процесса обучения, поскольку обучение на всех стадиях имеет практическую профессиональную

направленность, которая наиболее ярко представлена в проведении дискурс-анализа документов государственной экологической экспертизы. Подводя итог вышеизложенному, представляется целесообразным обратиться к высказыванию известного американского учёного Вилги Риварс, высказанному в её работе «10 principles teaching and learning English», в которой проходит красной нитью мысль о том, что мотивацию нельзя навязать извне, она возникает изнутри «Motivation could not imposed from outside it springs inside».

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся реализуется в предлагаемой методике в том, что на аудиторном занятии дискурс-анализ экологического текста выполняется каждым студентом без привлечения дополнительных источников информации, т. е. исходя из своих знаний, жизненного опыта и гражданской позиции. При таком подходе дискурс-анализ является реализацией индивидуального видения сути проблемы, рассматриваемой в дискурсе. Перед самостоятельным дискурс-анализом и на протяжении всего процесса обучения преподаватель подчеркивает, что студентам необходимо выражать свое мнение свободно, без боязни, без оглядки на возможную реакцию преподавателя и студентов. Распределение ролей при проведении дискуссии по результатам дискурс-анализа делается с учетом индивидуальных психологических качеств студентов и знания ими иностранного языка.

Дидактические принципы определяют содержание, организационные формы и методы процесса обучения. Наибольшее применение в рассматриваемой методике нашли принцип сознательности, принцип прочности, принцип доступности и посильности, принцип межпредметной координации.

Принцип сознательности относится к числу ведущих дидактических принципов. Этот принцип предполагает такое построение процесса обучения, при котором обучающиеся понимают не только иноязычные

единицы и иноязычную речь в целом, но и когда они понимают цель и смысл учебного занятия. Учет этого принципа сделан следующим образом. Занятия с использованием дискурс-анализа проводятся в заключительном семестре, когда студенты владеют экологическим тезаурусом. То обстоятельство, что у студентов-экологов нет дискурсивной и дискуссионной подготовки, учитывается предлагаемой методикой обучения. На вводных занятиях по дискурс-анализу им даются необходимые знания по дискурсологии, позволяющие сделать осознанный, полноценный дискурс-анализ экологических текстов, и разбираются три примера дискурс-анализа. На вводных занятиях даются также основные сведения о дискуссии и о правилах участия в ней, изучаются основные дискуссионные клише, делаются контрольные проверки по их запоминанию. Знание экологической лексики и дискуссионных клише обеспечивает иноязычными единицами процесс участия в дискуссии по результатам выполнения дискурс-анализа всеми студентами. Такой подход дает студентам не только возможность осознанного участия в процессе обучения, но и осознание цели занятий и их практической значимости и, следовательно, стимулирует их на творческую, активную работу.

Принцип прочности предполагает запоминание студентами учебного материала, что обеспечивает возможность его применения при работе с иноязычными текстами и в различных ситуациях общения. Этот принцип непосредственно связан с принципом сознательности, поскольку прочно запоминается то, что осознанно. Принцип прочности реализуется организацией упражнений на запоминание и на проверку знания экологической лексики, коммуникативных и дискуссионных фраз и словосочетаний. Реализация этого принципа обеспечивается также и тем, что рассматриваемая методика предполагает аудиторное проведение дискурс-анализа и дискуссий на 7 занятиях. Предусмотрены 2 домашних задания, одно из которых посвящено дискурс-анализу экологического текста, другое – дискурс-анализу документов государственной экологической экспертизы.

Принцип доступности и посильности предполагает, что процесс обучения должен строиться с учетом имеющихся знаний и интеллектуальных возможностей студентов в форме, обеспечивающей максимальное понимание подаваемого материала. Как только студенты перестают понимать, они, в лучшем случае, теряют интерес к занятию, в худшем – они начинают теряться и комплексовать по поводу своей несостоятельности. Чрезмерно сложная подача материала, перегруженность обилием этого материала имеет место уже в школах. Это делает неизбежным непонимание. Учащийся должен как-то адаптироваться к этой ситуации, поэтому его естественной реакцией на неизбежность непонимания является привыкание к непониманию материала. В результате формируется очень нехорошее качество – учащийся не понимает того, что он не понимает. Построить процесс обучения так, чтобы материал был понятен слабым студентам, но чтобы при этом «не скучали» сильные студенты – непростое дело, но к этому нужно стремиться. Принцип доступности и посильности тесно связан с принципом учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся и принципом сознательности.

С учетом рассматриваемого принципа занятия с использованием дискурс-анализа проводятся на заключительной стадии обучения, когда студенты имеют достаточную лексико-грамматическую подготовку к восприятию предлагаемой методики обучения. Занятиям по выполнению дискурс-анализа в аудитории предшествуют вводные занятия, на которых студентам даются все знания, необходимые для выполнения дискурс-анализа и успешного участия в дискуссии. При этом используется простой и понятный студентам понятийный аппарат дискурса. Перед проведением дискуссии преподаватель подчеркивает, что дискуссия должна проводиться без излишнего напряжения, в благожелательной обстановке. В процессе дискуссии студенты должны высказывать свою точку зрения свободно, не боясь реакции слушающих, что сделает дискуссию непринужденной, а значит интересной

Принцип межпредметной координации предусматривает взаимодействие и взаимопроникновение разных дисциплин с целью формирования в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира, благодаря чему в сознании обучающихся происходит синергия/взаимосвязь предмета обучения, явлений окружающего мира и языка. Эта мысль звучала ещё в устах Я. А. Коменского, который полагал, что всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Я. А. Коменский был одним из первых дидактов, утверждавших важность взаимосвязи между учебными предметами в процессе их изучения [103, с.156].

Принцип межпредметной координации реализуется следующим образом. Используемый в предлагаемой методике обучения дискурс-анализ основан на понятийном аппарате дискурса и методологии критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау. Последний был разработан в политологических целях. Таким образом, в методике обучения критическому дискурс-анализу студентов-экологов имеет место проникновение метода общественных наук в естественную науку, каковой является экология. Причем это проникновение происходит через преподавание иностранного языка. По сути это означает двойное проникновение, когда в преподавании иностранного языка сошлись метод общественных наук (критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау) и естественная наука – экология.

Среди **собственно методических принципов** наибольшее применение в предлагаемой методике нашли принцип коммуникативности и принцип профессиональной направленности.

Принципу коммуникативности принадлежит ведущая роль среди собственно методических принципов. Этот принцип так описывается его отечественным основоположником Е. И. Пассовым: «Если в общих чертах охарактеризовать коммуникативный подход, то можно сказать, что он предполагает организацию процесса обучения речи как модели процесса

коммуникации. Внедрение принципа коммуникативности – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Известно также, что использование знаний и умений основано на переносе, а перенос зависит прежде всего от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки или умения предполагается использовать. Это ни в коей мере не означает, что процесс обучения будет строиться как копия процесса коммуникации» [75, с. 3,4]. По мнению А. Н. Щукина следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (владение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии [103, с.163,164]. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез считают, что принцип коммуникативности предполагает такое обучение иностранному языку, которое направлено на формирование у обучающегося черт би\поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении [17, с.150].

В рассматриваемой методике принцип коммуникативности учитывается тем, что обучение построено на основе дискурс-анализа аутентичных экологических текстов, максимально приближенных по своему содержанию к специальности, на которой ведется преподавание, а также на основе дискурс-анализа документов государственных экологических экспертиз на реальные объекты. Принцип коммуникативности реализуется в дискуссиях, проводимых на аудиторных занятиях по результатам дискурс-анализа. Дискуссия априори предполагает использование особенностей (приемов) коммуникативного обучения: преодоление языкового барьера и страха перед необходимостью отстаивания своего мнения на иностранном языке; взаимодействие, свободное выражение мыслей, речемыслительная активность и вместе с тем умение выслушать оппонента даже при несогласии

с его мнением; реализация индивидуальных особенностей с помощью языковых средств.

Принцип профессиональной направленности является одним из ведущих принципов подготовки современного специалиста. Преимущества профессионально-ориентированного обучения подчеркиваются А. А. Вербицким [14], который считал, что такое обучение обеспечивает формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности на основе теоретических знаний. Принцип профессиональной направленности учитывается на всех этапах обучения по предлагаемой методике, он, можно сказать, пронизывает предлагаемую методику, поскольку и дискурс-анализ и дискуссия по результатам дискурс-анализа имеют строго экологическую направленность.

Отдельно рассмотрим **принцип синергетического подхода к обучению иностранному языку**, автором которого является С. К. Гураль [18,19,20]. Синергетика (от греч. «συνεργία» – совместное, кооперативное действие) – междисциплинарное направление, возникшее в 70-х годах XX в. Имя новому научному направлению дал профессор Штутгартского университета физик-теоретик Герман Хакен [98], который рассматривал синергетику как междисциплинарную область исследования кооперативных процессов самоорганизации в системах разной природы. Вопросы применения синергетики в иноязычном обучении исследовались С. К. Гураль. В своих работах С. К. Гураль подчеркивает, что проблемы взаимодействия в системах разной природы созвучны с лингвистической философией Ф. Капры, который считает, что «целое это нечто большее, чем сумма частей». Он рассматривает целое во всем многообразии взаимодействий между частями, как паутину, сотканную из частных. При этом ни одно свойство любой части этой паутины не является фундаментальным; все они вытекают из свойств других частей, и общая согласованность их взаимосвязей определяет структуру всей паутины [47]. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что обучение иноязычному

дискурсу протекает более успешно, если в учебном процессе реализуется синергетический подход, а иноязычный дискурс рассматривается как сверхсложная саморазвивающаяся система. Наиболее выпукло синергетический подход реализуется на аудиторных занятиях, входящих в состав предлагаемой методики обучения.

Современные методики обучения иностранным языкам уделяют большое внимание расширению списка принципов обучения и их совершенствованию, но недостаточно изучен вопрос синергетического использования разных принципов, т. е. такого их сочетания в одних временных рамках, при котором обучающий эффект будет больше, чем при раздельном применении этих принципов. На наш взгляд, именно здесь имеются значительные резервы для совершенствования процесса обучения. Если придерживаться классификации принципов обучения А. Н. Щукина, то синергетический принцип следует отнести, скорее всего, к собственно методическим принципам.

2.2. Содержание и методология обучения студентов-экологов критическому дискурс-анализу экологических текстов

На рис. 12 представлена модель обучения. Из этого рисунка следует, что модель обучения является синтезом цели, задач, принципов обучения, специально разработанного дискурс-анализа экологических текстов и методики обучения. Цель и задачи исследования были сформулированы на основании анализа запроса общества в специалистах-экологах, обладающих способностью критического восприятия профессиональных иноязычных дискурсов, способностью создать собственный дискурс, в котором отражено критическое видение специалиста на рассматриваемые проблемы, и способностью отстаивать свою точку зрения на дискуссионных площадках.

Разработке методики обучения предшествовал анализ существующих принципов обучения с целью выбора тех принципов, которые обеспечивают наилучшее решение поставленных задач и наилучшее понимание студентами целесообразности и сути обучения по предлагаемой методике. Созданию методики обучения предшествовала также разработка дискурс-анализа экологических текстов как основного инструмента предлагаемой методики обучения. Задачи, принципы обучения, дискурс-анализ экологических текстов определили содержание предлагаемой методики обучения. Результатом использования методики обучения является достижение поставленной цели. Это иллюстрируется обратной связью направленной от методики обучения к цели. Цель, задачи, принципы и дискурс-анализ рассмотрены ранее, поэтому далее подробно рассмотрим методику обучения.

Главной составляющей методики обучения являются аудиторные занятия по дискурс-анализу. В целях наглядности их структура показана с использованием луковичных диаграмм Г. Хофстеде. Подробно данная иллюстрация описана ниже.

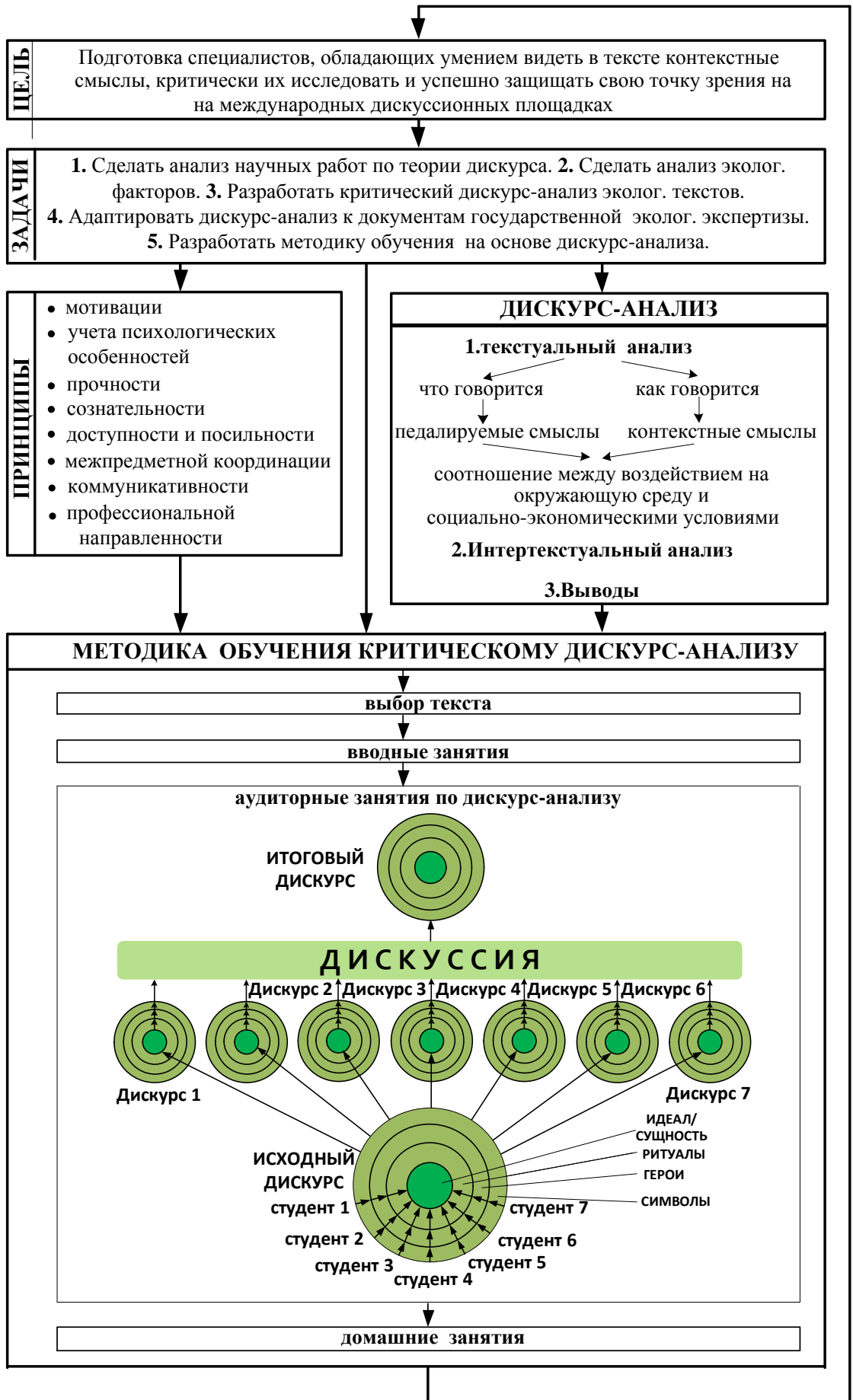


Рис. 12. Модель обучения

Занятия с использованием дискурс-анализа проводятся в заключительной части обучения иностранному языку, когда студенты обладают достаточной лексико-грамматической подготовкой. На обучение по предлагаемой методике требуется 10 аудиторных занятий и два домашних задания. Методика обучения включает следующие этапы: выбор преподавателем иноязычных текстов, вводный курс занятий, аудиторные занятия по дискурс-анализу, домашние задания. Подробная схема методики обучения приведена на рис. 13.

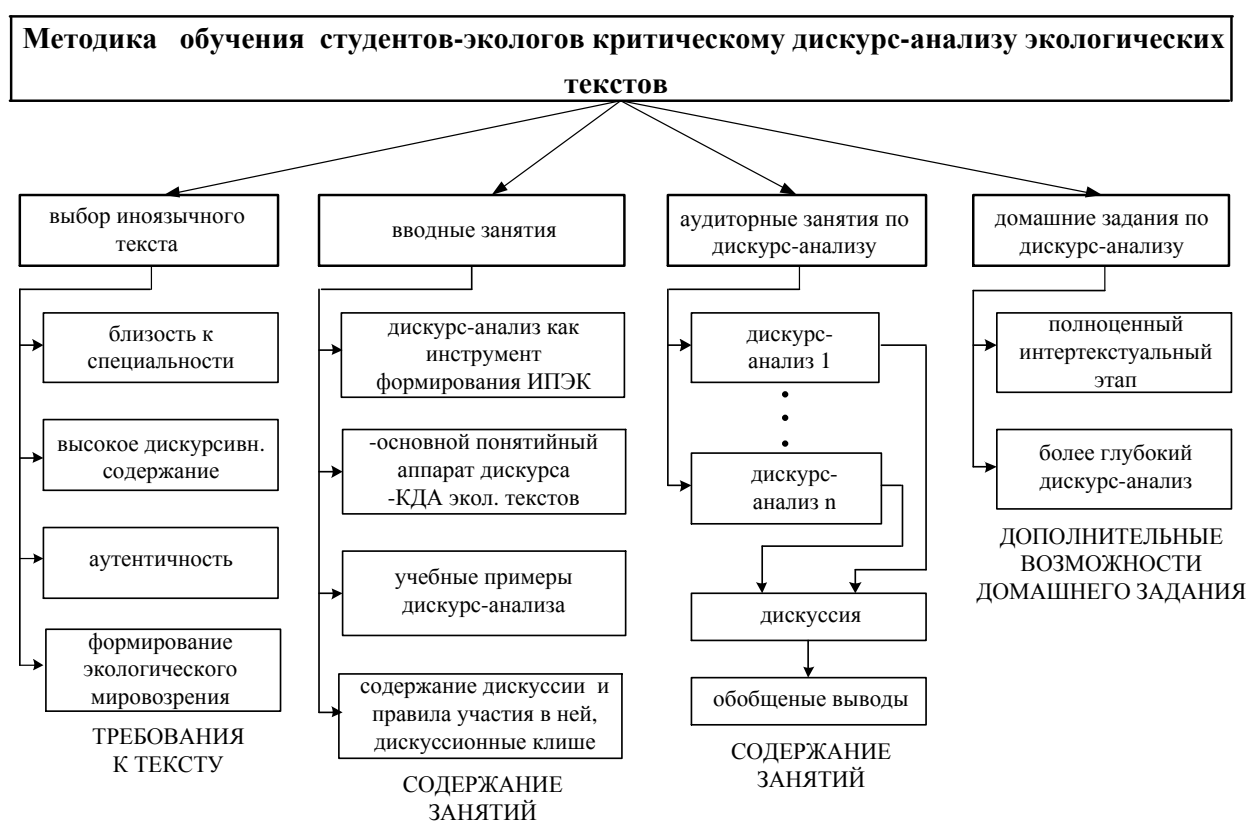


Рис. 13. Схема методики обучения

Выбор иноязычного текста

Выбор экологических текстов и текстов, входящих в состав документа «Оценка воздействия на окружающую среду», является важной составляющей рассматриваемой методики обучения. Выбор делается

преподавателем. Экологический текст должен соответствовать нижеприведенным требованиям:

- текст по своей тематике должен быть возможно ближе к экологической специальности, на которой преподается иностранный язык;
- текст должен иметь высокое дискурсивное содержание, т. е. в нем должны содержаться контекстные смыслы, выявление которых требует критического рассмотрения текста;
- текст должен быть аутентичным;
- хотя бы один из текстов должен содействовать формированию экологического мировоззрения – обязательного качества специалиста в области экологии.

