

## КОМУНІКАТИВНИЙ АКТ ЯК ОСНОВНА ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)*

Авторка статті, наголошуючи на необхідності оновлення змісту мовної освіти іноземних студентів нефілологічних спеціальностей українських ЗВО, здійснює лінгводидактичний аналіз змістового рівня системи навчання української мови як іноземної. У межах сучасної мовноосвітньої парадигми предметним змістом навчання іноземної мови, зокрема УМІ, вважають систему мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних, соціокультурних, мовленнєвоетикетних, риторичних). В умовах панування в сучасній лінгводидактичній парадигмі комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів і свідомо-практичного методу навчання, спрямованих (серед іншого) на забезпечення опанування іноземними студентами змістового складника їхньої мовної освіти, визнано такі одиниці навчання: речення-висловлення, тексти, діалогічні єдності. Потреба в оновленні змістового складника системи навчання української мови як іноземної виникає у зв'язку із вимогами сучасного інформаційного суспільства та новими вимогами до завдань і результатів навчання іноземних мов. З'ясовано, що досягнення порівняно нової теорії мовної комунікації дозволять деталізувати компоненти змісту навчання іноземної мови, що матиме вплив на підвищення якості мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО. У поданій науковій розвідці обґрунтовано запропонований вибір такої одиниці навчання, як комунікативний акт. Авторкою описано структурно-змістові компоненти особистісного, вербально-когнітивного, мовно-позамовного рівнів комунікативного акту як фрагмента процесу комунікації в межах певної комунікативної ситуації. Зроблено висновок про потенційні можливості описаних параметрів комунікативного акту як підґрунтя для оновлення сталих методичних принципів відбору навчального мовного матеріалу.

**Ключові слова:** дискурс, зміст навчання, іноземні студенти-нефілологи, комунікативний акт, українська мова як іноземна.

**Кушнір И.Н. Коммуникативный акт как основная единица обучения украинскому языку как иностранному.** Автор статьи, подчеркивая необходимость обновления содержания языкового образования иностранных студентов нефилологических специальностей украинских вузов, осуществляет лингводидактический анализ содержательного уровня системы обучения украинскому языку как иностранному. В рамках современной языковой образовательной парадигмы предметным содержанием обучения иностранному языку, в частности украинскому как иностранному, считают систему языковых средств (фонетических, лексических, грамматических, стилистических, социокультурных, этикетных, риторических). В условиях господства в современной лингводидактической парадигме коммуникативно-деятельностного и межкультурного подходов и сознательно-практического метода обучения, направленных (среди прочего) на обеспечение освоения иностранными

студентами содержательного компонента их языкового образования, признаны такие единицы обучения: предложения-высказывания, тексты, диалогические единства. Необходимость обновления содержательного компонента системы обучения украинскому языку как иностранному возникает в связи с потребностями современного информационного общества и новыми требованиями к задачам и результатам обучения иностранным языкам. Выяснено, что достижения сравнительно новой теории речевой коммуникации позволят детализировать компоненты содержания обучения иностранному языку, что повлияет на повышение качества языкового образования иностранных студентов-нефилологов украинских вузов. В представленной статье обоснованно предложено выбор такой единицы обучения, как коммуникативный акт. Автором описаны структурно-содержательные компоненты личностного, вербально-когнитивного, вербально-вневербального уровней коммуникативного акта как фрагмента процесса коммуникации в пределах определённой коммуникативной ситуации. Сделан вывод о потенциальных возможностях описанных параметров коммуникативного акта как основы для обновления устоявшихся методических принципов отбора учебного языкового материала.

**Ключевые слова:** курс, иностранные студенты-нефилологи, коммуникативный акт, содержание обучения, украинский язык как иностранный.

**Iryna Kushnir. A communicative act as a main unit of teaching Ukrainian as a foreign language.** The author, emphasizing the necessity of updating the content of the language education of non-philological foreign students of Ukrainian universities, performs a linguo-didactic analysis of the subject side of the content of the system of teaching Ukrainian as a foreign language to non-philological students. Within the modern linguistic paradigm, the subject content of teaching a foreign language, in particular UFL, is considered a system of linguistic means (phonetic, lexical, grammatical, stylistic, socio-cultural, speech etiquette, rhetorical). In the conditions when the modern linguodidactic paradigm is dominated by communicative-activity and intercultural approaches and the consciously-practical method of teaching, aimed at ensuring that foreign students would master the content component of their language education, the following units of learning are recognized: sentences, expressions, texts, and dialogues. The need for updating the content component of the teaching system of UFL arises in connection with the requirements of the modern information society and new requirements for the tasks and results of teaching foreign languages. It has been found that the achievements of a relatively new theory of language communication will allow refining the components of the content of foreign language teaching, which will have an impact on improving the quality of language education of foreign non-philological students of Ukrainian universities. The submitted scientific research substantiates the choice of such a unit of study as a communicative act, which in the future allows reforming the educational process to attract foreign students to Ukrainian discourses. The author describes the structural-semantic components of the personal, verbal-cognitive, verbal and extraverbal levels of the communicative act as a fragment of the communication process within a certain communicative situation. The conclusion is made about the potentialities of the described parameters of the communicative act as a basis for updating the steady methodical principles of language material selection.

