

А. С. Дорофеева

**КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ФОРМИРОВАНИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 04.11.2023 г.

Принята к публикации 12.12.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12

119

Для цитирования: *Дорофеева А. С.* Когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых вузов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2023. №4. С. 119 – 129. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12.

С учетом двойственной природы понятия «дискурс», которое составляет основу для определения дискурсивной компетенции, обосновывается целесообразность использования когнитивно-прагматического подхода при формировании дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки с описанием его основных положений. Выявляются дидактические принципы: принцип контекстуальности, принцип речемыслительной активности, принцип кооперации и интерактивности, принцип профессиональной рефлексии, принцип метапредметности как основополагающие для эффективной реализации данного подхода. Дано описание каждого из вышеуказанных принципов как продуктивной меры по содействию разрешению определенного педагогического противоречия при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, когнитивно-прагматический подход, речемыслительная активность, профессиональная рефлексия, кооперация, интерактивность, метапредметность

Формирование и развитие когнитивно-прагматического подхода тесно связано с тенденцией интеграции наук в единую научную парадигму, в которой преобладают принципы междисциплинарности и метапредметности. В последнее время когнитивно-прагматический подход к обучению иностранному языку, основанный на положении о единстве мысленного и деятельностного компонентов, в целом ряде работ рассматривается как одна из наиболее эффективных реализаций синтеза наук в педагогических исследованиях [10, с. 173; 14, с. 55]. Научный интерес к рассмотрению дискурса с позиции данного подхода можно объяснить формированием новой парадигмы научного знания, объединяющей достижения прагматической и когнитивной парадигм [10, с. 173].

Двойственность понятий «язык», «речь» и «коммуникация» также требует комплексного подхода к их изучению. Язык может рассматри-



ваться как когнитивный процесс, «осуществляемый в коммуникативной деятельности и обеспечиваемый особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [15, с. 53] или как когнитивный механизм, предназначенный для кодирования и трансформирования информации сквозь призму индивидуальных ментальных структур, отражающих результаты индивидуальной познавательной деятельности [17, с. 406].

Информация по своей природе когнитивна, так как подлежит кодированию и декодированию, без чего процесс познания невозможен [30, с. 46]. Деятельностное толкование языка, которое зародилось еще в работах В. фон Гумбольдта и развивалось в теории языка и речи А. Гардинера, теории высказывания М.М. Бахтина, концепции речевой деятельности Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, связано с определением деятельности как специфического целостного отношения к миру, которое нельзя ни представить в виде совокупности видимых действий, ни свести исключительно к праксиологическому компоненту [12, с. 69; 29, с. 595]. Такое понимание содействует изучению способов продуцирования и восприятия информации в ходе коммуникации с учетом прагматической направленности коммуникации, когнитивных особенностей и коммуникативных намерений участников, а также языкового воздействия участников друг на друга в определенном ситуативном и общем контексте. Существуют научные трактовки, которые рассматривают прагматику как часть когнитивистики, другие выделяют когнитивную прагматику как часть лингвистики [10, с. 173]. Некоторые исследователи отмечают сложность изучения внутренних когнитивных структур из-за невозможности открытого непосредственного наблюдения за ними, поэтому наблюдение за языковыми единицами в процессе их реализации и изучение связей между восприятием и поведением является одним из доступных инструментов интерпретации когнитивных структур [10, с. 74; 16, с. 3]. Когнитивная обработка входящей и исходящей языковой информации осуществляется во время процессов восприятия и порождения дискурса. С одной стороны, когнитивные способности любого человека формируются под воздействием окружающей среды. С другой стороны, все когнитивные процессы, происходящие в сознании коммуникантов, оказывают влияние на употребление и восприятие языковых единиц в различных контекстах [8, с. 89].