Экологические тексты могут иметь самые различные функциональные стили и жанры: от естественнонаучных монографий и статей специалистов - экологов до произведений популярной и художественной литературы. Классификация экологических текстов является отражением классификации экологических факторов на абиотические, биотические, антропогенные. Наибольший интерес для обучения представляют антропогенные экологические тексты. Это обусловлено их социальностью и тем, что антропогенная деятельность в настоящее время рассматривается как одна из основных угроз для существования человечества. Как указывалось в 1.3, разработанный дискурс-анализ посвящен именно антропогенной тематике.

На рис. 14 предложена классификация антропогенных текстов, учитывающая цель настоящего исследования. В зависимости от объема проблемы указанные тексты делятся на тексты трех уровней: глобального, национального и регионального. На занятиях следует использовать тексты всех уровней, но обязательным является наличие в текстах высокого дискурсивного содержания, под которым мы понимаем наличие контекстных смыслов, противоречий, неоднозначных мнений по поводу рассматриваемых проблем. В качестве таковых могут быть статьи, посвященные проблемам, связанным со строительством хозяйственных

объектов, деятельность которых может привести к неблагоприятному воздействию на окружающую среду. Промышленники, как правило, заинтересованы в минимизации затрат на природоохранные мероприятия, поскольку реализация последних часто требует затрат, соизмеримых с затратами на собственно строительство объекта. Это приводит к ожесточенному противостоянию между промышленниками и сторонниками здоровой окружающей среды. Это противостояние выплескивается на страницы печати или в информационные сети в виде соответствующих текстов/дискурсов. Такие тексты являются наиболее эффективными и интересными с точки зрения дискурс-анализа. Они способны вызвать заинтересованную и оживленную дискуссию в студенческой среде.

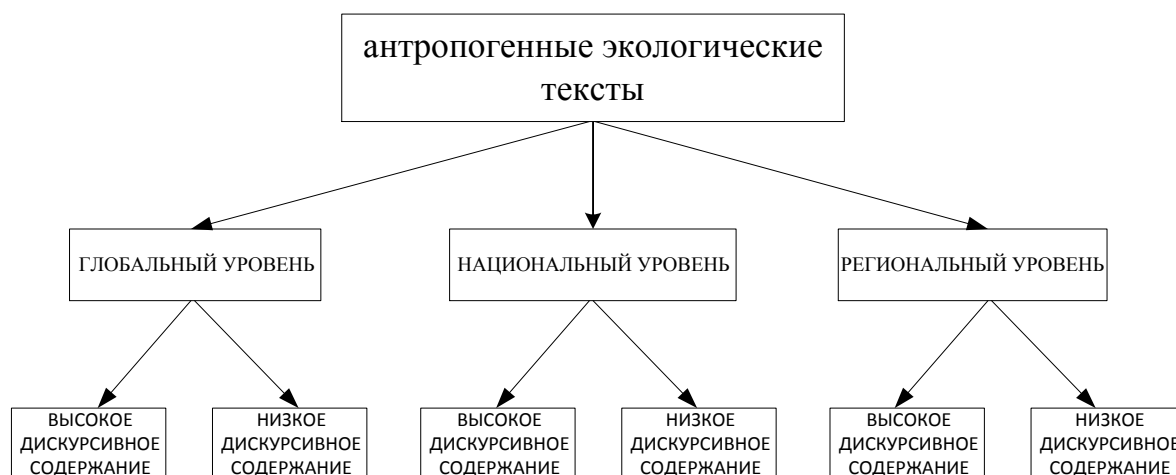


Рис. 14. Классификация антропогенных текстов

Требование аутентичности является обязательным при выборе экологического текста. В синтаксическом аспекте аутентичные тексты имеют следующие особенности: краткость и неразвернутость предложений, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно, фрагментарность. В психологическом аспекте аутентичные тексты, представляя для учащихся большую трудность, активизируют их мыслительную деятельность.

Среди многих определений экологического мировоззрения нам хотелось бы выделить определение, содержащееся в книге Т. А. Бадьиной, Л. В. Моисеевой, В. Д. Ширшова «Формирование экологического мировоззрения у студентов-геологов»: «Экологическое мировоззрение – это экологическая образованность личности, построенная на этике благоговения перед жизнью, ведущая к осознанному и ответственному отношению к природе ...» [95, с. 23]. Это определение основано на принципе этического учения Альберта Швейцера немецкого философа-гуманиста, лауреата Нобелевской премии мира. Суть данного принципа – выказывать равное благоговение перед жизнью как по отношению к моей воле к жизни, так и по отношению к любой другой.

Конечно, многие дисциплины, преподаваемые студентам-экологам, направлены на формирование экологического мировоззрения. Тем не менее, мы считаем целесообразным использовать дискурсивные и дискуссионные возможности предлагаемой методики обучения для того, чтобы и через преподавание иностранного языка внести свой скромный вклад в формирование нравственного отношения человека к природе, любой форме жизни, как самой важной общечеловеческой ценности. Удовлетворяющими указанным выше целям являются тексты, в которых делается акцент на то, что человек и природа – это взаимосвязанные элементы биосферы, из чего вытекает необходимость отношения к окружающему миру по Швейцеру: «Я – жизнь, которая хочет жить, я – жизнь среди жизни, которая хочет жить». Опыт показывает, что дискурс-анализ таких текстов студентам особенно интересен, а дискуссия по результатам дискурс-анализа получается очень оживленной и эмоциональной.

Требования к текстам документов «Оценка воздействия на окружающую среду» состоят в следующем:

- тексты должны быть взяты из реальных экологических экспертиз на объекты;

- желательно, чтобы тексты были взяты из экспертиз, посвященных «резонансным» объектам, строительство которых вызывает озабоченности населения на предмет загрязнения окружающей среды;
- тексты должны быть взяты из аутентичных документов «Оценка воздействия на окружающую среду».

Вводные занятия

Необходимость во вводных занятиях обусловлена тем, что студентам-экологам не преподаются на родном языке дисциплины, формирующие дискурсивное умение. На наш взгляд, это является недостатком современного экологического образования. Важным для эколога является и дискуссионное умение. С целью его формирования мы включили в аудиторные занятия дискуссию по результатам дискурс-анализа. Мы надеемся, что предлагаемая методика обучения, будучи направленной на формирование дискурсивного и дискуссионного умений на иностранном языке, обеспечит возможность успешного применения этих умений на родном языке.

Вводный курс занятий требует примерно 6 часов. Вводный курс состоит из следующих этапов.

Этап 1

На этом этапе преподаватель обращает внимание студентов на актуальность методики обучения критическому дискурс-анализу экологических иноязычных текстов. Преподаватель подчеркивает, что глобальность экологических проблем обуславливает необходимость формирования иноязычной профессиональной экологической компетенции, которая предполагает формирование иноязычной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной профессиональной экологической компетенции. Под дискурсивной компетенцией понимается умение видеть контекстуальное наполнение иноязычного текста и экстралингвистические составляющие, умение критически оценивать иноязычную информацию, видеть в ней возможное многообразие смыслов и

противоречия, требующие изучения дополнительных источников. Полноценная иноязычная профессиональная экологическая компетенция предполагает также коммуникативные умения и прежде всего умение отстаивать свою точку зрения на дискуссионных экологических площадках. Важным инструментом формирования перечисленных умений является методика обучения критическому дискурс-анализу профессиональных иноязычных текстов.

Этап 2

На втором этапе вводных занятий даются необходимые сведения о дискурсе и дискурс-анализе. Преподаватель подчеркивает многозначность и многоаспектность этих терминов и дает те определения дискурса и дискурс-анализа, которые в наибольшей степени подходят к рассматриваемой методике обучения. Далее детально рассматривает дискурс-анализ экологических текстов и его адаптацию к документу «Оценка воздействия на окружающую среду», который является главным документом Государственной экологической экспертизы (раздел 1.3.).

Этап 3

На этом этапе преподаватель рассматривает пример дискурс-анализа экологического текста с интертекстуальным этапом и пример дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду». Эти примеры предназначены для выполнения домашних заданий и приведены ниже.

Пример дискурс-анализа текста на тему «Глобальное потепление»

Исходный текст

В течение XX века средняя температура на земле выросла на $0,5 \div 1$ градус Цельсия. Причиной глобального потепления считается повышение концентрации углекислого газа в атмосфере вследствие увеличения объемов сжигаемого людьми ископаемого топлива (уголь, нефть и их производные). Если температура в течение XXI века увеличится ещё на $1 \div 3,5$ градуса, последствия будут катастрофическими.

Анализ исходного текста

Факт указанного повышения температуры трудно подвергнуть сомнению, т. к. он подтверждается многочисленными измерениями, результаты которых доступны массовому читателю. Правильным, вероятно, является и то, что одной из причин глобального потепления является повышение концентрации углекислого газа в атмосфере. Однако вызывает настороженность однозначность, с которой автор текста называет причину глобального потепления, – увеличение объёмов сжигаемого людьми топлива, что подталкивает читателя к однозначному выводу о способе решения проблемы. В пользу сомнений говорит наличие в средствах массовой информации мнений о многообразии возможных причин потепления.

Педалируемым смыслом в данном тексте является возможность катастрофических последствий глобального потепления. Контекстным смыслом является утверждение того, что единственным способом противодействия глобальному потеплению является уменьшение объёмов сжигания людьми топлива. Указанная однозначность способа решения проблемы настораживает и свидетельствует о необходимости интертекстуального анализа.

Интертекстуальный анализ

Этот анализ предполагает изучение дополнительных статей, посвященных причинам глобального потепления. При этом особое внимание следует обратить на выявление достоверности того, что именно сжигание ископаемого топлива является основной причиной потепления. Известно, что когда-то произошло глобальное похолодание, в результате чего вымерли крупные млекопитающие. Но тогда человека не было. Из этого следует, что глобальное изменение температуры может быть результатом циклического характера развития процессов на земле и в космосе. Есть много публикаций о том, что глобальному потеплению способствует естественное увеличение численности океанического планктона, приводящее к повышению

концентрации углекислого газа в атмосфере. Ряд специалистов считает, что причинами глобального потепления могут быть перенаселение планеты, сокращение площади лесных массивов, истощение озонового слоя и замусоривание.

Интертекстуальный анализ предполагает также изучение статей по Парижскому соглашению по климату, которое накладывает ограничения на выбросы углекислого газа. Это изучение свидетельствует о неоднозначном отношении стран к Парижскому соглашению. В частности Дональд Трамп, будучи президентом, объявил о выходе США из этого соглашения заявив, что оно будет стоить американской экономике триллионы долларов, при этом не принесет никаких социально-экономических выгод.

В целом получается, что в текстах, изученных на интертекстуальном этапе, характеристика проблемы глобального потепления во многом не совпадает с видением автора исходного текста.

Выводы

Затронутая в исходном тексте проблема столь глобальна, что сделать однозначные выводы сложно. Возможным выводом, видимо, может быть то, что радикальные меры по уменьшению объемов сжигаемого топлива всеми странами будут предприняты тогда, когда катастрофические последствия потепления приобретут большую чем сейчас очевидность. Учитывая, что наиболее весомой причиной потепления могут быть процессы, не связанные с антропогенной деятельностью человека, может случиться и так, что меры по уменьшению объемов сжигаемого топлива не дадут ощутимого результата, а приведут лишь к громадным экономическим затратам. Вероятным социальным заказчиком этого текста могут быть страны, для которых глобальное потепление особенно опасно возможностью затопления.

Данный пример не претендует на всеобъемлющий анализ, достойный рассмотрения высоким экологическим сообществом. Это учебный пример. Его назначение состоит в том, чтобы научить студентов-экологов видеть в иноязычном тексте не только лексическую и грамматическую составляющие,

но и дискурсивную составляющую во всей ее сложности и многоаспектности.

Пример дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду при строительстве скоростной автомобильной дороги Москва – Санкт-Петербург на участке км 58 – км 684»

Вышеупомянутый документ [37] содержит следующие оценки:

1. Оценка воздействия на атмосферный воздух.
2. Оценка воздействия на геологическую среду.
3. Оценка воздействия на окружающую среду физических факторов (шум, вибрации, инфразвук).
4. Оценка воздействия на почвенный покров.
5. Оценка воздействия на растительный и животный мир и на среду их обитания.
6. Оценка воздействия на водные ресурсы.
7. Оценка воздействия на санитарно-эпидемиологическую обстановку.
8. Социально-экономическая оценка.

В связи с тем, что дискурс-анализ всех оценок требует много времени, ниже сделан только дискурс-анализ оценки 1.

Исходный текст по оценке 1 «Воздействие на атмосферный воздух»

Проведен расчет приземных концентраций загрязняющих веществ при эксплуатации проектируемой автомобильной дороги с учетом прогноза транспортного потока на 2030г. При расчете использованы фоновые концентрации загрязняющих веществ на 2009 г., принятые по данным Федерального государственного бюджетного учреждения «Санкт-Петербургский центр по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды с региональными функциями» (Санкт-Петербургский ЦГМС-Р). Расчет проведен по следующим веществам: диоксид азота (NO₂), сажа (углерод черный), диоксид серы (SO₂), оксид углерода (CO), бензапирен, формальдегид, бензин (в пересчете на углерод), керосин. Приведенные расчеты показали, что превышений предельно допустимой концентрации

вышеуказанных загрязняющих веществ даже около таких напряженных по интенсивности движения магистралей, как Пулковское шоссе, не наблюдается.

Текстуальный анализ исходного текста по оценке 1

В тексте сделан расчет загрязнения вдоль автомобильной дороги в соответствии с требованиями Санкт-Петербургского ЦГМС-Р. Правильно то, что расчет сделан на перспективу, т. к. в расчете фигурирует прогнозный транспортный поток на 2030 г. Причем концентрация загрязняющих веществ рассчитана для Пулковского шоссе – самого оживленного на рассматриваемой трассе.

Вместе с тем в оценке воздействия на атмосферный воздух нет ни слова о расчете выделений в атмосферу аэрозольных частиц, в том числе размером менее 10 мкм в результате износа дорожного покрытия, шин, тормозов, использования антигололедных реагентов и др. Это настораживает, т. к. в мировой практике концентрации мелкодисперсных частиц являются одной из важнейших характеристик загрязнения воздуха около дорог, подлежащих обязательной оценке и контролю. Таким образом, становится очевидным, что для вынесения обоснованного заключения по рассматриваемой оценке необходимо изучение дополнительной информации, т. е. необходим интертекстуальный этап.

Интертекстуальный анализ исходного текста по оценке 1

Этот анализ прежде всего предполагает изучение отечественных гигиенических норм с тем, чтобы выяснить, нормируются ли концентрации взвешенных частиц в атмосферном воздухе? Изучение показало, что нормирование существует, и оно осуществляется документом ГН 2.1.6.2604-10 «Предельно допустимые концентрации загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населенных мест», «Дополнение № 8 к ГН 2.1.6.1338-03». Согласно этих гигиенических норм для взвешенных частиц PM10 (размер 10 мкм) предельно допустимая среднегодовая концентрация составляет 0,04 мг/м³; для частиц PM2,5 (размер 2,5 мкм) – 0,025 мг/м³.

Однако дальнейшее изучение показало, что указанные гигиенические нормативы появились после того, как был завершен данный проект. Более того, до настоящего времени отсутствуют утвержденные к применению отечественные методики расчета концентраций мелкодисперсной пыли около автомобильных дорог.

Заключение по оценке 1

Отсутствие расчета выделений аэрозольных частиц при эксплуатации дороги является недостатком рассмотренной оценки. Однако этот недостаток обусловлен объективной причиной, а именно отсутствием соответствующей методики расчета. Таким образом, оснований для вынесения отрицательного заключения по данной оценке нет.

Далее делается дискурс-анализ остальных оценок и выносятся заключения по ним. По результатам всех заключений делается сводное заключение о допустимости строительства автомобильной дороги.

Этап 4

На 4 этапе вводных занятий преподаватель обращает внимание студентов на важность формирования дискуссионного умения на иностранном языке. Он подчеркивает, что экологов не обучают дискуссионному умению в дисциплинах, преподаваемых на русском языке. Между тем, специалист-эколог находится в центре противостояния между промышленниками и защитниками окружающей среды и, следовательно, должен уметь отстаивать свое мнение на дискуссионных площадках.