**Key words:** communicative act, content of study, discourse, foreign non-philological students, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Активне розроблення новітніх технологій навчання української мови як іноземної (далі – УМІ) свідчить про необхідність оновлення навчальних засобів у зв'язку із потребами сучасного інформаційного суспільства та новими вимогами до завдань і результатів навчання іноземних мов. Уважаємо, що не менш важливою в цьому контексті стає необхідність оновлення змісту мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО.

В якості переходу між теоретичним лінгводидактичним узагальненням та відбором змісту навчання до організації освітнього процесу навчання УМІ постає вибір одиниці навчання. Загальновідомо, що в межах панівних у сучасній лінгводидактичній парадигмі комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів і свідомо-практичного методу навчання, спрямованих на забезпечення оволодіння іноземними студентами змістовим складником їхньої мовної освіти, визнано такі одиниці навчання: 1) у процесі опанування аспектних навичок – речення-висловлення; 2) під час опанування мовленнєвих умінь – тексти та діалогічні єдності. Ми вважаємо, що сучасні психолінгвістичні та лінгвістичні відкриття дозволяють подивитися на текстово-мовленнєві та діалогово-мовленнєві елементи змісту навчання іноземної мови, зокрема УМІ, комплексно, тому ми пропонуємо обрати дискурсивно-комунікативну подію (яку на часі розглядають як комплексний когнітивно-соціокультурно-комунікативний феномен – комунікативний акт) в якості основної одиниці навчання УМІ.

Звернення сучасної лінгводидактики до дискурсного підходу у відборі мовного навчального матеріалу та дослідження феномена «дискурс» у сучасній лінгвістиці засвідчують гуманістичність сучасної освітньої парадигми, зокрема мовної освітньої парадигми, на тлі гуманістичних тенденцій у сучасних науках. Основна площина дослідження дискурсу – соціально-комунікативний та лінгво-соціокультурний простір людини (Р. Харе, Дж. Джиллетт). Такий простір створюють комуніканти, які є членами суспільства та суб'єктами культури і які, відповідно, виконують певні соціальні, культурні ролі (М. Макаров). Іноземні студенти-нефілологи українських ЗВО, залучаючись до таких дискурсів у процесі навчання УМІ, мають розвинути вміння адекватного сприйняття, розуміння та інтерпретації мовленнєвих продуктів нерідного для них лінгвокультурного середовища, а також

одночасно здобути вміння мовно-мовленнєвого кодування шляхом створення комунікативно-відповідних особистих висловлень засобами іноземної (української) мови.

**Аналіз останніх досліджень.** Перший науковий аналіз дискурсу з'явився у 1940-1950 рр. у роботах Ю. Бюїссанса, Ю. Хабермаса, З. Харріса. Із розвитком наукової думки протягом ХХ ст. учені (Е. Бенвеніст, Г. Гійом, Т.А. ван Дейк, Ж. Дерріда, Я. Петефі, М. Фуко та ін.) виявили та описали основні властивості та функції, типи, сутність і структуру дискурсу. Значного розвитку в українському науковому просторі теорія дискурсу здобула в царинах філософії мови (Ф. Бацевич, Т. Космеда, О. Філоненко), психолінгвістики (Л. Воробйова, С. Куранова), комунікативної лінгвістики (В. Різун, К. Серажим), теорії мовної комунікації (А. Габідулліна, В. Олексенко, Г. Почепцов).

У другій половині ХХ ст. лінгводидактичні акценти зміщено з мовленнєвої діяльності на мовленнєве спілкування, що стало наслідком нових вимог до результатів навчання іноземної мови (формування мовної особистості) і появою потреби у посиленні практичної та соціокультурної спрямованості практичних занять з УМІ. Мовленнєве спілкування стали розглядати як процеси обміну інформацією за допомогою вербальних засобів, спрямовані на встановлення та підтримку взаємозв'язку і взаємодії між мовцями. Виокремили три складники мовленнєвого спілкування: комунікативний (обмін інформацією між учасниками спілкування), інтерактивний (організація взаємодії між мовниками), перцептивний (сприйняття та визнання один одного партнерами у спілкуванні, що є основою взаємного порозуміння) [18: 5]. Як бачимо, разом із гуманізацією мовної освіти [11] змінюються змістові складники системи навчання іноземної мови. Очевидно, що здобутком розвитку теорії навчання іноземних мов у ХХ ст. стало розширення змістових компонентів системи навчання іноземної мови, зокрема УМІ.