Исходя из того факта, что когнитивно-прагматический подход, лежащий в основе современной интегральной парадигмы, подразумевает комплексное междисциплинарное исследование, опирающееся не только на объединение результатов областей лингвистического знания, а скорее на их взаимодействие, нам представляется важным говорить об объединении двух компонентов не в виде суммы, а в единое целое [10, с. 173]. Когнитивно-прагматический подход предпринимает попытку не просто объединить два подхода, а дать дискурсу как объекту научного познания всестороннее изучение с учетом положений наук, которые оказали влияние на формирование и развитие данного подхода к

изучению языковых явлений. Хотя изначально дискурс изучался исключительно как языковое явление, в дальнейшем исследования сконцентрировались на взаимодействии понятий «высказывание», «текст», «речь», «коммуникация» и «язык», делая акцент на точках их соприкосновения и экстралингвистическом контексте. В научных дисциплинах дискурс анализировался с теоретической и прагматической, физической и психологической, материальной и духовной сторон, что привело к рассмотрению дискурса как междисциплинарного трансцендентального метафизического феномена, играющего ключевую роль при изучении языка как средства когниции и коммуникации [25, с. 109]. Дискурс является по своей сути примером практического воплощения в жизнь коммуникативного намерения, проявляясь как специфическое воплощение языкового образа знания [22, с. 208]. При рассмотрении дискурса как когнитивно-прагматического явления требуется детально изучить фреймы, сценарии, ментальные схемы, когнитивные типы, которые отражают различные аспекты профессионального общения в сознании и влияют на коммуникацию [23, с. 10].

С развитием функционального подхода в педагогических науках понятие «дискурс» становится единицей обучения и занимает место одной из центральных научных проблем в теоретических и практических исследованиях языка и обучении языкам. Многогранность понятия «дискурс» связана с содержанием, формами, субъектами, их отношениями и целым комплексом обстоятельств и факторов, в рамках которых он появился, был порожден и воспринят. К таким факторам можно отнести коммуникативное намерение; соотношение ролей между участниками; социокультурный контекст; личностные черты; стилевые и жанровые характеристики; коммуникативный опыт [2, с. 45; 22, с. 104]. Схематично коммуникация представлена на рисунке 1 [31, с. 198].



Рис. 1. Компоненты коммуникации по Р.О. Якобсону

Как видно из рисунка 1, коммуникативное намерение отправителя (адресанта) воспринимается получателем (адресатом) в совокупности с рядом факторов, упрощенно представленных в виде контекста, контакта и кода. Однако данная схема не отражает подразумеваемую двунаправленность кода: от языкового к ментальному и от ментального к языковому [9, с. 186; 11, с. 99; 30, с. 48]. Коды могут быть разными: письменный, звуковой, жестовый (в зависимости от типа и формы дискурса). Контексты также различаются в зависимости от коммуникативной ситуации и являются объектом восприятия для отправителя и получателя.

Более подробно процесс кодирования и декодирования информации представлен на рисунке 2 [1, с. 19].