Далее преподаватель приводит основные правила участия в дискуссии:

- старайтесь использовать в процессе дискуссии только иностранный язык;
- помните, что дискуссия – это процедура выработки общего мнения;
- будьте активны, вместе с тем терпеливо выслушивайте мнения выступающих, не перебивайте их, даже если не согласны с ними;

- критикуйте мнение, идеи, а не участников дискуссии; цель не в том, чтобы победить, а в том, чтобы совместно найти наилучшее решение проблемы;
- помните, что участники дискуссии хотят услышать от Вас четкое и обоснованное мнение;
- всегда будьте готовы к компромиссу, т. е. будьте готовы изменить свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов; помните, что дискуссия в отличие от спора должна соединять, а не разъединять;
- стремитесь осмыслить и понять мнения всех участников дискуссии с тем, чтобы выбрать наиболее близкое Вам решение проблемы.

Финальная часть 4 этапа вводных занятий посвящена дискуссионным клише. Преподаватель подчеркивает, что успешное участие в дискуссии невозможно без предварительного изучения и запоминания коммуникативных и дискуссионных иноязычных клише. Последние сами по себе, как правило, не несут смыслового наполнения, однако они строят каркас любого высказывания, связывают отдельные мысли в единое целое, делают речь выразительной и естественной. Эти клише особенно полезны в условиях дискуссии, когда у говорящего недостаточно времени на подбор речевых связок, соответствующих конкретной ситуации общения. Основные дискуссионные клише приведены в Приложении 1. Эти клише являются аутентичными, поскольку они были отобраны из англоязычных первоисточников, в частности из журнала «The Economist». Распечатки с такими клише даются студентам на вводных занятиях с тем, чтобы они изучили и запомнили их до первого аудиторного занятия по дискурс-анализу.

Аудиторные занятия по дискурс-анализу

Структура аудиторного занятия приведена на рис. 13, на котором дискурс-анализ 1, . . . , дискурс-анализ n – дискурс-анализы, выполняемые студентами по конкретному тексту, где n – число студентов, принимающих

участие в дискурс-анализе данного текста. На аудиторные занятия по дискурс-анализу методика обучения предусматривает 14 часов.

Собственно дискурс-анализ

Аудиторные занятия проводятся с использованием экологических текстов, в которых содержится достаточно информации для проведения дискурс-анализа в аудитории. При этом тексты не должны быть слишком громоздкими. Это связано с тем, что студенты в условиях ограниченного времени должны не только выполнить свой дискурс-анализ, но они должны его озвучить, и далее должна быть проведена дискуссия с целью выработки обобщенных выводов.

На аудиторных занятиях нет времени для привлечения дополнительных текстов, поэтому интертекстуальный анализ не выполняется, а текстуальный анализ студент делает исходя из своих знаний, жизненного опыта и гражданской позиции. На первом занятии по дискурс-анализу преподаватель приводит пример дискурс-анализа экологического текста без интертекстуального этапа и дает студентам критические рекомендации (раздел 1.3), которыми нужно руководствоваться при проведении дискурс-анализа.

Пример дискурс-анализа без интертекстуального этапа

Исходный текст взят из материалов Томской региональной социально-экологической общественной организации «Оберег» [54].

«Нефтедобыча приводит к уничтожению природной среды обитания многих животных. Так в 80-е годы при освоении нового месторождения нефти в Томской области был уничтожен бобровый заказник. Из районов нефтедобычи уходят звери, а с ними исчезает среда традиционного природопользования коренных народов».

Текстуальный анализ делается в соответствии со схемой дискурс-анализа, приведенной на рис. 6. Первой стадией текстуального анализа является выявление педалируемого смысла. Очевидно, что педалируемым смыслом, который автор текста хочет внедрить в сознание читателя, является

утверждение о том, что нефтедобыча приносит непоправимый ущерб окружающей природе. Второй стадией текстуального анализа является выявление противоречий и контекстных смыслов. Обращает на себя внимание следующее противоречие. Да, если нефтяные скважины попадают на бобровый заказник, то это плохо. Но из этого нельзя делать весьма общий вывод об «уничтожении природной среды обитания многих животных и об исчезновении среды традиционного природопользования коренных народов». Ведь площадь, занимаемая нефтяными скважинами, чрезвычайно мала по сравнению с сибирскими площадями. Удалить от заказника можно предприятие нефтепереработки, но скважины, к сожалению, перенести нельзя, поскольку нефть «не спрашивает» у лесных обитателей, где ей расположиться. Контекстным смыслом является ограничение или даже запрет нефтедобычи. Автор не делает буквальных призывов к этому. Но, узнав из статьи о «трагических» последствиях нефтедобычи, у читателя возникнет подсознательный протест против нее. Особенно этим смыслом может проникнуться тот читатель, который не работает в сфере нефтедобычи, но знает о размерах заработных плат в этой сфере. Автор текста не учитывает то, что нефтедобыча существенно увеличивает бюджет Томской области, в частности обеспечивает социальные программы, в том числе социальные программы коренных народов. Если говорить о России в целом, то именно нефтедобыча вносит основной вклад в оборону страны. Таким образом, соотношение между неблагоприятным воздействием нефтедобычи на окружающую среду и благоприятным воздействием нефтедобычи на экономику Томской области, в частности на социально-экономические условия жителей Томской области, говорит в пользу нефтедобычи.

Выводы

Данную статью, равно как и любую другую статью, направленную на сохранение экологии, нужно приветствовать. Однако нельзя согласиться с чрезмерным негативным пафосом этой статьи. Очевидно, что социальным

заказчиком текста является Томская региональная социально-экологическая общественная организация «Оберег».

После рассмотрения данного примера мы считаем целесообразным привести луковичную диаграмму Г. Хофстеде (рис. 15) как графическую иллюстрацию процесса дискурс-анализа применительно к рассмотренному примеру. При этом, разумеется, нужно рассказать студентам, для чего Г. Хофстеде ввел эту диаграмму и в чем ее смысл (эта информация приведена в разделе 1.2). Из рис.15 следует, что процесс дискурс-анализа предполагает

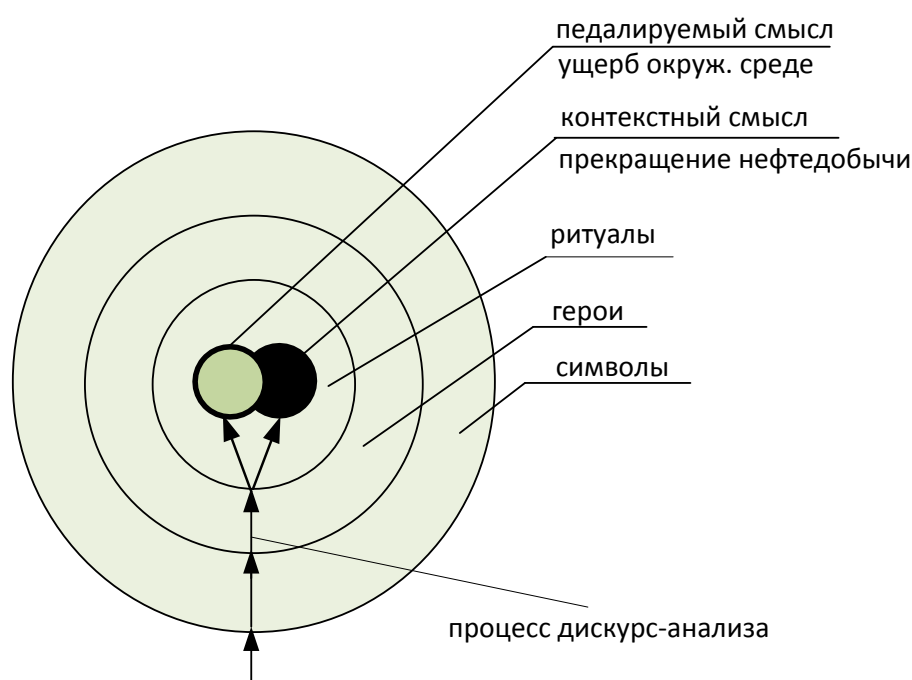


Рис.15. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде к примеру аудиторного дискурс-анализа

выявление 2-х смыслов, педалируемого и контекстного.

Далее преподаватель дает каждому студенту распечатанный иноязычный текст для выполнения дискурс-анализа. При этом число тем выбирается из расчета – одна тема на половину группы. Преподаватель акцентирует внимание студентов на том, что конечной целью дискурс-анализа является формулировка выводов, в которых изложено свое видение

проблемы и способов ее решения. Главным условием успешности на этом пути является выявление в тексте всех смыслов, как в части воздействия на окружающую среду, так и в части воздействия на социально-экономические условия жизни людей. Результаты дискурс-анализа студенты записывают на иностранном языке.

Дискуссия

Процедура аудиторного занятия предполагает поочередное изложение студентами результатов самостоятельного дискурс-анализа в устной форме. Очевидно, что мнения студентов будут различаться. Задача преподавателя – использовать это различие для организации дискуссии, целью которой является формулировка обобщенных выводов, которые являются итогом аудиторного занятия по дискурс-анализу. Данная дискуссия в определенном смысле является аналогом интертекстуального этапа, в котором дополнительными текстами для каждого конкретного студента являются мнения других студентов.

Экология является социально значимой наукой, а расходы на природоохранные мероприятия являются предметом жесткого общественного обсуждения. Это обсуждение обуславливает острые дискуссии между экспертными группами, представляющими промышленников с одной стороны и сторонников здоровой окружающей среды с другой стороны. Наибольшего накала дискуссия достигает на слушаниях по результатам экологических экспертиз – государственной и общественной. Вместе с тем на экологических специальностях вузов не предусмотрено обучение речевым приемам и тактикам, без которых невозможно успешное участие в дискуссиях. Этот пробел может быть восполнен дискуссиями, проводимыми на аудиторных занятиях по дискурс-анализу.

Дискуссия является одним из методов проблемного обучения, суть которого заключается не в обычной умственной активности и мыслительных операциях по решению стереотипных задач и выполнению репродуктивных

заданий, а состоит в активизации мышления путем создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделировании умственных процессов, адекватных подлинному творчеству. При этом вырабатываются навыки поискового, исследовательского подхода к решению теоретических или практических проблем [67].

Преподаватель должен понимать, что дискуссия не ставит своей целью установить истину в последней инстанции по обсуждаемой экологической проблеме. Серьезное рассмотрение экологических проблем требует других временных рамок, чем те, которые отведены занятиям по иностранному языку. Важнейшая цель дискуссии на иностранном языке состоит в том, чтобы помочь студенту преодолеть страх перед необходимостью отстаивать в аудитории свою точку зрения на иностранном языке. Другой целью является формирование иноязычного дискуссионного умения, что предполагает стимулирование коммуникативной активности студентов, обучение умению мыслить самостоятельно, аргументировать и доказывать свою точку зрения, критически относиться как к себе, так и к оппонентам.

Дискуссия на иностранном языке имеет определенные преимущества по отношению к дискуссии на родном языке в части формирования дискуссионного умения. Дискуссионное общение на родном языке часто страдает обилием лишних слов и излишней эмоциональностью, в частности поиском ярких выигрышных фраз. Общение на иностранном языке в силу недостаточного словарного запаса предполагает деловитость, компактность, самоконтроль, концентрацию внимания на том, как правильно употребить имеющийся набор языковых знаний. «Чужой» язык заставляет аудиторию слушать говорящего более внимательно. В противном случае слушатель будет просто «выключен» из общения. Можно с уверенностью утверждать, что студент, научившийся успешному участию в дискуссии на иностранном языке, тем более будет успешным в дискуссиях на родном языке [71].

Необходимые для аудиторного дискурс-анализа лексические единицы и грамматические структуры студенты «извлекают» из своего иноязычного

запаса. Самостоятельный аудиторный дискурс-анализ является подготовкой к дискуссии. Выступления студентов, в которых они излагают результаты дискурс-анализа, дополнительно обогащают друг друга в лексическом плане. Таким образом, сделав свой дискурс-анализ, и услышав результаты дискурс-анализа других студентов, все студенты приобретают хорошую подготовку к проведению собственно дискуссии.

Языковая составляющая является важным фактором при проведении дискуссий на иностранном языке. Преподавателю не рекомендуется часто делать студентам замечания относительно лексических и грамматических ошибок, но в то же время он не должен не обращать внимание на грубые ошибки, особенно на такие, которые приводят к неправильному пониманию высказываний и, таким образом, искажают смысл обсуждения данного текста. Преподавателю предлагаются следующие советы:

- фиксировать у себя допускаемые ошибки с тем, чтобы разобрать их после окончания дискуссии и учесть их в итоговой оценке каждого студента;
- исправлять наиболее значимые ошибки в ходе обсуждения в предельно корректной и лаконичной формах с тем, чтобы не отпугивать студентов от участия в обсуждении и не отнимать много времени от собственно дискуссии.

Ключевым моментом при проведении дискуссии является использование только иностранного языка. Соблазн перехода на родной язык велик, т. к. иноязычный лексический запас, как правило, недостаточен для того, чтобы изложить свои мысли. С другой стороны, в споре студентам трудно справиться с эмоциями, что провоцирует их к переходу на родной язык. Поэтому преподавателем перед началом дискуссии должна быть сделана установка только на иноязычное общение. Следует предупредить студентов о том, что более высокая итоговая оценка по результатам дискуссии будет приниматься с учетом использования только иностранного языка.

Дискуссия по результатам дискурс-анализа имеет существенные преимущества по сравнению с классической дискуссией, когда студентам дается тема/проблема и предлагается высказать свое мнение по ней. Дискурс-анализ направляет студента на выявление дискурсивного содержания текста и его критическое осмысление. Этот процесс требует максимальной мобилизации интеллектуального и критического потенциалов студента. С другой стороны процедурой аудиторного занятия студентам отводится достаточное время для того, чтобы, что называется, «выстрадать» свою точку зрения на проблему, рассматриваемую в анализируемом дискурсе. Эти обстоятельства стимулируют студента к активному участию в дискуссии, к обоснованию того, что именно его дискурс-анализ должен быть отражен в итоговом дискурсе.

Совмещение дискурс-анализа и дискуссии является примером реализации в процессе обучения иностранному языку разработанного С. К. Гураль синергетического подхода. Синергетический подход в обучении иностранному языку предполагает использование принципа нелинейности. Данный принцип основан на положении о том, что результат суммы воздействий не равен сумме их результатов. Применительно к практической педагогике этот принцип можно интерпретировать следующим образом: совместное применение разных методов обучения в одних временных рамках может дать больший дидактический эффект, чем отдельное применение этих же методов.

Сочетание дискурс-анализа и дискуссии – это одновременное применение двух противоположных мыслительных операций: анализа и синтеза. В результате дискурс-анализа исходный анализируемый дискурс преобразуется в несколько дискурсов; в результате дискуссии вновь появившиеся дискурсы синтезируются в один итоговый дискурс. Синергетический эффект обеспечивается тем, что «выстрадав» свою точку зрения на проблему в процессе дискурс-анализа, студент получает дополнительную мотивацию к активному участию в дискуссии.

Графическая интерпретация аудиторного занятия с помощью луковичных диаграмм Г. Хофстеде

Эта интерпретация представлена на рис. 16. Ее целесообразно рассмотреть после проведения дискуссии. На наш взгляд, данная интерпретация может представлять интерес не только с методической точки зрения, но и с точки зрения теории дискурса.

Исходным дискурсом на рис. 16 является текст, даваемый студентам для дискурс-анализа. Главной целью дискурс-анализа является «познание» идеала/ сущности, находящихся в имплицитном ядре дискурса. На рис.16

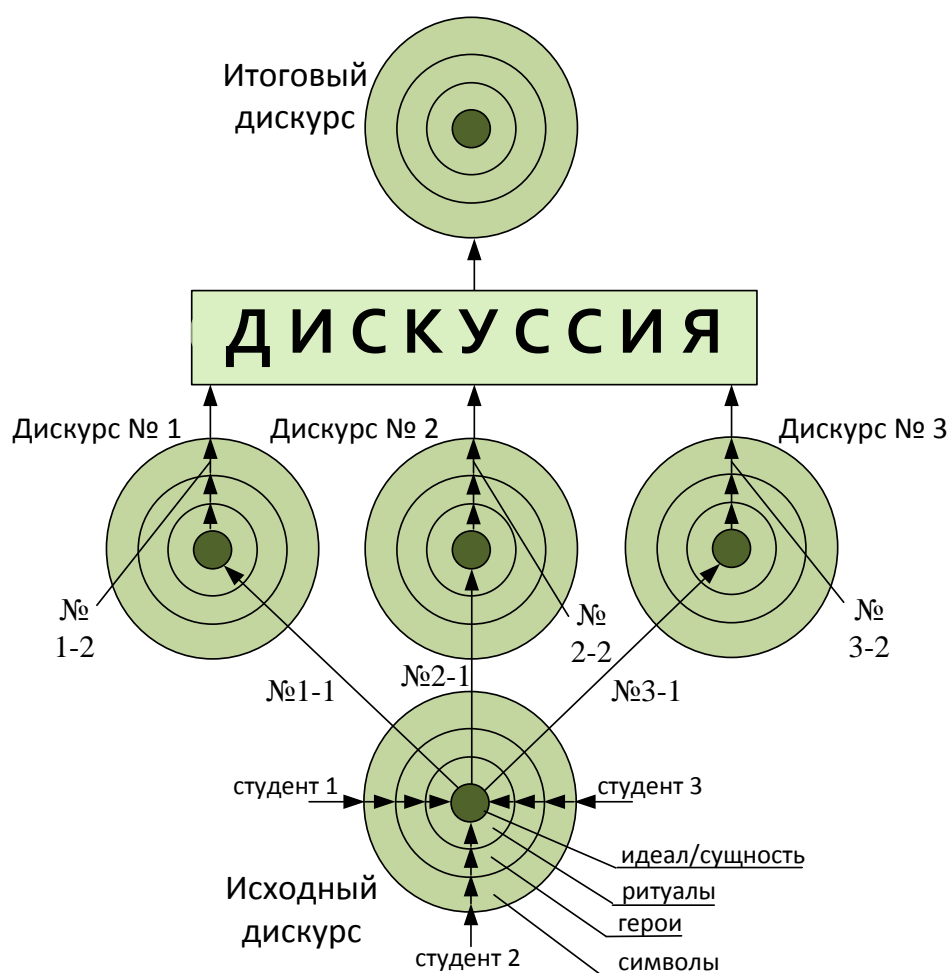


Рис. 16. Графическая интерпретация аудиторного занятия на основе луковичных диаграмм Г. Хофстеде

показано, что исходный текст анализируется 3-мя студентами. Стрелки, иллюстрирующие процесс дискурс-анализа, направлены от внешних слоев дискурса к его ядру. Они символизируют тот факт, что на пути к познанию идеала студентам приходится последовательно изучать эксплицитные слои дискурса.