У теоретичних роботах лінгводидактів ХХІ ст. (О. Бігич, В. Костомаров, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Ушакова, Г. Швець та ін.) активно використовують не лише термін «спілкування», а й синонімічний до нього термін «комунікація». Глибинний аналіз та опис явища вербальної комунікації здійснено новою науковою цариною – теорією мовної комунікації (В. Манакін, В. Олексенко, О. Семенюк, В. Парашук,

Т. Пристайко). Широке розуміння комунікації ґрунтується на комплексі функцій живої мови: спілкування, повідомлення, впливу, волевиявлення, експресивної та емотивної [3]. Мовну комунікацію ми будемо розуміти як процес, у якому «комуніканти вступають у вербальний контакт засобами мовного та позамовного кодів із приводу референта (об'єкта, про який йдеться), продукуючи та інтерпретуючи повідомлення (дискурс) згідно з комунікативними намірами (інтенціями) та з урахуванням контексту, використовуючи певні комунікативні ресурси (стратегії і тактики) для досягнення комунікативних цілей» [15: 16].

Вважаємо, що висновки лінгводидактики й теорії мовної комунікації дозволять деталізувати компоненти змісту навчання іноземної мови, що матиме вплив на підвищення якості мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО. Тож доцільно розглянути складники вербальної комунікації, які, на нашу думку, мають стати основою для оновлення предметного змісту (у термінології А. Щукіна) системи навчання УМІ. Проаналізуймо такі змістові елементи комунікативного процесу: особистісний рівень – учасники (комуніканти) в соціальній та соціокультурній площині; вербально-когнітивний рівень – комунікативні цілі, які реалізуються через мовленнєві інтенції, стратегії і тактики; мовно-позамовний рівень – дискурс (як втілення мисленнєво-мовленнєвої діяльності учасників комунікативного процесу в мовних формах). Виокремлення зазначених рівнів комунікативного процесу ми пропонуємо здійснити з науково-методичною метою для систематизації та оновлення предметно-змістового складника системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів.

Тож **метою** цієї наукової розвідки є опис структури та змістових складників комунікативного акту як основної одиниці навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів, що слугуватиме основою оновлення змістової площини сучасної мовноосвітньої парадигми.

**Виклад основного матеріалу.** А. Щукіним розрізняються предметна та процесуальна сторони змісту навчання. В об'єкті навчання втілюється предметність, а в об'єкті засвоєння – процесуальність. У рамках сучасної мовноосвітньої парадигми змістом навчання іноземної мови, зокрема УМІ, вважають [18: 3]: 1) систему мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних,

стилістичних, соціокультурних, мовленнєвоетикетних, риторичних, мовленнєвокультурних тощо), які є предметним змістом мовної підготовки іноземців; 2) діяльність спілкування (аудіювання, говоріння, читання, письмо) в їхній щільній взаємодії, тобто процесуальний зміст. Зміст мовної освіти іноземців має забезпечити досягнення головної мети, яка «полягає у навчанні спілкування іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного мовного матеріалу» [13: 42]. Зазначимо, що у процесі навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів важливо підтримувати постійний зв'язок діяльності та відповідних мовних засобів, за допомогою яких вона матеріалізується. Тому вважаємо за доцільне в оновленні змісту системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів ґрунтуватися, у першу чергу, на відборі мовних матеріалів.

Лінгвометодичний аналіз вербальної комунікації та співвіднесення цього феномена з новітніми дослідженнями у психолінгвістиці й теорії мовної комунікації дозволить виявити напрями оновлення змістового рівня системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів.

Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У процесі спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. На думку С. Ніколаєвої та О. Петрашук, із методичної точки зору, особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів [13: 47].

Як бачимо, для опису змісту навчання УМІ доцільно розглядати не загальний процес мовної комунікації, а його фрагмент у межах певної комунікативної ситуації. Мовленнєву інтеракцію між мовцями (як носіями наборів соціо-когнітивних рис) у конкретному просторі й часі називають комунікативним актом, або комунікативною подією [2]. Таким чином, системотворчим орієнтиром відбору змісту навчання спілкування в актуальних для іноземних студентів-нефілологів навчально-академічній, навчально-практичній, соціально-побутовій та соціокультурній комунікативних сферах має постати інваріантна структура такого

фрагмента процесу мовної комунікації, як комунікативний акт. Тож, опишемо особистісний, вербально-когнітивний та мовно-позамовний рівні типового для навчання УМІ фрагмента процесу вербальної комунікації – комунікативного акту (далі – КА).