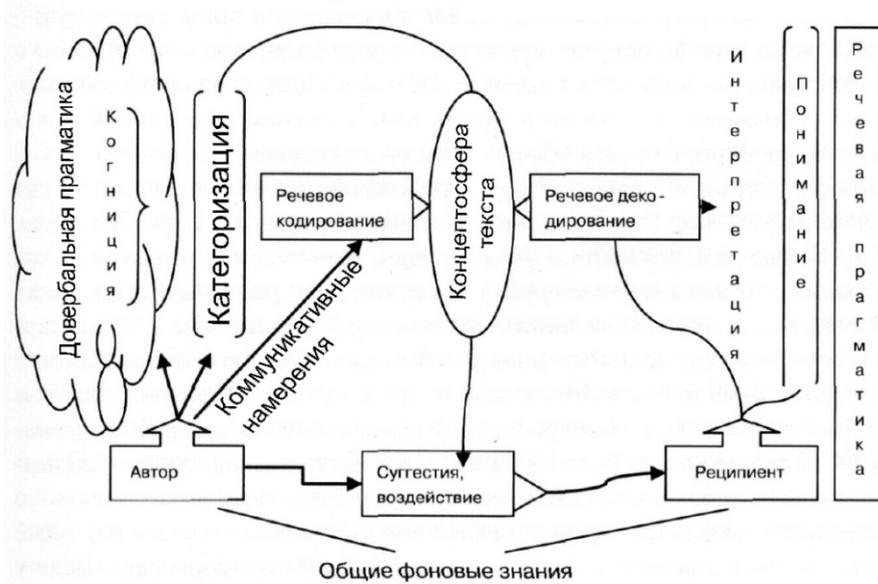


Рис. 2. Схема когнитивно-прагматической субпарадигмы Н. Ф. Алефиренко

Для выделения особенностей когнитивно-прагматического подхода важно учитывать все типы факторов дискурса. Н. Ф. Алефиренко утверждал, что языковая прагматика, опираясь на когнитивную лингвистику, исходит из коммуникативных действий индивида, то есть интерпретация дискурса не может проявляться «без учета многообразных личностных и социокультурных аспектов коммуникативного процесса» [1, с. 17]. Как видно на рисунке 2, в центре процесса выделяется концептосфера, которая подлжит речевому кодированию и речевому декодированию со стороны автора и реципиента соответственно. При анализе дискурса важно учитывать коммуникативное намерение автора, его «закодированность» и воздействие на реципиента в процессе его декодирования. Наличие общих фоновых знаний также определяет успешность или неуспешность коммуникации. На рисунке 2 показано, как когнитивная и прагматическая сторона взаимообусловлены: внутренние структуры (когниция) влияют на упорядочивание знаний (категоризация) и их практическое представление (кодирование) для передачи концептосферы, которая в то же время подвергается распознаванию (декодированию) и восприятию (интерпретация и понимание) с учетом прагматики дискурса.

Таким образом, объединяя основные положения когнитивистики и прагматики, когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции предполагает следующие положения [1; 4 – 9; 12; 14; 16; 17; 19; 22; 23; 25; 30]:

- единство личности, сознания и деятельности;
- взаимосвязь языкового, когнитивного и прагматического компонентов при обучении иностранному языку;
- учет личностно-, профессионально-ориентированных и общих коммуникативных целей обучения иностранному языку;



- учет влияния комплекса динамичных социальных, культурных, языковых факторов на ментальные репрезентации участников коммуникации и когнитивный выбор семантических структур;
- обоснование процессов категоризации и концептуализации жизненного опыта в ходе обмена смыслами в процессе коммуникации;
- переосмысление роли контекстов для интерпретации дискурса и процесса познания;
- рассмотрение антропоцентричной сущности и деятельностной природы языка при обучении иностранным языкам;
- рассмотрение конкуренции между дискурсами за победу способа интерпретации как движущей силы для постоянного взаимодействия и столкновения дискурсов за установление смыслового лидерства;
- учет особенностей общего кода, процессов кодирования и декодирования, передачи, отражения, понимания и интерпретации смыслов;
- прагматическая обусловленность конкретной ситуации и общего контекста.

Построение учебного процесса с учетом положений когнитивно-прагматического подхода в высшей школе ориентирует нас на комплекс дидактических принципов. Принципы обучения — это базовые дидактические положения, которые отражают закономерности процесса обучения и определяют его направленность [27, с. 142]. Принципы определяют, с одной стороны, теоретические основы для управления образовательным процессом, с другой — практические, методические, организационные особенности, выбор методов, приемов и технологий. Существуют различные классификации дидактических принципов, но все они взаимосвязаны и не могут внедряться изолированно, так как выступают как единая система содержательных и организационных характеристик. Нам представляется целесообразным для процесса формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки представить когнитивно-прагматический подход через следующие принципы (рис. 3).



Рис. 3. Когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки

Обратимся к описанию и обоснованию каждого из указанных на рисунке 3 принципов.

Принцип контекстуальности обусловлен многоплановостью дискурса. Контекст определяется как отношения и условия, которые лежат в основе адекватной интерпретации смыслов и языковой деятельности [21, с. 83]. Контекстуальность дискурса обусловлена подверженностью формы и значения временно-пространственным, социальным, культурным, личностным условиям конкретной коммуникативной ситуации и общего фона. Речевое взаимодействие содержит комплексный экстралингвистический компонент, адекватный контексту созданной (профессионально-, социально-, культурно-ориентированной) коммуникации [5, с. 157]. Контексты могут подразделяться на разные типы, особенно для участников в момент порождения и восприятия дискурса (рис. 4).