В силу разных причин понимание идеала у разных студентов может быть разным. Если это так, то у каждого студента появляется свое видение идеала, отличающееся от того идеала, который заложен автором в исходном дискурсе. Процесс появления новых имплицитных ядер/идеалов иллюстрируется линиями № 1-1, № 2-1, № 3-1, которые направлены из ядра/идеала исходного дискурса в новые ядра/идеалы.

Чтобы донести свои идеалы до окружающих, студенты вынуждены создать эксплицитные слои, т. е. они создают в письменном виде дискурсы № 1 ÷ 3. Процесс создания эксплицитных слоев иллюстрируется линиями № 1-2, № 2-2, № 3-2. После устного изложения студентами результатов дискурс-анализа начинается дискуссия, в результате которой дискурсы № 1 ÷ 3 преобразуются в итоговый дискурс, в котором выражена обобщенная точка зрения всех студентов по исходному дискурсу.

На наш взгляд, рассмотренная графическая иллюстрация полезна для студентов, т. к. она наглядно показывает структуру и логику аудиторного занятия по дискурс-анализу. Кроме того, рис. 16 позволяет понять цель и смысл подхода, разработанного С. К. Гураль [18,19,20,21,22,23,24,25]. Его суть состоит в том, что обучение иноязычному дискурсу будет более успешным, если сформировать у обучаемых понимание того, что дискурс является сверхсложной саморазвивающейся системой и если использовать в процессе обучения синергетический подход.

Студенты приходят к пониманию главной причины саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему опытным путем. На аудиторном занятии они самостоятельно, т. е. без какого-либо внешнего воздействия на них делают дискурс-анализ одного текста. Целью дискурс-

анализа является понимание идеала/смысла, находящегося в имплицитном ядре исследуемого текста. Свое понимание идеала/смысла студенты излагают в письменном виде на иностранном языке, т. е. создают свои дискурсы. Затем они поочередно излагают эти дискурсы в устной форме и обнаруживают, что в результате дискурс-анализа одного текста/дискурса появились тексты/дискурсы, в которых заложены разные имплицитные ядра/идеалы. В конечном итоге новые дискурсы могут содержать столько же имплицитных ядер/ идеалов, сколько участвовало студентов. После дискуссии по результатам дискурс-анализа студенты отчетливо понимают, что причиной, по которой произошло саморазмножение исходного дискурса, является их различная ментальность.

Домашние задания

Предусмотрено два домашних задания. Одно посвящено дискурс-анализу экологического текста, другое – дискурс-анализу документа «Оценка воздействия на окружающую среду». В качестве образцов для выполнения домашних заданий используются рассмотренные на вводных занятиях пример дискурс-анализа текста на тему «Глобальное потепление» и пример дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду при строительстве скоростной автомобильной дороги Москва – Санкт-Петербург на участке км 58 – км 684».

Домашние задания позволяют сделать дискурс-анализ с полноценным интертекстуальным этапом, т. к. во внеаудиторной обстановке у студентов имеется возможность привлечь достаточное количество дополнительных текстов. Домашние задания позволяют также сделать более глубокий и развернутый анализ на текстуальном и интертекстуальном этапах, соответственно и более обоснованные выводы как в смысловом, так и в лексическом аспектах.

Выбор экологического текста для домашнего задания можно сделать прерогативой студента, что позволит учесть его экологические предпочтения. Выбранный текст должен удовлетворять требованиям,

сформулированным в пункте «Выбор преподавателем иноязычных текстов и документов «Оценка воздействия на окружающую среду»», которые должны быть доведены до сведения студентов перед выполнением домашних заданий. Текст должен быть согласован с преподавателем. В частности, преподаватель должен проконтролировать, что содержание текста таково, что его дискурс-анализ потребует изучения дополнительных информационных источников.

Тексты государственной экологической экспертизы не могут соперничать по эмоциональности и «живости» с огромным разнообразием экологических текстов. С другой стороны, экологическая экспертиза – очень важный для экологов профессиональный документ. В связи с этим представляется целесообразным сделать дискурс-анализ документа «Оценка воздействия на окружающую среду», поскольку это самый главный экологический документ среди документов государственной экологической экспертизы. В рамках домашнего задания студентам достаточно сделать дискурс-анализ по двум оценкам, одна из которых должна быть социально-экономической, другая – чисто экологической.

2.3. Экспериментальное обучение критическому дискурсу-анализу экологических текстов применительно к специальности 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр

Целью экспериментального обучения является апробация методики обучения студентов-экологов критическому дискурсу-анализу иноязычных текстов и обоснование ее эффективности.

В опытном обучении приняли участие 92 человека в составе 2-х экспериментальных ЭГ-1, ЭГ-2 и 2-х контрольных КГ-1, КГ-2 групп Биологического института Томского государственного университета, обучающиеся по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр. Экспериментальное обучение проводилось в заключительном 4 семестре в 2019, 2020 гг. Экспериментальное обучение включает следующие этапы:

- Диагностический.
- Формирующий.
- Аналитический.

Диагностический этап

Диагностический этап состоит из двух стадий. На первой стадии диагностировалось знание студентами экспериментальных и контрольных групп англоязычной экологической лексики. Это знание проверялось с помощью англоязычного теста 1, который содержит 195 слов и словосочетаний (Приложение 2). На второй стадии (тест 2) диагностировалось знание коммуникативной лексики. Для этого было использовано 167 коммуникативных фраз, используемых в процессе общения (Приложение 3).

Тестирование показало, что в экспериментальных группах 1 и 2 уровень владения иноязычной экологической лексикой составляет 33,1% и 38% соответственно, а уровень владения иноязычной коммуникативной

лексикой – 41,9% и 46%. В контрольных группах эти показатели составляют 34,2% и 32,6% по тесту 1; 43,1% и 42% - по тесту 2. Приведенные данные свидетельствуют о примерно одинаковом знании иноязычной экологической и коммуникативной терминологии студентами экспериментальных и контрольных групп, т. е. об одинаковых стартовых условиях для выявления эффективности экспериментального обучения.

Формирующий этап

Этот этап является собственно экспериментальным обучением, т. е. детальной реализацией методики обучения. Содержание вводных занятий и домашних заданий рассмотрено в разделе 2.2. Ниже рассмотрено содержание вводных занятий по дискурс-анализу.

Методикой обучения предусмотрено 7 аудиторных занятий по дискурс-анализу. В целях компактности представляется целесообразным детально рассмотреть одно аудиторное занятие.

Преподаватель заранее готовит иноязычный экологический текст и предлагает его для анализа половине группы (примерно 6 человек), второй половине группы предлагается иноязычный экологический текст на другую тему. Тексты раздаются так, чтобы у рядом сидящих студентов были разные тексты. Преподаватель информирует студентов о том, что дискурс-анализ должен быть сделан в краткой письменной форме по примеру дискурс-анализа без интертекстуального этапа. Преподаватель подчеркивает, что студенты не должны стесняться того, что их мнение может показаться некомпетентным. Приветствуется нестандартность и свободное выражение своего мнения. Подчеркивается обязательность выявления педалируемых и контекстных смыслов и выводов по результатам дискурс-анализа с указанием возможных заказчиков текста.

Исходный текст для дискурс-анализа взят из англоязычного интернет-ресурса (<http://ecological-problems.blogspot.com/2008/05/ecological-problems-true-crisis-of.html>). Этот текст и его перевод на русский язык приведены ниже.

Ecological problems – True crisis of humanity

If we consider Earth as our only home then we must acknowledge the great irony of the modern world, irony that reveals itself in vast number of ecological problems. Ecology is something that always ends up second best, always behind economy and our need for money and power. We don't appreciate not even our planet, and Earth doesn't really revolve around the sun, it revolves around money.

So far we only followed industrialization and other similar ways on how to strengthen our economies and ecology has simply vanished out of our sight. But now ecology is keep coming back, only this time showing much scarier face, face with so many scars from so many different ecological problems.

We live in the time of the worst crisis in the history of humanity. So many people in this world live in hunger and poverty, but we try not to look at them and their problems. As long as we have enough for ourselves, we are not worried with other people problems, and though we have enough, we are always hungry for more. This uncontrolled hunger for more is the main reason why the word ecology is today used only in negative context. Our greedy nature of always wanting more has put aside ecology and environment in the name of progress and almighty dollar

To really make difference you need to have politics on your side, and politicians are only mentioning the word ecology before their election when they are in need of votes, while after all gets forgotten. Our countries need more fuel, more energy, more resources, but apparently no environment protection. In 1990 for World peace day, Pope John Paul II said in his message: "The gravity of the ecological situation reveals how deep is the human moral crisis". And this was almost 20 years ago.

Ecological problems are today far more serious than ever before, and we simply have to do more than hope that these problems will simply go away after some time. Hope won't be sufficient this time around, mainly because these problems now occur on global level. Global ecological problems require global action, action of the whole world. Can this happen?

Экологические проблемы – настоящий кризис человечества

Если мы считаем Землю нашим домом, тогда мы должны признать огромную иронию современного мира, иронию, которая прослеживается в подавляющем большинстве экологических проблем. Экология это всегда что-то, что в лучшем случае идет на втором месте по значимости, она всегда оказывается позади экономики и нашей потребности в деньгах и власти. Мы даже не ценим нашу планету, и Земля на самом деле вращается не вокруг солнца, она вращается вокруг денег.

Таким образом, мы всего лишь идем путем индустриализации и технологизации, чтобы укрепить наши экономики, и экология просто напросто ускользает из нашего поля зрения. Однако, несмотря на это, экология дает о себе знать, и, возвращаясь, каждый раз показывает все более обезображенное шрамами лицо, шрамами от столь многочисленных экологических проблем.

Мы живем во времена глубочайшего кризиса в истории человечества. Так много людей живут в голоде и нищете, но мы стараемся не замечать этих людей и их проблемы. Живя в достатке сами, мы не обеспокоены проблемами других людей, и более того мы всегда жаждем большего. Эта неконтролируемая жажда большего является главной причиной, почему слово экология используется сегодня только в негативном контексте. Наша жадная природа, которая всегда жаждет большего, отодвинула в сторону экологию во имя прогресса и всемогущего доллара.

Чтобы действительно переломить ситуацию, необходимо склонить политиков на свою сторону, но политики упоминают слово экология только в ходе предвыборной кампании, чтобы привлечь как можно больше голосов избирателей, а после этого все благополучно забывается. Нашим странам необходимо больше топлива, больше энергии, больше ресурсов, но, очевидно, не защита окружающей среды. В 1990 году на Международный день мира Папа Римский Иоанн Павел II произнес в своем обращении:

«Степень серьезности экологических проблем обнажает всю глубину духовного кризиса человечества». И это было больше 20 лет назад.

Экологические проблемы сегодня намного более серьезны, чем когда-либо ранее, и мы просто обязаны сделать нечто большее, чем просто надеяться, что проблемы решатся сами собой через некоторое время. Одной надежды уже недостаточно сегодня, главным образом потому, что эти проблемы сейчас носят глобальный характер. Глобальные экологические проблемы требуют глобального решения, решения всего мирового сообщества. Может ли это произойти?

С учетом того, что на вводных занятиях рассматривались теоретические основы дискурса и дискурс-анализа, подробно рассматривался дискурс-анализ экологических текстов, рассматривались примеры дискурс-анализа, студентам было предложено сделать самостоятельный дискурс-анализ вышеприведенного текста. Ниже приведены примеры дискурс-анализа, которые, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что с предложенным заданием студенты справились.

Дискурс-анализ Ненашева Андрея

Английский текст

The emphasized meaning is environmental concern and it is right. But there is a contradiction in the paper. On the one hand the author is absolutely against industrialization and technologization, but on the other hand he says that «many people live in hunger and poverty». This raises the question whether we can to overcome hunger and poverty without economic development. The development of economy not only solves the problem of malnutrition but also increases people`s life quality, in particular, it improves the health service. There is a so called compensation: economic development influences the environment in a harmful way, and the environment, in turn, has negative impact on people`s health, but at the same time economic development, by the means of life quality increase, positively influences people`s health.

Context meaning is the necessity of economic growth restrictions.

Conclusion. We cannot see in economic development only negative consequences. Despite the economic development has negative impact on the environment, average life expectancy is growing, it is a commonly known fact. In my opinion, the paper expresses the personal view of the author, the text does not have any social customer.

Перевод на русский язык

Педалируемым смыслом является забота об окружающей среде, и это правильно. Но в статье есть противоречие. С одной стороны автор против индустриализации и технологизации, а с другой стороны, он говорит о том, что еще «много людей живет в голоде и нищете». В связи с этим возникает вопрос, как можно преодолеть голод и нищету, если не развивать экономику? Развитие экономики не только решает проблему недоедания, но и повышает качество жизни людей, в частности, благодаря развитию экономики улучшается медицинское обслуживание. Происходит своеобразная компенсация: развитие экономики ухудшает экологию, что отрицательно влияет на здоровье людей, но в то же время развитие экономики через улучшение качества жизни положительно сказывается на их здоровье.

Контекстным смыслом является необходимость ограничения темпов экономического роста.

Вывод. Нельзя видеть в экономическом развитии только плохое. Подтверждается это тем, что, не смотря на отрицательное влияние экономики на окружающую среду, средняя продолжительность жизни на планете растет, что является общеизвестным фактом. На мой взгляд, статья отражает собственное мнение автора, т. е. у текста нет социальных заказчиков.

Дискурс-анализ Байтуева Александра

Английский текст

I find difficulty in defining the emphasized and context meanings in the paper. The main message of the paper is that in the pursuit of consumption the

humanity destroys the environment. Every generation leaves the following generation worse ecology condition, what is the consequence of human egoism. Of all living beings , only human being consumes more than he needs for life. I agree with the author of the text that «the Earth doesn't really revolve around the Sun, it revolves around money».

I read on the Internet that a genius wallet was developed in the USA, which is called «smart wallet». The wallet knows how much money you have. When it seems to it that you spend more than you need, it becomes difficult to open the wallet. It physically does not let you take out a banknote or a credit card. At some point, it seems to it, that you have already exceed the limit and the wallet does not let pull your money out.

The only comment to the analyzed text is that as an example, the description of this wallet can be given as a tactful means of the struggle against greedy.

Conclusion. It is necessarily that all the affluent people would have these wallets. For clever affluent people this wallet will not be an obstacle. For the rest affluent people this wallet will be very useful. I have not seen any social customers in the text.

Перевод на русский язык

Я затрудняюсь выделить в этой статье педалируемый и контекстный смыслы. Основной общий смысл состоит в том, что в погоне за потреблением человечество губит окружающую среду. Каждое поколение оставляет следующему поколению более плохую экологию, что является следствием человеческого эгоизма. Из всех живых существ только человек потребляет больше, чем нужно для жизни. Я согласен с автором текста, что «Земля на самом деле вращается не вокруг солнца, она вращается вокруг денег».

Читал в интернете, что в США разработан гениальный кошелек, который называется «Smart wallet». Этот кошелек знает, сколько у Вас денег. Когда ему кажется, что Вы тратите больше, чем нужно, его становится тяжело открыть. Он физически не дает Вам вытащить из него

купюру или кредитную карточку. В какой-то момент, когда кошелек кажется, что Вы перебрали в этом месяце, он просто не позволяет взять деньги.

Единственное замечание к анализируемому тексту состоит в том, что в нем следовало бы указать на этот кошелек, как на средство борьбы с жадностью.

Вывод. Нужно, чтобы у всех богатых людей были только кошельки «Smart wallet». Для умных богатых такой кошелек не будет помехой. Остальным богатым он будет очень полезен. Социальных заказчиков я не увидел в этом тексте.

Дискурс-анализ Васильева Олега

Английский текст

The most of all I liked in this text the phrase that «now ecology is keep coming back, only this time showing much scarier face, face with so many scars from so many different ecological problems». But on the whole, the paper is very pessimistic. Thoughts of inevitable contamination of the Earth come to one`s mind on a reading of this paper. After reading of this paper there is a feeling that the author wants to inject into consciousness some «fatality». This is the emphasized meaning. I do not see some other vague context meanings.

Conclusion. The planet can be saved from turning into a huge ecological scar, if in all the countries of the globe the strict environmental protection legislation are made and the control over complying with this legislation will be organized. From my point of view there are no any social customers in the text.

Перевод на русский язык

В этой статье мне понравилась фраза про «всё более обезображенное шрамами лицо экологии». Но статья слишком пессимистичная. Прочитав ее, возникает ощущение, что процесс отравления Земли неизбежен. После прочтения этой статьи возникает ощущение, что автор хочет внедрить в сознание читателя какую-то «обреченность». Это и является педалируемым смыслом. Каких-то тайных контекстных смыслов я не вижу.

Вывод. Планету можно спасти от того, что она превратится в один большой экологический шрам, если во всех государствах синхронно будет создано жесткое природоохранное законодательство и будет организован контроль за его выполнением. На мой взгляд, социальных заказчиков у текста нет.

Дискурс-анализ Петровой Валентины

Английский текст

I agree with the author of the text that the industry negatively influences the environment. It is out of the question. I like that the article touches upon the subject of social inequality. I provide the extract: «As long as we have enough for ourselves, we are not worried with other people problems, and though we have enough, we are always hungry for more». But the subject of social inequality is only touched upon. Meanwhile the subject of social inequality is an urgent issue. This issue is not less urgent than environmental problems. It is commonly known that the USA consumes one third of the total electric power produced in the world, and at the same time 500 million of people in Asia and Africa do not know what is electric power. At one of the ecological conferences the USA spokesman stated: «The American way of life is out of the question». And an ecologist from India responded that a western child consumes as many as 125 children of South East Asia. It is not just about consumption dimensions. The point is also in that, the hazardous industries, as a rule, are taken out from western counties, thus, the degradation of natural environment in the east is almost entirely caused by consumption of resources in the west.