Узагальнюючи сучасні психолінгвістичні (П. Зернецький, С. Куранова) та комунікативно-лінгвістичні (Ф. Бацевич, Ю. Пасов, О. Семенюк) тлумачення, визначимо КА як «концептуально та структурно організований мовцями обмін їхньою комунікативною діяльністю в межах вербального контакту, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію» [15: 23]. Науковці також уживають термін «комунікативна подія» як синонімічний поняттю «комунікативний акт», чого і ми будемо дотримуватися в подальшому викладі. У межах теорії мовної комунікації розроблено декілька моделей КА. У результаті аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що найбільш відповідними до системи навчання УМІ є способи моделювання КА, запропоновані Д. Хаймсом і В. Красних. Вважаємо, що ці структурні моделі доповнюють і деталізують одна одну, тому доцільним для вирішення завдань нашого дослідження є синтез виокремлених ученими структурно-змістових елементів та перерозподіл їх за рівнями КА, запропонованими нами.

*На особистісному рівні* центральним елементом КА визначасмо його учасників, або комунікантів, які перебувають у певних соціальних стосунках. Соціальні стосунки, регламентовані соціальним статусом учасників КА (викладач – студент, студент – студент, лікар – хворий, лікар – лікар), можуть бути симетричними (комуніканти мають приблизно однакові набори соціальних параметрів за віком, за представництвом у певних соціальних установах тощо) й асиметричними (комуніканти відрізняються за тими ж соціальними параметрами).

Важливо, що соціальний статус учасників КА впливає на ступінь формальності у комунікативній взаємодії і відповідний стиль конструювання / розуміння комунікативної події: офіційна інтеракція, у разі формальної комунікативної взаємодії, та конверсаційна, під час неформального міжособистісного спілкування [9]. Наприклад, іноземні студенти-медики стають учасниками офіційної інтеракції, зокрема в ситуаціях комунікативної взаємодії з викладачами на лекціях і семінарах або під час спілкування із хворими на практиці в лікарнях, а

конверсаційної – у комунікативній взаємодії один з одним на семінарських заняттях або на перервах (якщо це студенти інтернаціональної групи і для них спільною мовою є українська). Також соціальний статус учасників КА впливає на вибір відповідних соціально-маркованих мовних засобів: форм звертання (*пане; професорко Наталю; Сергію Петровичу*); граматичних форм (*ти +* одна дієслівної словоформи / *Ви +* множина дієслівної словоформи); синтаксичних конструкцій (*Чи не могли б Ви пояснити? Вам необхідно зробити ЕКГ*) тощо. Соціальна статусність комунікантів впливає і на тональність спілкування [19], яка на мовному рівні може бути експлікованою через емоційно-забарвлені лексеми (*дитинка, хлопчисько*) або синтаксеми (*Залиште всі гаджети в сумках! Ви вже поснідали сьогодні?*).

*Вербально-когнітивний рівень КА.* У мовленнєвій інтеракції учасники КА реалізують комунікативну мету (за лінгвометодичною термінологією – мовленнєвий намір, або інтенцію), відповідно до соціально-статусних характеристик. Під комунікативною інтенцією будемо розуміти «мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів, тобто здійснити мовленнєвий акт» [3: 101]. В основі мовленнєвого наміру лежать мотив, мета і зміст мовленнєвого висловлювання.

Наприклад, маніпулятивна мета викладача на заняттях з УМІ може бути реалізована через інтенції спонування до дії (*Читайте! Пишіть!*), а іноземні студенти мають розуміти ці інтенції у ситуації комунікативної взаємодії; маніпулятивна мета іноземного студента під час лікарняної практики може реалізуватися інтенцією рекомендації (*Раджу терміново здати аналізи*), а іноземні студенти-нефілологи повинні не лише розуміти подібні інтенції, але й уміти реалізовувати їх за допомогою україномовних засобів у ситуаціях комунікативної взаємодії під час проходження практики. Один КА може мати декілька або цілий комплекс мовленнєвих інтенцій.

Очевидно, що усвідомлення та вибір необхідної мовленнєвої інтенції, з іншого боку, регламентовані комунікативними потребами учасників КА. Із погляду теорії мовної комунікації всі комунікативні потреби можна розподілити на такі загальні групи:



1) пізнавальні, або інформаційні (вираження / передавання / отримання думок або інформації); 2) оцінні (вираження оцінок і ставлень); 3) афективні (вираження емоцій та почуттів); 4) ефектні (вираження способів комунікативної взаємодії – партнерства, маніпуляції, конфлікту тощо) [15]. Якщо комунікативні інтенції відображають комунікативні потреби, то можемо актуальні для іноземних студентів-нефілологів комунікативні наміри систематизувати за переліченими групами.