Контексты дискурса для участников	
Для порождающего дискурс	Для воспринимающего дискурс
Внутренний Внешний	Эксплицитный Имплицитный
Цель – передача смысла	

Рис. 4. Контексты дискурса в восприятии участников

Они могут быть открытыми к восприятию, то есть эксплицитными, явно выраженными автором в речевой структуре, явно не выраженными (скрытыми) и не выраженными, но открытыми к восприятию и декодированию [21, с. 87]. Для создающего дискурс он предстает в совокупности внутренних и внешних факторов, так как создающий контролирует заложенные смыслы, но не внешние обстоятельства и личностные особенности. В каждой отдельно взятой коммуникативной ситуации происходит распознавание, отражение и выявление заложенных смыслов и контекстов. Для участников дискурса на первый план выходит замысел коммуникативного сообщения, его импликатура и presupпозиции, овладение общими кодами и нормами. Принцип контекстуальности подразумевает, что изучается динамическое взаимодействие всех типов смыслов: и смыслов коммуникативной ситуации, соотношенных с контекстами, и смыслов адресанта, которые отражаются в дискурсе, и смыслов адресата, которые создаются в его процессе. Принцип контекстуальности опирается на необходимость общего кода или общих фоновых знаний, однако для успешной коммуникации этого мало. Принцип контекстуальности показывает, что, с одной стороны,



процесс дискурса направлен на «вовне», то есть к внешним лингвистическим и экстралингвистическим факторам ситуации, а с другой — имеет внутреннюю направленность, внутрь личности, так как обусловлен индивидуальными особенностями индивида, что предопределяет процесс формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки [20, с. 94]. Данный принцип ориентирует организацию процесса обучения иностранному языку с целью формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки на учет многоаспектности дискурса и необходимость комплексного его рассмотрения. Он призван разрешить противоречие между изолированным употреблением языковых единиц в искусственно воссоздаваемых контекстах образовательной среды и их употреблением в контексте будущих задач профессиональной деятельности. Обращение к контексту, путям его выявления и восприятия поможет обучающимся развить свои социокультурные, психологические, общекоммуникативные умения для применения в конкретной коммуникативной ситуации с целью постижения явных и скрытых смыслов дискурса.

Принцип речемыслительной активности обусловлен положением о единстве процессуального порождения мысли и речи, которые составляют базу общения [26]. Он предполагает организацию постоянного непрерывного сознательного общения на иностранном языке. Развитие любых иноязычных речевых умений напрямую связано с коммуникативной функцией мышления, так как общение выступает как процесс решения какой-либо коммуникативной задачи. Некоторые исследователи предлагают рассматривать дискурс как продукт речемыслительной деятельности, подразумевая, что именно дискурс является промежуточным звеном «между статичным вербальным текстом, принадлежащим материальной реальности, и произведением — ментальным образом текста в сознании адресата» [13, с. 265]. Мышление обусловлено языком и речью, оно формируется языковыми единицами. Недостаточно уделять внимание механическому заучиванию языка и развитию исключительно языковых компетенций без изучения мыслительных операций. Наряду с письменным и устным дискурсом, предполагающим наличие разных кодов, существует и мысленный дискурс, и мы можем предположить, что в его основе также лежит некий мысленный код. Данный принцип ориентирует на постоянное погружение обучающихся в иноязычную коммуникацию с целью научить их мыслить и думать на иностранном языке. Учебный материал должен удовлетворять коммуникативные потребности обучающихся в получении знаний для практического применения в реальной коммуникации и расширении общих знаний. Принцип речемыслительной активности призван разрешить противоречие между заучиванием иностранного языка как чужого, сравнением языка и культуры по принципу «свой — чужой» и внутренним переводом с одного языка на другой, с одной стороны, и развитием вторичной языковой личности, формированием картины мира, свойственной носителям языка, — с другой.

Принцип кооперации и интерактивности обусловлен интерактивностью или диалогичностью дискурса. Дискурс динамичен и изменчив, он подвержен изменению со стороны внешних обстоятельств и внутренних структур [20, с. 58]. Он меняется по ходу порождения и воспри-