I find it hard to define emphasized and context meanings and social customers in this paper.

I want to make conclusion by means of the extract from this paper: «For World peace day, Pope John Paul II said in his message: «The gravity of the ecological situation reveals how deep is the human moral crisis»».

Перевод на русский язык

Я согласна с автором статьи в том, что промышленность ухудшает окружающую среду. Это, как говорится, не обсуждается. Мне понравилось в этой статье то, что в ней задета проблема материального неравенства. Привожу выдержку: «живя в достатке сами, мы не обеспокоены проблемами других людей, и более того мы всегда жаждем большего». Но проблема эта всего лишь задета. Между тем это острейшая проблема, поскольку она является одной из основных причин ухудшения экологии. Известно, что США потребляют треть от всей производимой в мире энергии, и в то же время 500 миллионов человек в Азии и Африке не знают, что такое электричество. На одной из международных экологических конференций представитель США заявил: «Американский образ жизни не подлежит обсуждению». А эколог из Индии в ответ на это сказал, что западный ребенок потребляет столько, сколько 125 детей Юго-Восточной Азии. И дело не только в размерах потребления. Дело еще и в том, что вредные производства, как правило, вынесены из стран Запада, поэтому получается, что деградация природной среды на Востоке практически полностью обусловлена потреблением ресурсов на Западе.

Выделить в этой статье педалируемые и контекстные смыслы, социальных заказчиков я затрудняюсь.

Вывод я хочу сделать выдержкой из анализируемой статьи: «Папа Римский Иоанн Павел II произнёс в своём обращении на Международный день мира: «Степень серьёзности экологических проблем обнажает всю глубину духовного кризиса человечества»».

Дискурс-анализ Сушковой Веры

Английский текст

I suppose that the article is very urgent for the city of Novokuzneczk. Before entering the university, I lived in an industrial district of Novokuzneczk, where the ecological situation is really terrible. In the district apartment houses are situated between the aluminum plant and the ferroalloy plant, and it is difficult to

breathe there especially in hot weather. I suggest, this article is urgent for all our country because in contemporary Russia the proportion of high-tech industries has plunged sharply and the role of ecologically aggressive industries has increased dramatically (fuel-producing industries, electric energy industry, and metallurgy). In the USSR not only ecologically aggressive industries were developed, but the industries that did not have any negative impact on the environment. These industries produced the goods essential for living activity. Nowadays these goods are imported. In substance, we exchange metals, coal, fertilizers, oil, gas for these imported goods, the production, extraction and mining of which destroy the environment.

Conclusion. In order to improve the ecological situation in Russia we should develop more ecologically friendly industries (light industry, instrument making industry, machine-building industry etc.).

Перевод на русский язык

Я считаю, что статья для г. Новокузнецка очень актуальна. До университета я жила в промышленном районе г. Новокузнецка, где экология просто ужасная. В этом районе жилые дома находятся между алюминиевым заводом и заводом ферросплавов, и там нечем дышать, особенно в жару. Считаю, что эта статья актуальна и для всей нашей страны, т. к. в современной России резко уменьшилась доля высокотехнологичных отраслей и увеличилась роль экологически агрессивных отраслей (топливной промышленности, электроэнергетики, металлургии). В СССР были развиты не только экологически агрессивные отрасли, но и отрасли легкой промышленности, которые производили товары, нужные для жизнедеятельности. Сейчас эти товары завозятся. По сути, на эти товары мы меняем металлы, уголь, удобрения, нефть, газ, производство и добыча которых губит экологию.

Вывод. Для улучшения экологии в России необходимо развитие экологически более приемлемых производств (легкой промышленности, приборостроения, машиностроения и т. д.).

*Дискурс-анализ Ефременко Степана*АНГЛИЙСКИЙ ТЕКСТ

Somebody of teachers said approximately the following. Mankind can poison the Earth, but the Earth will always be able to recover if we give the Earth the time to rest from humanity. Perhaps it is the case. If we believe the scientists, the Earth and everything on the planet emerged from space dust. It took billions of years. If the Earth managed to create life from dust all the more it would be able to recover, no matter how hard people poison the Earth. But there is a question arises, how can we let the Earth rest from human activity? To my mind here we can give two answers.

The 1 answer: The Earth itself will destroy the mankind when the harm from production activity reaches the critical point, for example the ozone layer will be destroyed.

The 2 answer is suggested by the following phrase from the analyzed article: «Our greedy nature of always wanting more has put aside ecology and environment in the name of progress and almighty dollar».

There are many meanings in the paper, but the main meaning, in my opinion, is expressed by the above-mentioned quote. This meaning we can express in the phrase: «Greedy will destroy humanity».

Conclusion. We need to redirect our greedy nature from consumption to preservation of the environment and thereby give rest to the Earth, without waiting for that the Earth will be so «tired» and will destroy mankind itself. There are no any social customers in the text.

Перевод на русский язык

Кто-то из преподавателей сказал примерно следующее. Как бы человек ни загрязнял Землю, Земля всегда сможет восстановиться, если ей дать отдохнуть от людей. Наверное, так и есть. Если верить ученым, то планета Земля и все, что на ней есть, возникло из космической пыли. На это потребовались миллиарды лет. Если Земля сумела создать жизнь из пыли, то

она тем более сможет восстановиться, как бы люди ее не отравляли. Но возникает вопрос, как дать Земле отдохнуть от людей? На это, по-моему, есть два ответа.

Ответ 1-ый: Земля сама уничтожит человечество, когда вред от производственной деятельности перейдет критическую точку, например, разрушится озоновый слой. Ответ 2-ой подсказывает следующая фраза из анализируемой статьи: «Наша жадная природа, которая всегда жаждет большего, отодвинула в сторону экологию во имя прогресса и всемогущего доллара».

В статье много смыслов, но основной смысл, на мой взгляд, выражен приведенной цитатой. Этот смысл более выпукло можно выразить так: «Человечество погубит жадность».

Вывод. Нам нужно перенаправить свою жадную природу с потребления на сохранение окружающей среды и тем самым дать Земле отдохнуть, не дожидаясь того, что Земля настолько «устанет», что сама уничтожит человечество. Социальных заказчиков у текста нет.

После устного изложения студентами своих дискурс-анализов проводится дискуссия. Перед дискуссией преподаватель ориентирует студентов на то, что дискуссия не должна быть конфликтной, она не должна быть спором, когда каждый считает свою точку зрения непогрешимой. Дискуссия тогда является таковой, когда в ней присутствуют две презумпции: презумпция своей правоты и презумпция правоты оппонентов. Преподаватель должен подчеркнуть, что одним из самых значительных дискуссионных умений является умение спокойно выслушать и понять смысл того, что говорит оппонент, и, если оппонент прав, найти в себе силы признать это. Только в этом случае будет достигнута цель дискуссии – выявление истины, которая должна быть сформулирована в виде обобщенных выводов по результатам аудиторного занятия.

На первом аудиторном занятии дискуссия должна проводиться преподавателем с тем, чтобы показать, как это должно делаться. Если в

группе есть сильные студенты, способные вести дискуссию, то лучше, если на последующих занятиях это будут делать они. Это позволит преподавателю сконцентрироваться на оценке дискурс-анализов и на оценке участия студентов в дискуссии.

Дискуссия по результатам вышеприведенных дискурс-анализов получилась очень оживленной, что, в частности, объясняется эмоциональностью анализируемой статьи. Стремление доказать свою правоту присутствовало у большинства студентов. Это и понятно, ведь в процессе самостоятельного дискурс-анализа каждый студент уверовал в правильность своей точки зрения на содержание текста. Лишь 2 самых сильных студента в процессе дискуссии пользовались только английским языком. Остальные иногда использовали русский язык. В дискуссии принимали участие и 2 студента второй половины группы, которые делали дискурс-анализ другого текста. Дискуссия является инструментом, который позволил обобщить выявленные студентами смыслы, т. е. перейти от разрозненных смыслов к их синергии.

Обобщенные выводы, сформулированные в результате дискуссии

Английский текст

We agree with the author of the article on the fact that the more actively economy develops the more intensive environmental pollution is. We disagree on the fact that the development of economy brings to humanity only negative consequences. This fact is proved by the increase of average life expectancy on the Earth. It is possible to prevent ecological disaster if we tighten up the environmental legislation and the monitoring of its implementation in all the countries in the world, if we harmonize consumption, this implies deliberate restriction of material benefits consumption by rich and increase of consumption by poor. Fulfilment of these measures is being implemented nowadays to not full extent. Full realization of these measures can begin when the threat to humanity due to ecological problems becomes more evident. The text does not have any

immediate customers. This text is determined by common anxiety about the state of environment on a global scale.

Перевод на русский язык

Согласны с автором статьи в том, что чем активнее развивается экономика, тем в большей степени происходит загрязнение окружающей среды. Не согласны в том, что развитие экономики несет человечеству только негатив. Это подтверждается ростом средней продолжительности жизни на Земле. Предотвратить экологическую катастрофу можно, если ужесточить природоохранное законодательство во всех странах и контроль за его выполнением, гармонизировать потребление, что предполагает осознанное ограничение потребления материальных благ богатыми и рост потребления бедными. Реализация этих мероприятий сейчас осуществляется в недостаточной степени. Их полноценная реализация может начаться тогда, когда станет более очевидной угроза человечеству из-за экологических проблем. Непосредственных заказчиков у этого текста нет. Его написание обусловлено общей тревогой по поводу ухудшения состояния окружающей среды в масштабах планеты.

Аналитический этап

Целью аналитического этапа является проверка эффективности рассматриваемой методики обучения. Одинаковость стартовых условий подтверждена на диагностическом этапе.

Итоговый срез был сделан по тем же тестам, которые использовались на диагностическом этапе. Он был сделан примерно в одно и то же время, когда в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 закончилось опытное обучение, а в контрольных группах КГ-1 и КГ-2 закончилось время наблюдения. Результаты входного и итогового тестирования показаны на рис.17, 18.

Из этих рисунков следует, что уровни владения экологической лексикой в экспериментальных и контрольных группах выросли примерно

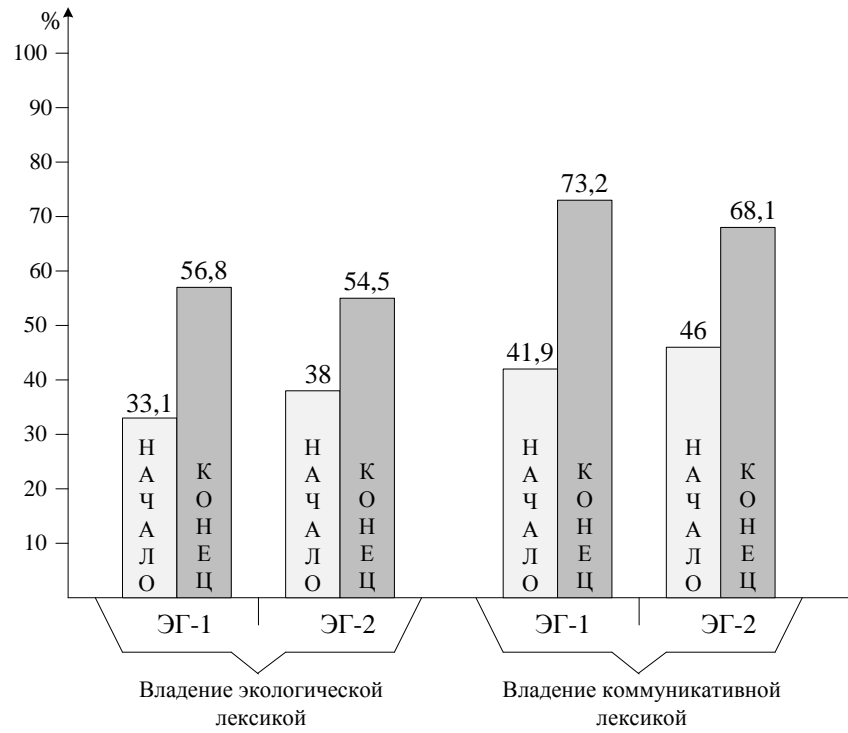


Рис. 17. Динамика изменения уровней владения лексикой в экспериментальных группах

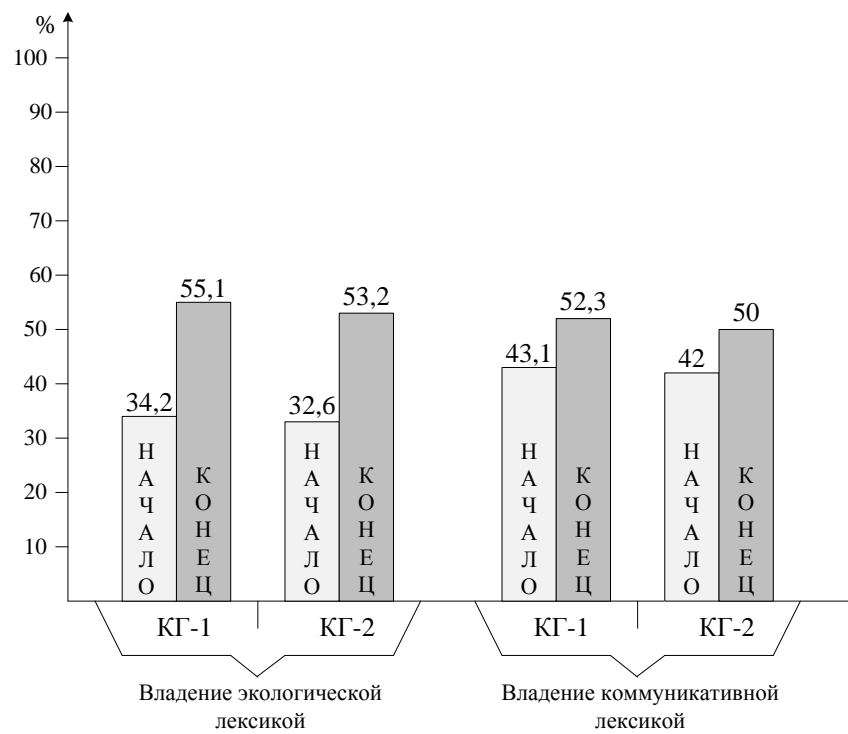


Рис. 18. Динамика изменения уровней владения лексикой в контрольных группах

одинаково. В экспериментальных группах к концу обучения они составили 56,8% и 54,5%, в контрольных – 55,1% и 53,2%. Это объясняется, с одной стороны, тем, что время опытного обучения в экспериментальных группах и время наблюдения в контрольных группах одинаково. С другой стороны, это обусловлено тем, что занятия в контрольных группах, хоть и не были посвящены дискурс-анализу, но все равно они проводились с использованием экологической лексики. Что касается коммуникативной лексики, то прогресс в экспериментальных группах существенно выше. В экспериментальных группах прирост составил $73,2 - 41,9 = 31,3\%$ и $68,1 - 46 = 22,1\%$ соответственно, в то время как в контрольных группах – $52,3 - 43,1 = 9,2\%$ и $50 - 42 = 8\%$. Более высокий рост уровня владения коммуникативной лексикой в экспериментальных группах произошел благодаря тому, что на всех аудиторных занятиях по дискурс-анализу проводились дискуссии, на которых студенты вынуждены были использовать коммуникативные фразы, соответствующие ситуации общения.

На рис.19 приведены данные по оценке преподавателем дискурсивного и дискуссионного умений в экспериментальных группах на начало и конец обучения. Оценка делалась по 5 бальной шкале по результатам аудиторных занятий. Под дискурсивным умением понимается умение делать качественный дискурс-анализ, под дискуссионным – успешность участия в дискуссии.

При оценке дискурсивного умения учитывались следующие критерии.

1. Способность выявить в исходном тексте смысл, педалируемый автором.
2. Способность выявить контекстные смыслы и возможные варианты интерпретации исходного текста.
3. Способность дать прогноз социально-экономических и экологических последствий, к которым приведет реализация решений, предлагаемых автором текста.

4.Способность выявить социальных заказчиков текста и их мотивы.

5.Способность сформулировать выводы, в которых излагается свое видение на проблему и способы ее решения.

Оценка дискурсивного умения – это достаточно субъективная оценка. Она в значительной мере зависит, например, от гражданской позиции преподавателя. Особенно сильно это проявляется, если анализируемый текст посвящен сложным и неоднозначным экологическим вопросам. Примером таковых могут быть статьи «зеленых» по ограничению

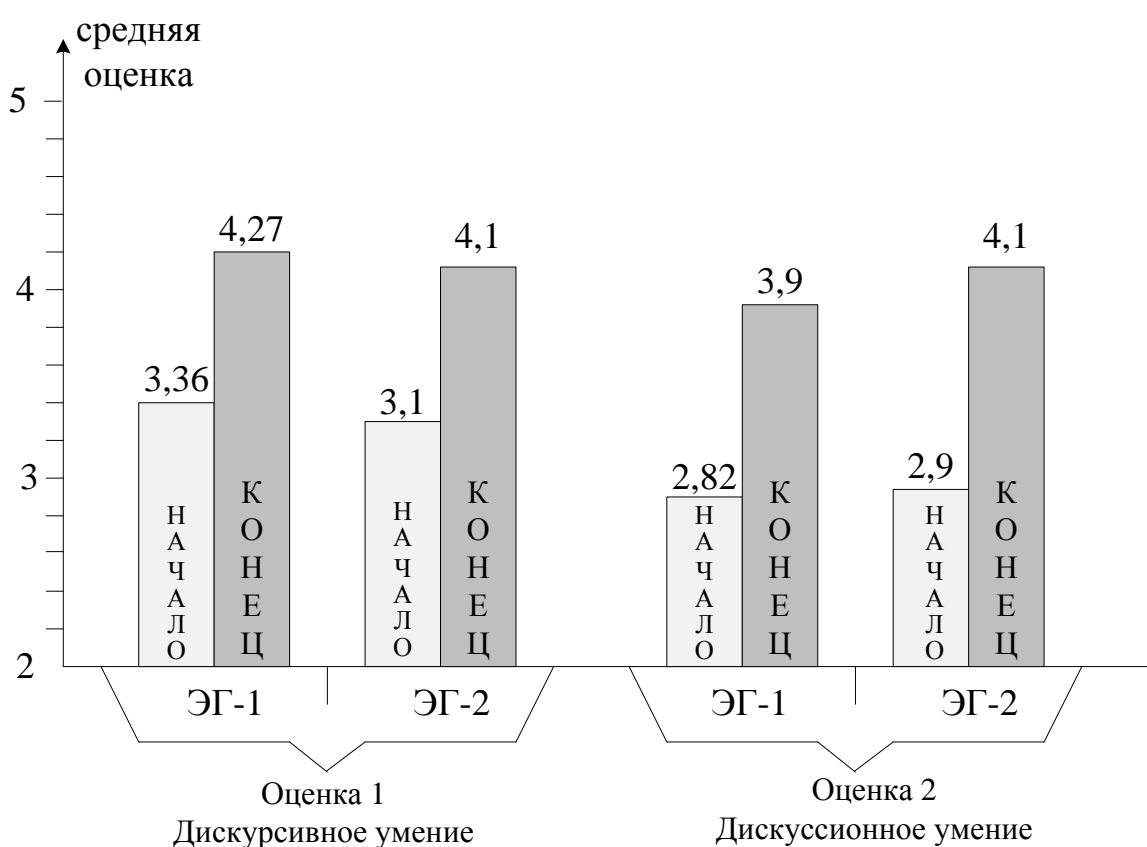


Рис. 19. Динамика изменения дискурсивного и дискуссионного умений в экспериментальных группах по оценке преподавателя

и запрещению деятельности промышленных производств. Аргументация «зеленых» очень эмоциональна и, на первый взгляд, благородна, поэтому она вызывает рефлексивное желание согласиться с ней. Но после трезвой оценки социально-экономических последствий от закрытия существующих

предприятий или от отказа от строительства новых предприятий часто возникает несогласие с «зелеными». Преподаватель должен учитывать, что, если понимание студентом сущности текста отличается от его собственного понимания, то это не обязательно означает, что неправ именно студент.