Загальні інтенції зумовлюють вибір загальних комунікативних стратегій. Слідом за Ф. Бацевичем та М. Макаровим під комунікативною стратегією розуміємо оптимальний шлях реалізації інтенції мовця, спрямований на досягнення головної мети комунікативної взаємодії, який складається з декількох етапів: когнітивні процеси усвідомлення / розуміння комплексу параметрів комунікативної ситуації, вибір і контроль дієвих ходів спілкування (тобто мовленнєвих актів) і гнучкої їх видозміни залежно від перебігу комунікативної події, вибір необхідних мовно-мовленнєвих засобів [2; 12]. Зазначимо, що, на відміну від КА, який є теоретично виділеною комплексною (мовно-когнітивною, мовно-соціальною та мовно-культурною) одиницею організації та здійснення комунікативної взаємодії у певній ситуації спілкування, мовленнєвий акт – це «елементарна мовленнєва дія мовця, яка полягає у вимовлянні певного висловлення» [10: 98].

Упорядкування комунікативних стратегій оптимізує комплектацію змісту системи навчання УМІ. Доцільно розподілити необхідні для навчання іноземної мови стратегії на головні та допоміжні відповідно до функціональної значущості первинних і вторинних мотивів спілкування (за класифікацією О. Ісерс). Головними визначено когнітивні (або семантичні) стратегії, наприклад стратегія впливу на думки, поведінку комунікантів, а допоміжні стратегії забезпечують ефективну організацію комунікативної взаємодії [5]. Серед допоміжних виокремлено такі групи: 1) комунікативно-ситуаційні (прагматичні), які спрямовані на самовираження; 2) конверсаційні (діалогові), які виконують функцію контролю мовленнєвих актів щодо відповідності темі спілкування, керування ініціативністю комунікантів тощо; 3) риторичні, які допомагають обирати комунікативно адекватні мовні засоби, наприклад, для

привертання уваги, зосередження уваги тощо [5]. Комунікативні стратегії відповідно до кожної з них реалізуються номенклатурою мовленнєвих тактик конструювання необхідного КА. Стратегії і тактики співвідносяться між собою, як рід і вид. Якщо комунікативні стратегії визначають генеральний задум і цілі побудови КА, то мовленнєві тактики – це засоби реалізації стратегії за допомогою відповідних наборів мовленнєвих дій і мовних одиниць [18].

Вважаємо, що знання комунікативних стратегій і тактик, які є необхідними для побудови КА, характерних для типових комунікативних ситуацій в актуальних для іноземних студентів сферах спілкування, допоможе викладачам коректно відбирати матеріали для навчання УМІ, а студентам допоможе правильно зрозуміти учасників комунікативної ситуації і попереджати власні комунікативні невдачі. На сучасному етапі розвитку лінгводидактичної теорії УМІ триває процес каталогізації необхідних комунікативних стратегій і тактик відповідно до рівнів володіння мовою (A1 – C1).

Знання всіх описаних вище структурно-змістових елементів особистісного та вербально-когнітивного рівнів КА в узагальненому вигляді зберігаються у пам'яті носіїв мови як когнітивно-структурні й одночасно когнітивно-вербальні та мовно-культурні явища: «сценарії, фрейми, стереотипи, концепти» [15: 28]. Сценарій – сукупність сталих уявлень про регулярно відтворювані процеси розгортання того чи іншого виду КА [7]. Фрейм – стереотипно відтворюваний жанр мовленнєвої взаємодії комунікантів, набір мовленнєвих засобів, задіяний мовцями в типових комунікативних ситуаціях [15]. Стереотип – найбільш узагальнений, спрощений, інертний образ певного предмета або явища [17]. Концепт – своєрідний квант змісту свідомості мовця, який є максимально абстрагованою ідеєю предмета, когнітивно опрацьованою і представленою у свідомості в сукупності всіх своїх зв'язків [14]. Деякі науковці (В. Косьміна [8], І. Кушнір [20]) аргументують використання таких одиниць лінгво-ментального плану для організації навчання УМІ сучасних студентів із кліповим мисленням. Зважають на переваги перелічених вище когнітивно-вербальних і мовно-культурних одиниць (під час формування соціокультурної компетентності) для розвитку «у студентів уміння відбирати, класифікувати, систематизувати

необхідний мовний матеріал залежно від мети й ситуації спілкування; удосконалювати та втілювати компенсаторні вміння; створювати когерентний дискурс і вибирати необхідні мовні стратегії для його реалізації» [8: 77]. Вважаємо, що така пропозиція може стати частиною загальних принципів структурування змісту системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів, тому що соціокультурна компетентність є складником загальної комунікативної компетентності.

Як було зазначено раніше, предметно-знаковим носієм КА є дискурс. Іншими словами, він є продуктом комунікативного процесу і комплексним поєднанням особистісного, вербально-когнітивного і мовного рівнів КА. Дискурс – це комплексний конструкт, який кристалізує всі елементи комунікативної події засобами мови, тому ми відносимо його до *мовно-позамовного рівня КА*.