ятия, подстраиваясь под коммуникацию, участников, их отношения и прочие условия. Принцип кооперации предполагает совместную деятельность преподавателя и студента, тогда как принцип интерактивности – активное взаимодействие между обучающимся и обучающимся, обучающимся и преподавателем, обучающимся и образовательной средой и т.д. Объединение двух этих принципов в один подразумевает реализацию такого типа познавательной деятельности обучающихся, при которой обучающийся выступает как активный субъект не только образовательной среды, но и смежных с ней сред (профессиональной, социальной, межкультурной и др.), как индивид и как член группы (как студент, будущий специалист, будущий педагог, будущий ученый и т.д.). Данный принцип ориентирован на организацию активного коммуникативного взаимодействия обучающихся как субъектов образовательной среды внутри нее (другие группы студентов, преподаватели, партнеры, администрация и т.д.) и за ее пределами (с профессиональными сообществами, с другими образовательными учреждениями и т.д.). Он призван разрешить противоречие между отсутствием аутентичной языковой среды и профессионального опыта и необходимостью погружения в межкультурную коммуникацию и профессиональную деятельность.

Принцип профессиональной рефлексии заключается в переосмыслении студентами образовательного процесса с целью личностного и профессионального роста. Каждый обучающийся уникален и индивидуален в процессе своего обучения: «познающее существо вырезает из реальности именно то, что соотносимо с его деятельностью» [18, с. 37]. Рефлексия помогает обучающемуся лучше понять себя, так как связана с такими понятиями, как самопознание, самообучение, самоконтроль, интроспекция, самоанализ, «Я-концепция». В концепции П. Тейяр де Шардена «рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [28, с. 136]. Чтобы обучающиеся понимали важность обучения и стремились к саморазвитию и самообучению (что связано с принципом самостоятельности и сознательности обучения), им нужно определить для себя внутренний личностный смысл и найти его в профессиональных контекстах деятельности. Данный принцип ориентирован на обучение студентов критическому мышлению, самоанализу и саморегуляции, развитию внутренней мотивации к профессиональному и личностному росту. Он призван разрешить противоречие между личной вовлеченностью обучающихся в построение своей образовательной и профессиональной траектории и роста и системой оценивания исключительно количественных результатов в высшей школе.

Принцип метапредметности раскрывается в комплексном междисциплинарном системном рассмотрении дискурса как объекта изучения различных дисциплин не в их суммарных достижениях, а единым взглядом на разные аспекты: сущность метапредметности заключается в выявлении и реализации внутреннего потенциала обучающегося по отношению к себе и окружающему миру [24, с. 233]. Одними из наиболее



эффективных реализаций данного принципа являются STEAM-практики. Интеграция реализуется на уровнях дисциплин, форм обучения, способов организации образовательной деятельности и форм взаимодействия участников образовательного процесса. Данный принцип ориентирует на изучение языковых явлений в совокупности факторов их взаимодействии. Если концептуальность демонстрирует, как та или иная языковая единица функционирует в разных коммуникативных ситуациях, то принцип метапредметности показывает, как одна и та же единица может изучаться с разных сторон. Объединение знаний из различных научных областей успешнее всего будет происходить не через их стандартизацию и сведение к единообразию, а через сведение к онтологическим принципам ведущей науки, так называемое существование «единства в многообразии» (*impluribus unum*) [3, с. 73]. Данный принцип призван разрешить противоречие между рассмотрением дискурса как языкового явления и распознаванием межпредметных связей, соединяющих различные типы профессиональной деятельности с другими смежными областями.

Таким образом, когнитивно-прагматический подход к формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки рассматривается нами как эффективный способ обучения иностранным языкам в высшей школе ввиду рассмотрения роли дискурса в осмыслении познавательных, языковых, когнитивных и деятельностных контекстов, учета специфики образовательной среды и будущей деятельности, связанной с профессиональной межкультурной коммуникацией на иностранном языке. Реализация данного подхода с опорой на вышеуказанные принципы будет способствовать формированию способности обучающихся порождать и воспринимать дискурс в качестве активных субъектов образовательной и профессиональной сред.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Когнитивно-прагматическая субпарадигма науки о языке // Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания : сб. науч. тр. 2-е изд., стер. М., 2014. С. 16–27.
2. Амерханова О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: английский язык : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018.
3. Бударина А. О. Профессиональная универсальность лингвиста: к обоснованию понятия // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. №11. С. 72–80.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М, 1991.
5. Горбунов А. Г. Дискурс как новая лингвистическая парадигма // Актуальные задачи педагогики : материалы III междунар. науч. конф. (Чита, февраль 2013 г.). Чита, 2013. С. 155–158.
6. Гудкова И. В. Когнитивно-прагматический анализ аргументации в англоязычном публицистическом тексте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. Вып. 1, ч. 2. С. 247–251.
7. Дубровская О. Г. Когнитивно-дискурсивное направление когнитивной лингвистики как парадигма знания для интерпретации контекста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. №4. С. 155–161.