Оценка дискуссионного умения делалась по следующим критериям.

1. Использование в процессе дискуссии только английского языка.
2. Правильность использования английского языка в лексическом и грамматическом аспектах.
3. Владение коммуникативными фразами, соответствующими ситуации общения.
4. Четкость формулировок аргументов и контраргументов.
5. Активность в обсуждении.
6. Нацеленность на поиск истины, а не на обязательное доказательство своей правоты.
7. Корректность по отношению к оппонентам.

На рис. 19 приведены средние по группе оценки. Под средней оценкой понимается сумма оценок всех студентов рассматриваемой группы, поделенная на число студентов в группе. Из этого рисунка следует, что на первом аудиторном занятии (НАЧАЛО) в обеих экспериментальных группах оценки невелики. Особенно они малы по дискуссионному умению. В обеих группах эти оценки меньше 3. Это обусловлено отсутствием дискуссионного опыта, в частности, страхом перед непривычной речевой активностью на иностранном языке, которую предполагает дискуссия. Из рис. 19 следует, что к концу обучения имеет место очевидный прогресс. Средняя оценка за дискурс-анализ на заключительном занятии составила 4,27 в ЭГ-1 и 4,1 в ЭГ-2. Заметен прогресс и в части дискуссионного умения. Прирост средней оценки в ЭГ-1 к концу обучения составил $3,9 - 2,82 = 1,08$ балла, в ЭГ-2 – $4,1 - 2,9 = 1,2$ балла. Повышенный рост дискуссионного умения по сравнению с дискурсивным объясняется тем, что к заключительному занятию большинство студентов сумели преодолеть страх

перед дискуссией и научились быстро находить и использовать необходимые дискуссионные клише, слова-связки, соответствующие текущему моменту. Благодаря этому, они смогли сосредоточиться на основной цели выступления – на аргументации и доказательстве правоты своего дискурс-анализа.

После окончания опытного обучения с учетом выполнения домашних заданий было проведено анкетирование студентов экспериментальных групп. Целью анкетирования была оценка эффективности предлагаемой методики обучения самими студентами. Студентам были розданы анкеты в виде таблицы 1. Курсивом в этой таблице выделены критерии дискурсивного умения, обычным шрифтом напечатаны критерии дискуссионного умения. Как видно из таблицы 1, критерии дискурсивного умения по отношению к вышеприведенным критериям, используемым на аудиторных занятиях по дискурс-анализу, дополнены критерием «Способность делать полноценный интертекстуальный анализ». Это обусловлено тем, что анкетирование студентов делалось после выполнения домашних заданий, предусматривающих обязательное выполнение интертекстуального анализа. Студентам было предложено оценить по 10 бальной шкале свои умения до начала экспериментального обучения и после него. По результатам анкетирования была сделана итоговая таблица 2, в которой приведены средние значения оценок по каждому критерию до и после опытного обучения. Среднее значение по каждому критерию получено по следующей формуле

$$V_{\text{CP}} = (V_1 + V_2 + \dots + V_n) / n,$$

где V_1, V_2, \dots, V_n – баллы, проставленные студентами данной группы в анкетах по каждому критерию;

n – число студентов в рассматриваемой группе.

Жирным шрифтом в таблице 2 выделен средний по группе балл, подсчитанный как сумма выше находящихся баллов, поделенная на число критериев. По данным таблицы 2 построен рис. 20.

Таблица 1.

Название умения	№ группы ФИО студента	
	до	после
<i>Способность выявить в исходном тексте смысл, передаваемый автором</i>		
<i>Способность выявить контекстные смыслы и возможные варианты интерпретации исходного текста</i>		
<i>Способность делать полноценный интертекстуальный анализ</i>		
<i>Способность дать прогноз социально-экономических и экологических последствий, к которым приведет реализация решений, предлагаемых автором текста</i>		
<i>Способность выявить социальных заказчиков текста и их мотивы</i>		
<i>Способность сформулировать выводы, в которых дается свое видение на проблему и способы ее решения</i>		
Использование в процессе дискуссии только английского языка		
Правильность использования английского языка в лексическом и грамматическом аспектах		
Владение коммуникативными фразами, соответствующими ситуации общения		
Четкость формулировок аргументов и контраргументов		
Активность в обсуждении		
Нацеленность на поиск истины, а не на обязательное доказательство своей правоты		
Корректность по отношению к оппонентам		

Таблица 2.

Название умения	ЭГ-1		ЭГ-2	
	до	после	до	после
<i>Способность выявить в исходном тексте смысл, педалируемый автором</i>	3,3	7,3	3,4	8,2
<i>Способность выявить контекстные смыслы и возможные варианты интерпретации исходного текста</i>	2,1	6,5	3,7	5,1
<i>Способность делать полноценный интертекстуальный анализа</i>	3	8,2	4,4	5,5
<i>Способность дать прогноз социально-экономических и экологических последствий, к которым приведет реализация решений, предлагаемых автором текста</i>	3,6	7,5	2,3	8,1
<i>Способность выявить социальных заказчиков текста и их мотивы</i>	2,5	4,9	2,8	6,7
<i>Способность сформулировать выводы, в которых дается свое видение на проблему и способы ее решения</i>	2,8	6,7	3,9	7,2
<i>Средний балл по дискурсивному умению</i>	2,88	6,85	3,42	6,8
Использование в процессе дискуссии только английского языка	1,8	5,7	3,2	8,6
Правильность использования английского языка в лексическом и грамматическом аспектах	4,7	6,9	4,1	7,3
Владение коммуникативными фразами, соответствующими ситуации общения	3,2	8,1	3,9	8,6
Четкость формулировок аргументов и контраргументов	1,8	4,3	2,1	6,3
Активность в обсуждении	3,4	6,9	3,8	6,7
Нацеленность на поиск истины, а не на обязательное доказательство своей правоты	1,5	5,7	2,1	4,8
Корректность по отношению к оппонентам	4,9	8,1	4,3	7,5
<i>Средний балл по дискуссионному умению</i>	3,04	6,52	3,36	7,1

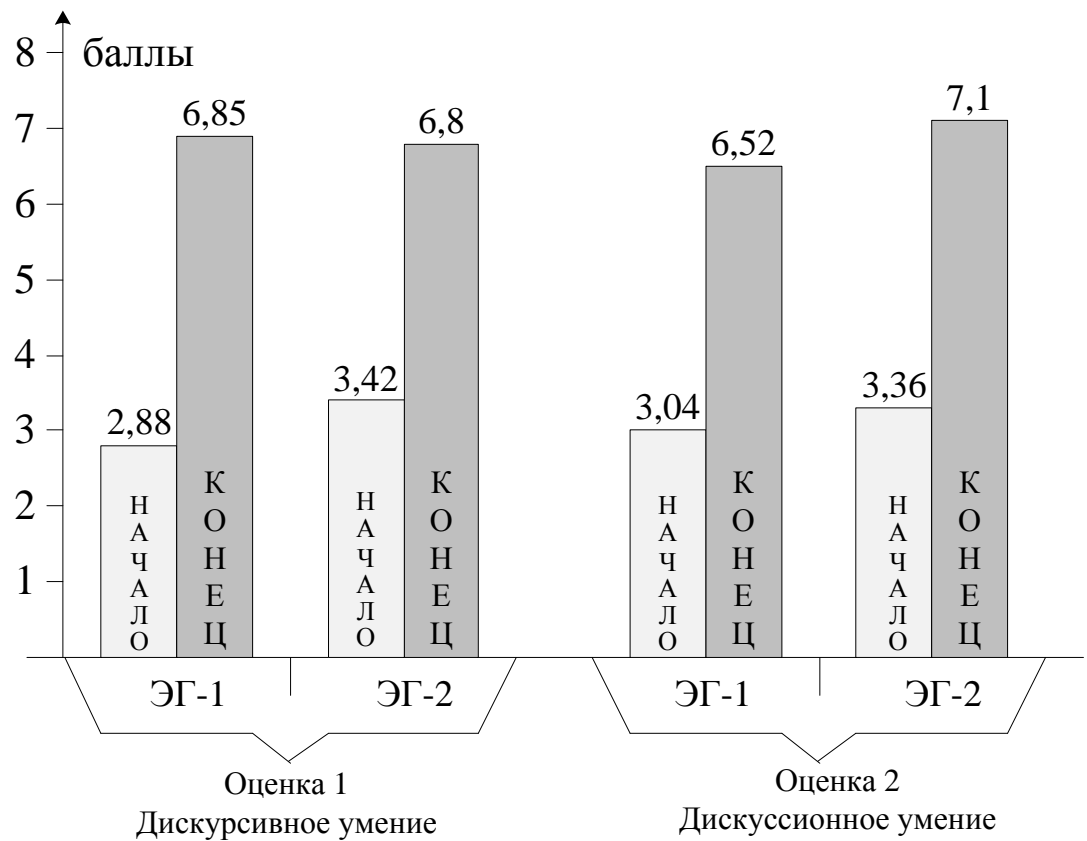


Рис. 20. Динамика изменения дискурсивного и дискуссионного умений в экспериментальных группах по оценке студентов

Из рис. 20 следует, что студенты отмечают существенный прогресс по всем умениям. Это согласуется с рис. 19, на котором показаны оценки преподавателя. Однако по результатам анкетирования прогресс в обеих группах выше, чем по оценке преподавателя. По мнению студентов ЭГ-1 их дискурсивное умение выросло в $6,85/2,88 = 2,38$ раза, а дискуссионное – в $6,52/3,04 = 2,14$ раза. По мнению студентов ЭГ-2 их дискурсивное умение выросло в $6,8/3,42 = 1,99$ раза и дискуссионное – в $7,1/3,36 = 2,11$ раза. То обстоятельство, что студенты отмечают существенно большую эффективность обучения, чем преподаватель, на наш взгляд, является позитивным.

Выводы по главе 2

1. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» для направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование предполагает «развитие и формирование компетенций, связанных со способностью осуществления коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке в бытовой и профессиональной сферах межличностного и межкультурного взаимодействия». С учетом этого на основе анализа учебных и научных работ в области формирования компетенций нами сформулировано определение иноязычной профессиональной экологической компетенции как конечной цели обучения критическому дискурсу-анализу студентов-экологов.

2. В настоящее время специалисты говорят о необходимости формирования дискурсивной компетенции, как обязательного компонента профессиональной компетенции. Для формирования дискурсивной компетенции разработана методика обучения критическому дискурсу-анализу студентов-экологов. Эта методика создана на основе разработанного нами дискурсу-анализа экологических текстов и на основе принципов обучения иностранному языку, обеспечивающих понимание сути методики обучения и целесообразности ее использования. Методика формирует критическое осознание профессиональных иноязычных текстов, умение видеть в иноязычном тексте дискурсивное содержание, умение анализировать (интерпретировать) дискурс, умение создавать дискурс и умение отстаивать свой дискурс на иностранном языке в дискуссиях.

3. Разработано детальное экспериментальное обучение по предлагаемой методике для студентов направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, квалификация Бакалавр.

4. Разработаны критерии оценки дискурсивного и дискуссионного умений и на их базе разработана методика проверки эффективности экспериментального обучения.

Заключение

Цель и задачи настоящего исследования определили следующие итоги выполненной работы:

1. Проведен анализ научной литературы с целью исследования понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и выбора критической методологии для использования в методике обучения студентов-экологов на основе критического дискурс-анализа. Анализ понятийного аппарата дискурса показал, что его главными признаками являются: контекстуальность, институциональность, экстралингвистическое содержание, коммуникативность, взаимообусловленность с социальной реальностью. Исследование понятийного аппарата дискурс-анализа показало, что его главной тенденцией является выявление контекстуального наполнения дискурса, интерпретативная направленность, обязательность критического подхода. В качестве критической методологии была выбрана методология критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау в той части, которая применима для экологической тематики.

2. Сделан анализ экологических факторов с целью конкретизации сущностной специфики экологического дискурса. На основе анализа к рассмотрению принята антропогенная тематика. Это обусловлено тем, что антропогенное воздействие хозяйственной деятельности человека в настоящее время рассматривается как основная угроза для окружающей среды и для человечества. Дано определение антропогенного экологического дискурса.

3. С целью создания инструмента для выявления и исследования контекстуального наполнения антропогенного экологического дискурса разработан критический дискурс-анализ экологических текстов, который является синтезом сущностной специфики антропогенной экологической тематики, понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа и критической методологии критического дискурс-анализа Н. Фэйрклау.

4. Сделан анализ основного документа государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду». Анализ показал, что концепция критики, являющаяся основой экологической экспертизы, сочетается с концепцией критики, заложенной в разработанный дискурс-анализ. С учетом изложенного сделана адаптация критического дискурс-анализа экологических текстов к документу «Оценка воздействия на окружающую среду».

5. Разработана модель обучения и на ее основе разработана детальная методика обучения критическому дискурс-анализу студентов-экологов. Данная методика направлена на формирование дискурсивного и дискуссионного умений, которые в совокупности формируют иноязычную дискурсивную компетенцию, являющуюся важнейшим компонентом иноязычной профессиональной экологической компетенции. Методика включает следующие этапы:

- *выбор иноязычного текста для дискурс-анализа* на основе разработанных требований;
- *вводные занятия*, на которых рассматриваются основные определения дискуртологии, структурная схема дискурс-анализа экологических текстов и структурная схема дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду», примеры дискурс-анализа для аудиторных занятий и для домашних заданий, правила участия в дискуссии и дискуссионные клише;
- *аудиторные занятия по дискурс-анализу*, включающие собственно дискурс-анализ и дискуссию по результатам дискурс-анализа;
- *домашние задания*, одно из которых посвящено дискурс-анализу экологического текста, другое – дискурс-анализу документа «Оценка воздействия на окружающую среду».

Предлагаемая методика является примером трансдисциплинарного подхода, состоящего в том, что применяющийся в гуманитарных науках дискурсивный инструментарий впервые был применен в естественно-

научной дисциплине, каковой является экология. По сути это означает двойное «проникновение», поскольку дискурсивный инструментарий «проник» в экологию через методику обучения профессиональному иностранному языку. На примере методики обучения критическому дискурс-анализу подтверждена целесообразность использования синергетического подхода, предложенного С. К. Гураль. Педагогическая суть этого подхода выражается в том, что сочетание в одних временных рамках разных мыслительных операций может дать больший обучающий эффект, чем эффект при раздельном применении этих операций. Сочетание дискурс-анализа и дискуссии по результатам дискурс-анализа, являющейся синтезом итогового обобщенного дискурса, дает синергетический эффект.

б. Проведено экспериментальное обучение по предлагаемой методике для студентов направления подготовки 05.03.06 – Экология и природопользование, квалификация Бакалавр. Разработаны критерии оценки дискурсивного умения и на их базе сделана оценка эффективности использования предлагаемой методики. Оценка подтвердила гипотезу исследования, основные составляющие которой состоят в том, что обучение иностранному языку студентов-экологов будет более успешным:

- если после освоения студентами грамматики и профессиональной лексики последующее обучение осуществлять на базе методики, основанной на использовании специально-разработанного дискурс-анализа экологических текстов, который акцентирует внимание студента на контекстуальной интерпретации дискурса, выявлении экстралингвистических экологических и социальных составляющих с целью их последующего критического рассмотрения и формирования выводов;
- если на аудиторном занятии по результатам выполнения студентами самостоятельных дискурс-анализов организовывать дискуссию, целью которой является формирование итогового дискурса, в котором выражена обобщенная точка зрения на проблему, рассматриваемую в анализируемом дискурсе.

Перспективы исследования

1. Диссертационная работа является первым примером разработки профессионального дискурс-анализа для естественно-научной дисциплины, каковой является экология, и, соответственно, первым примером его педагогического применения. Это обуславливает следующую перспективу.

В зарубежной практике преподавания иностранного языка на социально-политических специальностях широко используется подход, именуемый как «критическое осознание языка». Этот подход считается педагогическим ответвлением критического дискурс-анализа. Мы считаем, что данный подход найдет применение и в России. Мы считаем также, что предлагаемая методика обучения иностранному языку на основе дискурс-анализа, направленная на формирование критического отношения к иноязычному экологическому дискурсу, позволит дополнить перечень социально-политических специальностей, которые охвачены зонтичным термином «критическое осознание языка», экологическими специальностями. Впоследствии, возможно, по примеру экологической специальности под «зонтик» дискурс-анализа и критического осознания языка попадут и другие естественно-научные специальности.