Феномен дискурсу активно досліджують зарубіжні й українські студії теорії мовної комунікації (Ф. Бацевич, С. Куранова, О. Семенюк, В. Парашук), функційно-прагматичного аналізу мови (М. Баган, І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуйванюк), комунікативної лінгвістики тексту (Ф. Бацевич, М. Бахтін, Л. Ревалєвшакова, Г. Почепцов, Ю. Степанов). Новітня інтерпретація феномена дискурсу відштовхується від генетичної, системно-структурної та комунікативно-функціональної мовознавчих парадигм. Разом із представниками теорії мовної комунікації розглядатимемо дискурс як глобальну одиницю організації мовного коду.

Будемо виходити з того, що КА можна узагальнено класифікувати, з одного боку, за соціально-статусними параметрами, як персональні або інституційні [6], а з іншого боку, за видами мовлення, згідно з А. Щукінін [18] (монологічним (яке за своєю внутрішньою сутністю опосередковано, через дискурсивні тексти, є діалогічним / полілогічним); діалогічним; полілогічним). Іноземні студенти-нефілологи у процесі навчання УМІ залучаються до інституційних професійних дискурсів, але, наприклад, у ситуаціях мовленнєвої взаємодії студентів між собою під час семінарських занять у межах університету або в науково-академічному спілкуванні, опосередкованому Інтернетом, відбувається залучення до персональних дискурсів. Із метою узагальненого аналізу в кожному дискурсі також виокремлюють

такі параметри, як співвіднесеність із темами, хронотопом і ситуативним або мовним контекстом.

Теми є предметним змістом дискурсу і одночасно відображенням об'єкту комунікативної взаємодії (про що говорять учасники КА?). Лінгводидакти в межах кожної теми виокремлюють ситуації спілкування, які також стають предметом обговорення на заняттях з мови [18], зокрема з УМІ. Теми та ситуації є змістовим елементом системи навчання іноземної мови і традиційно розподіляються за актуальними комунікативними сферами (навчально-академічною, професійно-науковою, соціально-побутовою, соціокультурною) відповідно до рівня володіння мовою.

Хронотоп як єдність часових і просторових характеристик – це «ворота» до сфери смислу [1], «тобто для розуміння смислу вербальної взаємодії слід брати до уваги (окрім інших її характеристик) час і місце, де вона відбувається» [15: 25].

Будь-який різновид дискурсів має такий семантично-смісловий компонент, як контекст – «експліцитно або імпліцитно виражені смисли, які реально існують як частина ситуації, відображаються в певному дискурсі й актуальні для конкретного КА» [15: 26]. Виокремлюють власне лінгвістичний контекст (безпосереднє вербальне оточення певної лінгвістичної одиниці) та екстралінгвістичний контекст – зовнішні чинники, які впливають на зміст висловлювання, наприклад, жести, міміка, положення і стан комунікантів та навколишніх об'єктів.

Усі дискурси підлягають класифікації ще за таким параметром, як мовленнєвий жанр, який слідом за Ф. Бацевичем, ми будемо визначати в якості тематично, композиційно і стилістично усталених типів КА, об'єднаних метою спілкування, задумом мовців, із урахуванням соціально-особистісних характеристик учасників комунікативної взаємодії, контексту та всіх аспектів комунікативної ситуації [2].

Інституційні дискурси, зокрема професійні, аналізують за параметрами, виокремленими В. Карасиком [6]: учасники; хронотоп; цілі; цінності та ключові концепти; стратегії; тематика; різновиди і жанри; прецедентні тексти; дискурсивні формули. Наш попередній аналіз КА як основної комплексної одиниці комунікативної взаємодії дозволяє розширити ці параметри, які систематизовано в таблиці 1.

Таблиця 1  
**Структурно-змістові компоненти навчального комунікативного акту**

РІВ-НІ	<i>Особистісний</i>	<i>Вербально-когнітивний</i>	<i>Мовно-позамовний</i>
З М І С Т О В І Е Л Е М Е Н Т И	<u>комуніканти:</u> – комунікативні потреби (інформаційні, оцінні, афективні, ефектні); – соціальний статус кожного (віковий, академічний, професійний); – соціальні стосунки між комунікантами (симетричні / асиметричні)	– комунікативні інтенції (інформаційні, оцінні, афективні, ефектні); – комунікативні стратегії (когнітивні / комунікативно-ситуаційні, конверсаційні, риторичні); – мовленнєві тактики; – лінгвоментальні одиниці: сценарії, фрейми, стереотипи, концепти	<u>дискурс:</u>
			<u>різновиди:</u> – за соціальною статусністю (персональний / інституційний); – за видами мовлення (монологічний, діалогічний, полілогічний)
			<u>структура:</u> – тема / метатеми; – мовленнєві жанри; – хронотоп; – ситуативний контекст; – мовні лексико-синтаксичні структури

Важливо зазначити, що представлені в таблиці 1 елементи є інваріантними для всіх різновидів КА, і відповідно, для всіх типів дискурсів як мовно-позамовної форми комунікативної взаємодії. Вважаємо, що аналіз дискурсів, до яких залучатимуться іноземні студенти українських ЗВО у процесі навчання УМІ, необхідно здійснювати з урахуванням описаних у цій статті параметрів.