8. *Заботкина В.И.* О соотношении прагматического и когнитивного в дискурсе // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2007. №2. С. 86–91.

9. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

10. *Карповская Н.В.* К вопросу о когнитивно-прагматическом потенциале языковых единиц (на материале испанского и русского языков) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака : сб. ст. по итогам IV междунар. конф. М., 2019. Т. 4. С. 172–179.

11. *Киреева Е.С.* Соотношение «язык и личность»: к вопросу о построении синтезирующей модели // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. Вып. 4. С. 94–102.

12. *Ковалева Е.И.* Когнитивно-прагматический аспект теории речевого акта: от риторики Аристотеля к современным положениям // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. №1. С. 66–72.

13. *Корниенко Е.Р.* Дискурс как продукт речемыслительной деятельности языковой личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. №2 (27). С. 264–267.

14. *Кочетова Л.А., Кривобокова Г.А.* Когнитивно-прагматический подход в диахроническом изучении способов обозначения лица в английском рекламном дискурсе // Научный диалог. 2015. №9 (45). С. 54–71.

15. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

16. *Кубрякова Е.С.* В поисках сущности языка: Вместо введения // Когнитивные исследования языка М., Тамбов, 2009. Вып. 4: Концептуализация мира в языке. С. 11–24.

17. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

18. *Лекторский В.А.* Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке: Материалы круглого стола // Вопросы философии. 2008. №3. С. 3–37.

19. *Лузина Л.Г.* О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. М., 2006. С. 41–49.

20. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М., 2003.

21. *Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е.* Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. №63. С. 83–97.

22. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. №37. С. 205–228.

23. *Общая теория дискурса: методические указания для подготовки преподавателей к проведению практических занятий / сост. Н.А. Боженкова, Д.В. Атанова.* Курск, 2016.

24. *Пупышева Е.Л.* Метапредметный подход в педагогическом вузе: условия и способы реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 232–235.

25. *Родина В.В.* Дискурс: генезис, природа и содержание, обзор научных школ // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2018. №1 (109). С. 101–111.

26. *Сацук А.П.* Научные подходы к активизации речемыслительной деятельности. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Seminare/YiZ_2015/sacuk.pdf (дата обращения: 01.09.2023).

27. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М., 2013.

28. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М., 1987.



29. Хизбуллин Р. Р., Мухаметов Р. Р. Деятельностная концепция языка // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 595 – 597.

30. Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты : сб. материалов науч. конф. с междунар. участием (Самара, 14 – 15 марта 2014 г.). Самара, 2014.

31. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. М., 1975. С. 193 – 229.

Об авторе

Алиса Сергеевна Дорофеева – асп., ассист., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: asdorofeeva@mail.ru

129

A. S. Dorofeeva

COGNITIVE-PRAGMATIC APPROACH FOR CONDITIONING DISCOURSE COMPETENCE OF LANGUAGE STUDENTS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 4 November 2023

Accepted 12 December 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12

To cite this article: Dorofeeva A.S., 2023, Cognitive-pragmatic approach for conditioning discourse competence of language students, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 119 – 129. doi: 10.5922/pikbfu-2023-4-12.

Taking into account the dual nature of the concept of “discourse,” which forms the basis for defining discursive competence, the expediency of using a cognitive-pragmatic approach in developing the discursive competence of students in language-oriented programs is justified, with a description of its main principles. Didactic principles are identified: the principle of contextuality, the principle of speech-thinking activity, the principle of cooperation and interactivity, the principle of professional reflection, and the principle of interdisciplinarity, as fundamental for the effective implementation of this approach. A description is provided for each of the above principles as a productive measure to contribute to the resolution of specific pedagogical contradictions in foreign language teaching.

Keywords: discourse, discourse competence, cognitive-pragmatic approach, speech-mental activity, professional reflexion, cooperation, interactivity, metasubjectivity

The author

Alisa S. Dorofeeva, PhD Student, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: asdorofeeva@mail.ru