2. Концепция критики, заложенная в критический дискурс-анализ экологических текстов, сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности, являющимся главным принципом государственной экологической экспертизы. Это позволяет надеяться на то, что предлагаемый дискурс-анализ может быть полезен при преподавании дисциплины «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза».

3. Современные методики обучения иностранному языку уделяют большое внимание расширению списка принципов обучения и их совершенствованию, но остается без внимания вопрос синергетического использования разных принципов. На наш взгляд, здесь имеются значительные резервы для совершенствования процесса обучения. Если

придерживаться классификации принципов обучения А. Н. Щукина, то синергетический принцип следует отнести, скорее всего, к собственно методическим принципам.

Список использованной литературы

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.

2. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

3. Батов В. И. Опыт построения методики для установления авторства текстов /В. И. Батов, Ю. А. Сорокин // Известия АН СССР, Сер. литературы и языка – 1977. – № 36–4 – С. 345–347.

4. Безукладников К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография. – Перм. гос. пед. ун-т – 2-е изд., стереотип – Пермь, 2012.

5. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.

6. Бим И. Л., Поляков О. Г. Аттестационные требования к владению ИЯ учащихся к концу базового курса обучения // ИЯШ – 1995. – № 5. – С. 2–8.

7. Бим И. Л. Еще раз о системном подходе к проблеме методов // РЯНШ – 1981. – № 5. – С. 39 – 42.

8. Бим И. Л. К вопросу о методах обучения ИЯ // ИЯШ – 1974. – № 2. – С. 3 – 6.

9. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А. В. Хуторского – М., 2007. – С. 156 – 163.

10. Бим И. Л. Методика обучения ИЯ как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977. – С. 228.

11. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 1. – С. 48 – 52.
12. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации. – М.: Наука, 2008.
13. Букс И. И., Фомин С. А. Экологическая экспертиза и оценка воздействия на окружающую среду: Учеб. пособие. М., 1999.
14. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
15. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929.
16. Гаврилова М. В. Методы и методики исследования политической коммуникации // Политическая лингвистика. – Екатеринбург: УрГПУ, 2008. – № 24. – С. 22 – 28.
17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
18. Гураль С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук., ТГУ, Томск, 2009.
19. Гураль С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. – Томск: Издательство Томского университета, 2012. – 176 с.
20. Гураль С. К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С. К. Гураль, О. А. Обдалова // Язык и культура. – 2011. – № 4. – С. 90 – 94.
21. Гураль С. К. Язык и мышление. Феномен сложного мышления / С. К. Гураль // Язык и культура. – 2016. – № 4. – С. 5 – 12.
22. Гураль С. К. Язык как саморазвивающаяся система / С.К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 118 с.
23. Гураль С. К. Мироззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Вестн. / Том. ун-т. – 2007. – № 299. – С. 31 – 34.

24. Гураль С. К. Синергетика и лингвосинергетика // Вестн. / Том. ун-т. Сер. Методика преподавания иностранных языков. – 2007. – № 302. – С. 7 – 10.
25. Гураль С. К. Язык и мышление: синергетический аспект рассмотрения / С. К. Гураль, И. В. Черникова // Язык и культура. – Томск, 2001. – С. 5 – 9.
26. Гураль С. К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам// Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 109 – 111.
27. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
28. Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: 1988. – С. 153 – 211.
29. Дейк Т. А. ван Принципы критического анализа дискурса // Перевод и лингвистика текста.– М.: 1994. – С. 169–217.
30. Дейк Т. А. ван Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8: Лингвистика текста. – М.: 1978. – С. 259 – 336.
31. Денисенко В. Н., Чеботарёва Е. Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258с.
32. Дерябо С. Д., Асвин В. А. Экологическая психология и педагогика. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
33. Евстигнеева И. А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74 – 82.
34. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе.– 2002, № 3.– С.9 –13.

35. Ермаков Д. С. Применение компетентного подхода в экологическом образовании школьников// Вестник РУДН: Серия «Психология и педагогика». – 2007. – № 3 – 4. – С. 188 – 193.
36. Жолковский А. Инвенции. – М.: Гендальф, 1995.
37. Заключение общественной экологической экспертизы ... – Автодор. «Строительство скоростной автомобильной дороги Москва – Санкт-Петербург на участке км 58 – км 684». – Режим доступа: www.ecodorogi.ru/projects/moscow_st_peterburi/Zakluchenie_1.pdf .
38. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.– 221 с.
39. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: 1989. – С. 133.
40. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.– 40 с.
41. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос. 2004. – 384 с.
42. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования //Интернет-журнал «Эйдос»/URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
43. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. «Проблемы качества образования». М. Уфа, 2003.
44. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов – нефилологов. // Русский язык за рубежом, № 4, 1990. – С. 54 – 60.
45. Интент-анализ // Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшнз/Сост. И. А. Радченко; научн. ред. Е. Е. Топильская. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. – 357 с.

46. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранным языкам (а. я. в неязыковом вузе). Дис. ... канд. пед. наук. М.:1996. – 242 с.
47. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра. – М. София, 2003. – 336 с.
48. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
49. Карасик В. И., Слышкин Г.Г. (ред.) Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с.
50. Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопр. языкознания. – М.: 1994. – № 5. – С. 126 – 139.
51. Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. – С. 3 – 21.
52. Киров Е. Ф. Цепь событий – дискурс/текст – концепт // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК: материалы науч. сессии фак-та Л и МК Вол. ГУ. – Волгоград, апрель 2003: сб. науч. ст. – Волгоград: Изд-во «Волгоград», 2004. – Вып. 2. – С. 29 – 41.
53. Корнеева М. А., Гураль С. К. Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 2 (38).
54. Котиков О. Экологические проблемы Томской области. Взгляд неформала. – Режим доступа: <http://ecoclub.nsu.ru/isar/mu9/07.htm>.
55. Кравченко Н. К. Практическая дискурсология: школы, методы, методики современного дискурс-анализа. Научно-практическое пособие / – Луцьк: Волиньполіграф, 2012. – 251 с.
56. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики, как теоретико-методологической проблемы в профессиональном

образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2007. – 46 с.

57. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М.: 2000. – С. 16.

58. Кубрякова Е. С., Александрова О. В. Структура и семантика художественного текста: доклады VII междунар. конф. – М.: 1999. – С. 186 – 197.

59. Куклина С. С., Огородникова Н. В. Компонентный состав языковой компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции студента медицинского вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 3. № 4. – С. 30 – 33.

60. Леушина И. В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Леушина Ирина Владимировна. – Н. Новгород, 2010. – 389 с.

61. Лингводидактический энциклопедический словарь/А. Н. Щукин. – М.: 2008. – 746 с.

62. Лотман М. Ю. Мандельштам и Пастернак (Попытка контрастивной поэтики). – Таллинн: Aleksandra, 1996. – 175 с.

63. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

64. Маковский М. М. Язык – Миф – Культура. Символы жизни и жизнь символов / М. М. Маковский. – М.: 1996. – 330с.

65. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308с.

66. Матвеев А. В., Котов В. П. Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза. Учебное пособие / СПбГУАП. СПб., 2004. – 104 с.

67. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
68. Мильруд Р. П. Есть ли в хаосе грамматический порядок? // Язык и культура / Научный периодический журнал. – Томск, 2008. № 1. – С. 38 – 48.
69. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностр. яз. в шк., 2000, № 4. – С. 9 – 15.
70. Митина О. В., Евдокименко А. С. Методы анализа текста: Методологические основания и программная реализация // Вестник ЮУрГУ, 2010. – № 40. – С. 29 – 38.
71. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. – № 1. – С. 25 – 35.
72. Огурцов А. П. Философия науки как конкуренция исследовательских программ // Методология науки: исследовательские программы. – М.: 2007. – С. 84 – 116.
73. Ожегов С. И. Словарь русского языка / ред. Н. Ю. Шведова. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. язык, 1990. – 921 с.
74. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник статей. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. – С. 22 – 29.
75. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: 1977. – 216 с.
76. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: 1985. – 353 с.
77. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: 1989.
78. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е. И. Пассов // Ин. яз. в шк., 2007. – № 6 – С8.

79. Поляков О. Г. Принципы обучения иностранному языку будущих учителей и факторы, способствующие их реализации [Текст]// О. Г. Поляков / Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И. Л. Бим. – М.: Тезаурус, 2013. – С. 45 – 55.

80. Попова Н. В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе, 2011. – №7. С. 74 – 80.

81. Прокошенкова Л. П., Гецкина И. Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике // КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnyy-analiz-i-ego-rol-v-sovremennoy-lingvistike>.

82. Пропп В. Я. Морфология сказки. – Л.: 1928.

83. Ростовцева В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009.

84. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

85. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению ИЯ. М.: В. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.

86. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

87. Серль Дж. Природа интенциональных состояний. – В кн.: Философия, логика, язык, пер. с англ. и нем., М.: 1987.

88. Созинов А. В. Экологический дискурс: глобальный, национальный и региональный уровни (Историко-культурологический анализ): дис. ... канд. культурологии. Краснодарский государственный университет культуры и искусств, Краснодар, 2011.

89. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс. – М.: 2010. – 238 с.

90. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца 20 века. – М.: РАН, 1996. – С. 35 – 73.
91. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. – 344с.
92. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 356 с.
93. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. (№ 7-ФЗ).
94. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации".
95. Формирование экологического мировоззрения у студентов-геологов [Электронный ресурс] : монография / Т. А. Бадьина, Л. В. Моисеева, В. Д. Ширшов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018.
96. Фуко М. Археология знания. – СПб.: Гуманитарная Академия, 2004.
97. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – М.: 1988. – 704с.
98. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
99. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А. В. Хуторского. – М.: 2007. – С. 12 – 21.
100. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002, 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
101. Шатурная Е. А. Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и

ролевых игр: Автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Шатурная. – Тамбов, 2009. – 26 с.

102. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

103. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Москва, 2012 – 336с.

104. Экологическая экспертиза [Текст] : учеб. пособие. – Москва: Академия, 2010. – 528 с.

105. Ali S. Critical language awareness in pedagogic context. *English Teaching*, 2011. – 4(4). – 28 p.

106. Berrocal M. L. Bringing critical discourse analysis into the foreign language classroom: A case study of a Taiwanese learner of Spanish in Cost Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 2016. – 24. – P. 215 – 226.

107. Case R. How to conduct a critical discourse analysis of a text: A guide for teachers. *CATESOL Journal*, 2005. – 7(1). – P. 145 – 146.

108. Chouliaraki Lillie. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis /L. Chouliaraki, N. Fairclough. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. – 168 p.

109. Dijk T. A. van (ed.) *Discourse as Social Interaction*. – London, 1997(b).

110. Dijk T. A. van (ed.) *Discourse as Structure and Process*. – London, 1997(a).

111. Fairclough N., Graham Ph. W. Marx as a Critical Discourse Analyst: The Genesis of a Critical Method and its Relevance to the Critique of Global Capital // *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. – Oxon and New York: Routledge, 2010. – P. 301 – 346.

112. Fairclough N. *Critical Language Awareness* / N. Fairclough. – London and New York: Routledge, 2014. – 343 p.

113. Fairclough Norman Language and Power / Norman Fairclough. – London: Longman, 1989. – 226 p.
114. Fairclough N. Textual analysis for social research / N. Fairclough. – New York: Routledge, 2003. – 270 p.
115. Fairclough N. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis / Norman Fairclough // Discourse and Society. – 1992. – № 3. – P. 192 – 217.
116. Fairclough N. Critical discourse analysis / N. Fairclough, R. Wodak / T. A. Van Dijk (Ed.) // Discourse as social interaction. – London: Sage. – 1997. – Vol.1. – P. 258 – 284.
117. Foucault M. Power, Truth, Strategy / Michel Foucault. – Sydney: Feral Publications, 1979. – P. 102 – 105.
118. Foucault M. The order of discourse / Michel Foucault / R. Young (ed.) // Untying the Text: a Poststructuralist Reader. – Boston: Routledge and Kegan Paul, 1981. – P. 48 – 78.
119. Fowler Roger Language in the news : discourse and ideology in the press / Roger Fowler. London; New York : Routledge, 1991. – 254 p.
120. Halliday M. A. Language structure and language function / M. A. Halliday / J. Lyons ed. // New horizons in linguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1970. – P.140 – 165.
121. Halliday M. A. Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue / M. A. Halliday //ed. by R. P. Fawcett, M. Halliday // The semiotics of culture and language. – Vol.1: Language as social semiotic. – L.; Dover (N.H.): Pinter, 1984. – P. 3 – 35.
122. Halliday M. A. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning / M. K. Halliday. – L.: Edward Arnold, 1978. – 256 p.
123. Harris Z. S. Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1–30; 474 – 494.

124. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values / G. Hofstede. – London: Sage Publications, 1980. – 475 p.
125. Hymes D. H. Uber Linguistische Theorien und kommunikative Kompetenz. In: Kochan D. C. Sprache und Kommunikative Kompetenz. Stuttgart, 1973, S. 109 – 130.
126. Phillips Nelson, Hardy Cynthia. What Is Discourse Analysis? In N. Phillips and C. Hardy Discourse Analysis: Investigating Processes Of Social Construction. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – P. 1 – 18.
127. Rainer E. Wicke. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. – München: Max Hueber Verlag, 2005. – 207 s.
128. Searle J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. – Cambridge, 1969.
129. Searle J. R., Kiefer E, Bierwisch M. (eds.) Speech Act Theory and Pragmatics. – Dordrecht, Boston, 1980.
130. Wallace Catherine. Critical Language Awareness in the Foreign Language Classroom: Thesis for the degree of Doctor of Philosophy, Institute of Education, University of London, London, 1998.

Приложение 1 Дискуссионные клише

1. Начало высказывания (Opening)	
I'd like to point out right at the beginning that...	В самом начале хотел бы отметить (обратить внимание), что...
How by way of introduction I would go as far as to say that...	В качестве вступления я бы сказал (хотел бы сказать), что...
Just at the beginning I would go as far as to say that...	В самом начале я бы сказал (хотел бы сказать), что...
It should be pointed out right as the beginning that...	В самом начале необходимо отметить, что...
We very clearly remember that...	Мы очень хорошо помним, что...
Today we'll be taking a closer look at...	Сегодня мы более детально рассмотрим...
Let's talk briefly about...	Давайте поговорим вкратце о...
2. Продолжение высказывания (Continuing)	
But right now our attention turns to...	А сейчас обратим внимание на...
Now, let's look at the situation in...	А сейчас давайте рассмотрим эту ситуацию (напр. с другой стороны)
And now let's turn to...	А сейчас перейдем к...
I think what we can hope to do now is...	Я думаю, что сейчас мы можем надеяться сделать... (то, на что мы можем сейчас надеяться, – это...)
What is likely to happen is...	Скорее всего случится следующее...
Let's move to another question.	Давайте перейдем к следующему вопросу.
Now it is going to be my pleasure to explain to you...	Я с удовольствием (с радостью) объясню вам...
3. Выражение своего мнения (Opinion phrases)	
I don't profess to be an expert on the subject of...	Я не претендую на роль эксперта в этом вопросе... (в вопросе касательно...)
No one, I think, is challenging the view that...	Думаю, ни у кого не вызывает сомнения, что...
I am tempted to think that...	Я склонен к мысли, что...
I don't honestly think that...	Я, честно говоря, не считаю, что...
And now I'd prefer to talk about... rather than...	А сейчас я бы хотел поговорить о..., а не о...
It strikes me that...	Меня поражает, что...
I know from personal experience...	Я по своему опыту знаю, что...
I hold the view that...	Я придерживаюсь точки зрения, что...
Well, my personal feeling is...	Мое личное мнение...
It's my firm believe that...	Я твердо убежден, что...
As far as I am concerned...	Что касается меня, то...

It's been my observation that...	По моим наблюдениям...
I am not so pessimistic as to suggest...	Я не настолько пессимистичен, чтобы предположить...
I've got an impression that...	У меня впечатление, что...
4. Противоположная точка зрения (Contrasting point of view)	
On the other hand...	С другой стороны...
There is another side to this.	Есть и другая сторона.
There are 2 ways of looking at this...	На это можно посмотреть с двух сторон.
There are different views of...	Существуют разные мнения насчет...
It would be a mistake to think that...	Было бы ошибкой (неправильно) думать, что...
It is not a final word on the matter.	Это не последнее слово в этом деле.
It doesn't necessarily mean that...	Это не обязательно означает, что...
Well, there's been a debate about this.	Об этом ведутся споры.
I take a different view at...	У меня другое мнение насчет...
Opponents argue that...	Оппоненты утверждают, что...
Many people oppose the viewpoint that...	Многие люди не поддерживают точку зрения, что...
There's been mixed reaction to...	Была неоднозначная реакция на...
5. Выражение согласия (Agreement)	
Yes, you're quite right to say that...	Вы совершенно правы, когда сказали...
You are certainly correct to say that...	Вы абсолютно правы, когда сказали...
You've been very right to say that...	Вы абсолютно правильно утверждаете, что...
No questions about it.	Никаких вопросов по этому поводу.
Well, exactly. That's precisely what I was going to say.	Совершенно верно! Это именно то, что я и хотел сказать.
I have almost no doubt that...	У меня почти нет сомнений, что...
I am 100% certain that...	Я уверен на 100%, что...
I have little doubt that...	Я почти не сомневаюсь, что...
6. Выражение несогласия, сомнения (Disagreement, uncertainty)	
I can disagree.	Я могу не согласиться.
I express strong objection to the idea that...	Я крайне не согласен с мнением, что...
I don't think it's fair to say that...	Не думаю, что справедливо утверждать...
That's where you are wrong about it.	Именно в этом вы неправы.