Дискурсивна природа тексту як висловлювання реалізується через зв'язок з екстралінгвістичними – прагмалінгвістичними, соціокультурними, психологічними чинниками (М. Бахтін, Ф. Бацевич, Т. Дрідзе, П. Зернецький, В. Красних, М. Попович).

Аналіз дискурсивної основи тексту та діалогічних єдностей дозволить розуміти їх не лише як продукт мовленнєвої діяльності носіїв мови, але як фрагмент комунікативного процесу, який «зупинили», тобто зафіксували в мовній формі [2]. Нижню межу комунікативно-дискурсивної одиниці задано реченням-висловленням, верхню – автором [4]. Але зазначимо, що ізольоване від контексту речення втрачає комунікативну значущість. Отже, текст-дискурс має мовний і позамовний рівні, які постійно корелюють між собою через категорії зв'язності та цілісності.

На нашу думку, для розкодування тексту-дискурсу (що є особливо важливим під час навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО) недостатньо зрозуміти його інформаційний план, який втілюється через семантику лексем та граматично-синтаксичні зв'язки між словами та реченнями. Дискурсивний аналіз тексту також дозволить зрозуміти комунікативні наміри мовця-автора та його комунікативну роль (зв'язок із когнітивно-комунікативною та соціальною позатекстовою площинами), тему та, якщо це діалогічна єдність, ситуацію (співвіднесеність із реальним комунікативним процесом у соціально-побутовій, соціокультурній, навчально-академічній сферах спілкування) тощо.

**Висновки.** Одиницею навчання іноземної мови, зокрема УМІ, можна обрати лише мовні форми, які співвідносяться з комунікативною ситуацією. Тож вважаємо за доцільне розглянути традиційні для методики навчання УМІ мовно-мовленнєві одиниці (текст, діалогічна / полілогічна єдність, речення) крізь призму феномена дискурсу.

Відбір змісту навчання у загальному вигляді здійснено та представлено відповідно до сучасних стандартів [16] за всіма рівнями володіння українською як іноземною (A1 – C2), через мінімізовані каталоги-переліки комунікативних сфер, тем і ситуацій спілкування; умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності; типів монологічних і діалогічних текстів; типових комунікативних ролей; комунікативних намірів; мовних засобів фонетичного, лексичного, словотвірного, морфо-синтаксичного рівнів мови, а також їхніх функційно-стилістичних властивостей. Зроблений нами опис структурно-змістових елементів КА може стати підґрунтям для формулювання оновлених принципів відбору

змістових матеріалів системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО.

Таким чином, в якості **перспективи подальших наукових досліджень** обираємо науково-методичний аналіз традиційних принципів відбору мовно-змістових елементів системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів та формулювання додаткових новітніх принципів з орієнтиром на структурно-змістові компоненти такої одиниці навчання, як комунікативний акт.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування. *Антологія світової літ.-критичної думки ХХ ст.* Львів: Літопис, 2001. С. 406–415.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов. *Смысловое восприятие речевого сообщения.* Москва: Едиториал УРСС, 1976. С. 34–45.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
6. Карасик В.И. Структура институционального дискурса. *Проблемы речевой коммуникации.* Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
7. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Москва: Рипол классик, 2002. 320 с.
8. Косьміна В.Ю. Формування концептів у навчанні студентів із кліповим мисленням. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. № 35. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-06>.
9. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: курс лекцій. Москва: ИТДГК Гнозис, 2001. 270 с.
10. Куранова С.І. Основы психолінгвістики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
11. Кушнір І.М. Філософські засади сучасної компетентнісної лінгводидактичної парадигми. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків:

- ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. № 33. С. 76–88. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07>.
12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва: Гнозис, 2003. 280 с.
  13. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
  14. Місінкевич О. Концепт культури як одиниця ментальної інформації у мовній картині світу. *Мовознавство*. 2014. Вип. 1. С. 54–57.
  15. Семенюк О.А., Парашук В.Ю. Основы теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ, 2010. 240 с.
  16. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ: Фірма «ІНККОС», 2020. 186 с.
  17. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца XX века*. Москва: Прогресс, 1995. С. 35–73.
  18. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пос. для преподавателей рус. яз. как иностр. Москва: Рус. яз. Курсы, 2012. 784 с.
  19. Hymes D. The concept of communicative competence revisited. *Thirty Years of Linguistic Evolution*. John Benjamins Publishing, 1992. P. 31–58.
  20. Kushnir I. Frame teaching methods in training Ukrainian as a foreign language. *Надмоцце и приспособяване: Сборник доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии (24–25 април 2017 г.)*. София (Болгария), 2017. Том II. С. 347–355.