This does not seem to be so.	Кажется, что это не так.
There is continuing disagreement over...	Постоянно возникает разногласие относительно...
There has been much disagreement over...	Существует много разногласий относительно...
It is rather questionable if...	Довольно сомнительно, если...
It looks very unlikely that...	Маловероятно, что...
It's an impossible question to answer.	На этот вопрос невозможно ответить.
I have considerable doubt as far as N. is concerned.	Я очень сомневаюсь относительно N.
I doubt it very much, because...	Я в этом очень сомневаюсь, т.к...
I am rather vague about it.	Я в этом не очень уверен.
7. Прояснение ситуации, акцентирование внимания (Clearing up, emphasizing)	
Nobody would want to deny the fact that...	Никто не станет отрицать тот факт, что...
And the thing that comes particularly strongly is...	И особенно привлекает внимание (выделяется) такая вещь, как...
One of the things that must be of concern (importance) to us is...	Во-первых, мы должны обратить внимание на... (Для нас имеет большое значение, во-первых...)
I'd like to remind you that...	Хотелось бы напомнить, что...
We have to bear in mind that...	Необходимо помнить, что...
One has to bear in mind...	Каждый должен помнить, что...
What we have to look forward to is...	На что нам остается надеяться (чего нам можно ожидать), так это...
It's from this angle that one must seriously consider this problem.	Именно с этой стороны необходимо серьезно подойти к этому вопросу.
It must be admitted that...	Необходимо отметить, что...
It immediately brings to mind...	Это сразу напоминает (наталкивает на мысль) о...
But one mustn't lose sight of the fact that...	Нельзя упускать из вида тот факт, что...
The other thing that we should keep in mind is...	Следующая вещь (следующий момент), о которой (-ом) необходимо помнить...
To go right to the heart of the problem I'd like to say that...	Переходя к сути проблемы, я хотел бы сказать, что...
Yes, the strange thing about it is that...	Да, странным в этом является то, что...
What I was greatly struck by is...	Что меня поразило, так это...
I must make my reservation.	Я должен сделать оговорку.
Reservation should be made.	Необходимо сделать оговорку.
8. Приведение примеров, фактов (Giving examples, facts)	
Let me give you a brief example...	Позвольте привести краткий пример...

Let me give you an example of what I mean...	Позвольте привести пример того, что я имею в виду...
Let me illustrate the point with the example...	Позвольте продемонстрировать этот момент на примере...
What we have seen now is a kind of a perfect example of...	То, что мы сейчас увидели, – это прекрасный пример того, что...
Let me see if I can illustrate that for you.	Дайте подумать, смогу ли я это пояснить.
There is a great deal of discussion about...	По поводу... ведутся дискуссии.
It's a problem that will only increase in time.	Это проблема, которая со временем только возрастет (усугубится).
Nobody doubts that...	Никто не сомневается, что...
This means just what it says.	Это означает именно то, о чем вы подумали.
What's more difficult to explain is...	Что еще сложнее объяснить, так это...
There's a widely held view that...	Существует распространенное мнение, что...
There's been a lot of scientific evidence that...	Существует множество научных доказательств, что...
There's enough evidence that...	Существует достаточно доказательств, что...
9. Завершение высказывания (Concluding)	
To draw to a close I'd like to say that...	В завершение хотел бы сказать, что...
To have the final say in the matter...	Напоследок скажу, что...
To crown it all I'd like to say that...	В довершение всего хотел бы сказать, что...
Let's have a final look at...	Давайте в последний раз рассмотрим...
It only remains for me to say...	Мне остается только сказать, что...
I would like to sum up the chief points of what has just been said.	Хочу подытожить основные моменты сказанного.
All things considered, the obvious conclusion to be drawn is that...	Принимая все во внимание, мы можем сделать очевидный вывод, что...
All in all, it is evident...	В конечном счете, очевидно, что...
To sum it up I'd like to say...	Подытоживая, хочу сказать...
To draw to the conclusion I'd like to say that...	В завершение хотел бы сказать, что...
Summarizing, we may say that...	Подытоживая, мы можем сказать, что...
That's where I'd like to end.	На этом хочу завершить.

Приложение 2 **Active vocabulary in Ecology**

1. abiotic/biotic environment – абиотическая/биотическая окружающая среда
2. abolition, n – ликвидация, уничтожение
3. absorb, v – поглощать
4. abuse, v – эксплуатация с нарушением норм
5. absorbent filter – поглощающий фильтр
6. advanced treatment – предварительная обработка
7. adverse effect – неблагоприятный эффект
8. alternative kinds of energy – альтернативные виды энергии
9. amenity value – ценность для бытовых нужд
10. atmospheric~ выпадение атмосферных осадков (rainfall)
11. biodegradable, adj – биологически разложимый
12. biodiversity, n – разнообразие
13. biological equilibrium – биологическое равновесие
14. biotic community – биотическое сообщество, сообщество организмов
15. by-product, n – побочный продукт
16. catchment, n - водосбор
17. chlorine, n - хлор
18. chlorofluorocarbons (CFCs), n – хлор-фтор водорода
19. communities of species – сообщество видов
20. complete recovery – полное восстановление
21. conservation, n – сохранение
22. consumption, n - потребление
23. constraints, n – ограничения
24. contaminate, n – загрязнять (to pollute)
25. corrode, v – подвергаться коррозии
26. cropland, n – пахотная земля
27. crowded conditions – условия скученности
28. cultivation, n – возделывание
29. debris/mudrock flow – селевой поток
30. decompose, v – разрушать, разлагать (to decay, to break down)
31. deforestation, n – обезлесивание
32. deglaciation, n – таяние ледников
33. depletion of the ozone layer – разрушение озонового слоя

34. desertification, n - опустынивание
35. detergent, n – стиральный порошок
36. deterioration, n – ухудшение, повреждение
37. devastating effect – разрушительное воздействие
38. disposable, adj – для одноразового использования
39. dispose of, v – избавляться от (to get rid of)
40. domesticated animals – одомашненные животные
41. drought, n- засуха
42. dumping, n – свалка, захоронение отходов
43. earth fall - оползень
44. emission, n – испускание
45. ecological efficiency – экологическая эффективность
46. ecological equilibrium- экологическое равновесие
47. ecological/environmental impact – воздействие на окружающую среду
48. ecological succession - экологическая последовательность
49. ecosphere, n - экосфера
50. ecosystem, n – экологическая система
51. enact bans – узаконить запрещение
52. enhancement – оздоровление, улучшение окружающей среды
53. environment, n – окружающая среда
54. environmental exploitation - природопользование
55. environmentally friendly – безвредный для окружающей среды
56. enzyme, n- энзим
57. equipment- оборудование
 - air pollution control*~- воздухоочистное оборудование
 - emission control*~- оборудование для борьбы с загрязнением воздуха
 - refuse disposal*~- оборудование для удаления отходов и мусора
58. evaporation, n - испарение
59. evapotranspiration, n – суммарное испарение
60. exhaust, adj – выхлопной (газ)
61. exposure to sunlight – подвергать воздействию солнечного света
62. extinct, v - вымирать
63. fallout, n – выпадение радиоактивных осадков
64. farmland, n - сельскохозяйственные угодья

65. fauna, n – фауна
66. fee effluent- штраф, налагаемый за сброс неочищенных сточных вод
67. fertility, n - плодородие
68. fertilizer, n – удобрение
69. fire foam – огнетушительная пена
70. fishery, n - рыбный промысел
71. flammable substances – легковоспламеняющиеся вещества
72. flood, flooding, n – наводнение
73. food web/chain – пищевая цепь
74. forest – лес, лесонасаждение
 - recreational~ - лесопарк*
 - reserved~ - заповедный лес*
 - timber~ - промышленный лес*
 - wild~ - лесная чаща*
75. fossil fuels, n – природное топливо
76. gamekeeper, n - егерь
77. germicidal plaster- бактерицидный пластер
78. greenhouse effect – парниковый эффект
79. habitat, n – место обитания
80. harmful impurities – вредные примеси
81. harvest failure – неурожай, гибель посевов
82. hatchery, n - питомник
83. hazardous, adj – опасный, вредный (dangerous, harmful)
84. heredity, n- наследственность
85. human-made structures – конструкции, сделанные человеком
86. humidity, n – влажность (moisture)
87. humus, n- чернозем
88. hunting, n – охота
89. hurricane, n - ураган
90. hydrocarbon, n – углеводород
91. ice jam- ледяной затор
92. illegal, adj - незаконный
93. increase, v – увеличивать, ускорять (to speed up, to accelerate)
94. index, n - индекс

air pollution~- индекс загрязнения воздуха

air quality~- индекс качества воздуха

diversity~- индекс разнообразия

noisiness~- шумовой индекс

95. inhabitant, n – житель, обитатель

96. irreplaceable natural resources – невозобновляемые природные ресурсы

97. irreversible process – необратимый процесс

98. irrigation, n – процесс орошения

99. land, n - земля

barren~ - пустошь

burnt~ - выжженная земля

erosion – эрозия почвы

forestry~- лесистая местность

improved~- улучшенные земли

nonproductive~- неплодородная земля

tidal~- приливно-отливная местность

virgin~- целина

100. landfill, n – свалка, захоронение отходов

101. landscape, n - ландшафт

102. livestock, n – поголовье скота

103. life-support environment – система жизнеобеспечения

104. lifetime, n – продолжительность жизни

105. liming, n - известкование

106. logging, n - лесозаготовка

107. lubricant – смазочный материал, машинное масло

108. man-made emissions – антропогенные выбросы

109. maximum concentration limit – предельно допустимая концентрация, ПДК

110. mercury, n - ртуть

111. micronutrient element – микропитательный элемент

112. migration, n – миграция

113. moisture, n – влажность

114. moorland, n – заболоченная местность

115. mortality, n – смертность

116. nature reserve- природоохраняемая территория

117. nitrous oxide, n – закись азота
118. nuisance, n – вред
119. natural environment – природная среда
120. nutrients, n – питательные вещества
121. offspring, n - потомство
122. organic residues – органические остатки
123. oxidation/reduction, n процессы окисления и восстановления
124. ozone layer, n – озоновый слой
125. paperstock, n - макулатура
126. permissible dose/ concentration – допустимая доза/концентрация
127. permit, n – разрешение, лицензия (license)
128. pesticide, n - пестициды
129. petroleum products – нефтепродукты
130. phenotype, n - фенотип
131. photosynthesis, n – процесс фотосинтеза
132. plant ecology – экология растений
133. poacher, n – браконьер
134. poaching, n - браконьерство
135. pollutant, n - загрязнитель
136. pollute, v – загрязнять (to contaminate)
137. pollution, n – загрязнение
138. pollution intensity – интенсивность загрязнения
139. pollution source identification – выявление источников загрязнения
140. post treatment, n - доочистка
141. precipitation, n – выпадение осадка, отложение
142. preserve, v - сохранять
143. preservation, n – предотвращение
144. pretreatment, n- предварительная обработка
145. progeny, n – потомство
146. environmental protection- природоохранные мероприятия
147. purification, n - очищение
148. radioactive dust – радиоактивная пыль
149. radioactive leak/release, n – утечка радиоактивных веществ
150. rainfall, n – дождевые осадки

151. rainforest, n – тропический лес
152. rangeland, n- пастбище
153. reclamation, n – мелиорация, окультуривание земель
154. rectification, n – ректификация, восстановление
155. recultivation, n – восстановление продуктивности земель
156. recycling, n – процесс повторной переработки
157. reduce, v – уменьшать, снижать (to deplete, to decrease)
158. refining, n - переработка
159. reforestation, n – восстановление лесов
160. refuge, n – заповедник, заказник
161. restoration ecology – восстановительная экология
162. rubbish, n – мусор (trash, garbage, litter, refuse)
163. runoff, n – поверхностный сток
164. salination = salinization, n – засоление (почвы)
165. sediment, n – осадки, отложения
166. self-purification of water – самоочищение воды
167. sewage, n - стоки
168. side-effect, n – побочный эффект
169. silt, n - ил
170. slash-and-burn, n – подсечно-огневое земледелие
171. smuggling, n – контрабанда
172. snow/water retention – снего/водозадержание
173. soil erosion, n – эрозия почвы
174. solar, adj - солнечный
175. solvent, n - растворитель
176. species, n – вид

~composition – видовая структура

endangered~- вымирающий вид

threatened~ - вид под угрозой вымирания

~extinction – вымирание видов

opportunistic~ - условно-патогенные виды

177. starvation, n – голод (famine)
178. substance, n – вещество
179. supply, n, v – обеспечение, снабжать

180. support of animated existence –
181. surface evaporation – поверхностное испарение
182. survive, v - выживать
183. thermodynamically open system – термодинамически открытая система
184. tidal power, n – энергия приливов
185. toxic, adj – токсичный, ядовитый (poisonous)
186. treatment facilities – очистные сооружения
187. ultraviolet radiation – ультрафиолетовое облучение
188. underground water – подземные воды
189. volatile compound- летучее вещество
190. warden, n – лесничий
191. waste, n – отходы
industrial-s- промышленные отходы
household ~- домашние отходы
192. water, n – вода
drinking~ питьевая вода
ground~s грунтовые воды
potable~ питьевая вода
~ discharge - сброс сточных вод (*sewage dispose*)
~intake – водозабор
~observation laboratory – лаборатория качества воды
193. waterlogging, n – заболачивание
194. well-being – благополучие, процветание
195. waste recycling – вторичное использование отходов

Приложение 3 Useful phrases for speaking practice

Opening the conversation/presentation:

- I'd like to start with ...
- Let me introduce the theme of my work.
- My research work concerns the problems of ...
- I'd like to begin by saying ...
- I'm glad to have the opportunity of making this presentation ...
- The subject of my presentation is ...
- My presentation concerns the problems of ...
- I'd like to offer a brief analysis of ...
- I am going to speak about something that is vitally important.
- The topic of my presentation is ...
- I shall be speaking today about ...

Expressing your opinion:

- From my point of view ...
- In my opinion ...
- As far as I know ...
- I firmly believe/think that ...
- It is well-known that...
- I am quite sure that...
- I strongly believe that...
- As far as I'm concerned...
- It was reported that...
- It has been determined that...
- It has been noticed that...
- It has been observed that...
- It is observed that...
- I really do think that...
- I'm absolutely convinced that...
- There is no doubt in my mind that...
- From the text we can conclude that...
- While reading the text I have realized that...
- To my mind...

- I insist that...
- I believe that...
- If you asked me, I would answer that...
- As far as I'm able to judge...
- I personally think that...

Expressing your total agreement:

- I quite agree with you.
- You have a strong point here.
- That makes sense to me.
- I completely/absolutely agree with your point.
- You are right!

Expressing your partial agreement:

- Yes, but on the other hand ...
- That may be true, but ...
- I'm afraid I don't really agree with you.
- Perhaps you may be right, but I still think that ...
- To a large extent you are right, but ...

Expressing total disagreement:

- I don't agree.
- No, I think you are mistaken.
- I don't see it that way.
- I really must object to that comment.
- I'd have to disagree with you.

Dealing with questions:

- I will be pleased to answer all the questions after my presentation.
- If you have any questions, I will be glad to answer them.
- Thank you for your question.
- I'm afraid there is no exact answer to this question.
- I didn't understand your question. Could you rephrase it?

Expressing misunderstanding:

- I'm sorry, I didn't catch that.
- Could you please say this once more?
- I'm sorry, I'm not following you.

Checking for comprehension:

- Do you know what I mean?
- Does it make sense to you?
- Are you following me?

Asking for reasons and giving reasons:

- What's the reason for ...?
- How can you explain the fact that ...?
- Can you explain why it happens in such a way?
- The basic reason is that ...
- The point is ...
- Let me explain. You see ...

Asking for information:

- Do you know...?
- Could you find out...?
- I'm interested in ...
- I'd like to know...
- Could you tell me about...?
- Do you happen to know...?

Inviting a response:

- Don't you think?
- Don't you agree?
- How do you feel about this?

Returning to the topic:

- As I have said...
- To return to my earlier point...
- Anyway, going back to...

Expressing and asking advice:

- What do you suggest I should do?
- I would appreciate your advice on ...
- What would you do in my position?
- I'd like your advice on ...
- I would strongly recommend you ...
- Why don't you ...?

- I would advise you to ...

Rephrasing, going into detail:

- In other words ...
- Put in another way ...
- Another way of saying it ...
- Let's focus on one aspect of this ...
- There is one detail that is worth focusing on ...
- I'd like to explain this in detail.

Summarizing, making a conclusion:

- In conclusion it should be mentioned that ...
- Thus we can see ...
- Finally I'd like to say that ...
- So, to sum up ...

Finishing:

- I hope you understood the main ideas of my report.
- Thank you for your attention.
- I'm afraid our time is over, we have to finish.
- I'd like to thank you for your coming.
- Numerous attempts have been made to ...
- In the current period ...
- In years to come...
- Recent findings show that ...
- As it was mentioned in the beginning ...
- While the debate over this problem continues it has not had much impact on ...
- Recent investigations offered a new explanation for ...
- The idea has gained a number of followers.
- The subject can be found in numerous publications.
- The problem has not received all the attention it deserves.
- This question requires closer examination.
- The list of problems can go on.
- The approach seems no longer be assumed.
- We can find a set of reasons.
- It is an issue of utmost social concern.

- This problem is essential for understanding ...
- From a logical point of view...
- My ideas are generally in line with...

Linking words and phrases

To express personal opinion:

- I am convinced that...
- To my way of thinking...
- It seems to me that...
- As far as I know...

To list the points of a report:

- To begin with...
- Firstly/secondly/thirdly...
- First of all...
- Afterwards...
- Then/next...
- Finally...

To add more points:

- Furthermore...
- In addition...
- Moreover...
- Besides...
- Also...
- In the same way...
- Likewise...

To express the opposite view:

- However...
- But...
- On the other hand...
- Although...
- Alternatively...

To refer to the sources:

- According to...
- Due to the fact that...

- With reference to...
- On the basis that...

To emphasize the point:

- Indeed...
- Naturally that ...
- Needless to say that ...
- It is necessary to emphasize that ...
- It's quite clearly that ...
- In fact...
- As a matter of fact...
- Actually...
- In practice...

To give examples:

- For example...
- For instance...
- Such as...
- Especially...

To state other people's opinion:

- It is popularly believed that ...
- Some people argue that ...
- Some people point out that ...
- It is thought that ...
- Contrary to popular belief...

To conclude:

- In conclusion...
- Taking everything into account/consideration...
- All in all...
- To sum up...