## REFERENCES

- Bacevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyiv: Akademiya [in Ukrainian].
- Bahtin, M. (2001). Vyslovlyuvannya yak odyncyа movlennyevogo spilkuvannya [Speech as a unit of speech communication]. *Antologiya svitovoyi lit.-krytychnoyi dumky XX st. [Anthology of world literary-critical thought of the twentieth century]*. Lviv: Litopys, pp. 406–415 [in Ukrainian].
- Bigych, O.B., Borysko, N.F., Boreczka, G.E. et al. (2013). *Metodyka navchannya inozemnyh mov i kultur: teoriya i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]*. Nikolayeva, S.Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Dridze, T.M. (1976). Interpretacionnye karakteristiki i klassifikacija tekstov [Interpretation characteristics and classification of texts]. *Smyslovoe vosprijatie rechevogo soobshhenija [The semantic perception of a speech message]*. Moscow: Editorial URSS, pp. 34–45 [in Russian].



- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. *Thirty Years of Linguistic Evolution*. John Benjamins Publishing, pp. 31–58 [in English].
- Issers, O.S. (2008). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]*. Moscow: Izdatelstvo LKI [in Russian].
- Karasik, V.I. (2000). Struktura institucionalnogo diskursa [Institutional discourse structure]. *Problemy rechevoj kommunikacii [Speech communication problems]*. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, pp. 25–33 [in Russian].
- Kljuev, E.V. (2002). *Rechevaja komunikacija [Speech communication]*. Moscow: Ripol klassik [in Russian].
- Kosmina, V.Yu. (2019). Formuvannya konceptiv u navchanni studentiv iz klipovym myslennyam [Formation of concepts in teaching students with video thinking]. *Vykladannia mov u vyshchych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 35, pp. 70–79 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-06>.
- Krasnyh, V.V. (2001). *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii [Fundamentals of psycholinguistics and communication theory]*. Moscow: ITDGG Gnozis [in Russian].
- Kuranova, S.I. (2012). *Osnovy psiholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistic]*. Kyiv: VCz “Akademiya” [in Russian].
- Kushnir, I. (2017). Frame teaching methods in training Ukrainian as a foreign language. *Nadmoshhie i prisposobjavane [Supremacy and adaptation]*. Sofia (Bulgaria), II, pp. 347–355 [in English].
- Kushnir, I.M. (2018). Filosofski zasady suchasnoi kompetentnisnoi lingvodydaktychnoi paradygmy [The philosophical foundations of the modern competence linguo-didactic paradigm]. *Vykladannia mov u vyshchych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 33, pp. 76–88 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07>.
- Makarov, M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of Discourse Theory]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
- Metodyka navchannya inozemnyh mov u serednih navchalnyh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]*. (1999). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Misinkevych, O. (2014). Koncept kultury yak odynycya mentalnoi informaciyi u movnij kartyni svitu [The concept of culture as a unit of mental information in the linguistic picture of the world]. *Movoznavstvo [Linguistic]*. Kyiv, I, pp. 54–57 [in Ukrainian].

- Semenyuk, O.A. and Parashhuk, V.Yu. (2010). *Osnovy teoriiy movnoyi komunikaciyi [Fundamentals of the theory of language communication]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Shukin, A.N. (2012). *Obuchenie rechevomu obshheniju na russkom jazyke kak inostrannom [Teaching of speech communicate in Russian as a foreign language]*. Moscow: Rus. jaz. Kursy [in Russian].
- Standartyzovani vymogy: rivni volodinnya ukrayinskoyu movoyu yak inozemnoyu A1–C2. Zrazky sertyfikacijnyh zavdan [Standardized requirements: proficiency in Ukrainian as a foreign A1–C2. Examples of certification tasks]*. (2020). Kyiv: Firma “INKOS” [in Ukrainian].
- Stepanov, Ju.S. (1995). *Alternativnyj mir. Diskurs. Fakt i princip prichinnosti [Alternative world. Discourse. Fact and principle of causality]*. *Jazyk i nauka konca XX veka [Language and science of the late twentieth century]*. Moscow: Progress, pp. 35–73 [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції: 01.03.2020*

**Кушнір Ірина Миколаївна**, канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

**Кушнір Ірина Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

**Iryna Kushnir**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.