

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.23>

Несмеянов Алексей Владимирович, Шадеко Василий Петрович

ОПЫТ АСПЕКТНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Статья посвящена анализу текстовой компетенции с позиций лингвистического, коммуникативного и деятельностного подходов к изучению текста. Текстовая компетенция рассматривается как синтез различных языковых и коммуникативных компетенций коммуниканта. Выдвигается предположение о том, что текстовая компетенция обусловлена видом речевой деятельности. Поэтому составляющие её компетенции требуют от коммуниканта всякий раз различных языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков. Своё предположение авторы эксплицируют на примере аспектной модели текстовой компетенции письменной речевой деятельности.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2019/2/23.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 2. С. 107-111. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2019/2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 811

Дата поступления рукописи: 20.12.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.23>

Статья посвящена анализу текстовой компетенции с позиций лингвистического, коммуникативного и деятельностного подходов к изучению текста. Текстовая компетенция рассматривается как синтез различных языковых и коммуникативных компетенций коммуниканта. Выдвигается предположение о том, что текстовая компетенция обусловлена видом речевой деятельности. Поэтому составляющие её компетенции требуют от коммуниканта всякий раз различных языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков. Своё предположение авторы эксплицируют на примере аспектной модели текстовой компетенции письменной речевой деятельности.

Ключевые слова и фразы: текстовая компетенция; дискурсивная компетенция; модель; письменная речь; иллюкутивная сила; тип текста; речевая деятельность.

Несмеянов Алексей Владимирович, к. филол. н.

Шадеко Василий Петрович, к. филол. н., доцент

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

nesmejanow@mail.ru; v.shadeko@gmail.com

ОПЫТ АСПЕКТНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Исследование текстовой компетенции представляет собой в настоящий момент одно из актуальных направлений лингвистики и лингводидактики. Стремление объяснить лингвистические механизмы создания текста стимулирует к изучению текстовой компетенции в общетеоретическом и частноприкладном аспектах, с позиций обучения родному или иностранному языкам. Существующие дефиниции, однако, описывают текстовую компетенцию либо как способ оперирования лингвистической системой родного или иностранного языков [4; 23], либо как частное проявление более общей, коммуникативной, компетенции, позволяющей осуществлять текстовую деятельность [1, с. 697].

Целью статьи является определение текстовой компетенции как комплексной лингвистической способности учащегося, интегрирующей его языковой опыт в различных видах речевой деятельности. Текстовая компетенция, рассматриваемая на примере письменной речевой деятельности (далее – РД), выступает самостоятельным объектом научного интереса. Это составляет новизну представленной точки зрения, отличая её от вышеуказанных подходов, когда в фокусе анализа оказывается не само понятие, а результат вербальной деятельности обучаемого. Основную задачу исследования авторы видят: а) в выделении и характеристике составных частей текстовой компетенции исходя из особенностей письменной РД; б) в моделировании структуры текстовой компетенции письменной РД на основе выделенных составных частей.

Комплексность текстовой компетенции объясняется, на наш взгляд, с одной стороны, неоднозначностью самого термина «компетенция», с другой – многоплановой природой текста как лингвистического феномена.

Неоднозначность термина «компетенция» обуславливается его интердисциплинарным генезисом. «Компетенция» (англ. *competence*) возникла в трансформационной грамматике, где, по мысли Н. Хомского, означала знание системы языка (прежде всего, грамматической его составляющей) участниками языкового коллектива. Этому термину противопоставлялось понятие *performance* – отображение системы языка в конкретной коммуникативной ситуации [19, р. 4]. Н. Хомский указывал, что однозначным такое отображение возможно лишь в случае гомогенности языковой среды, когда члены языкового сообщества в равной мере владеют системой языка, а коммуниканты свободны от воздействия личностных психофизиологических факторов и внешних обстоятельств, сопровождающих вербальную коммуникацию.

Если Н. Хомский сосредоточился на лингвистическом аспекте дилеммы *competence-performance*, то другие исследователи обратились к изучению внешних условий её реализации. Так, психолингвист Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс [16] обратил внимание на то, что использование языковых средств участником коммуникации определяется не столько знанием грамматической стороны языковой системы, сколько его способностью порождать и воспринимать высказывания, соответствующие контексту употребления. Этнолингвист Д. Хаймс [21], в свою очередь, пришёл к выводу, что процесс порождения речи во многом определяется внешними по отношению к системе языка компонентами ситуации: временем, обстоятельством и местом коммуникации, партнёром по коммуникации, манерой общения. Эти компоненты формируют так называемый социолингвистический код коммуникативного поведения (*code of communicative conduct*) и, согласно Д. Хаймсу, определяют мотивы применения языковой системы в каждом конкретном коммуникативном событии (*speech event*). Умение сочетать лингвистические знания с компонентами коммуникативного поведения Д. Хаймс обозначил как *communicative competence* [Ibidem].

Идеи Д. Хаймс получили развитие в русле теории преподавания иностранного языка. Разрабатывая далее понятие *communicative competence*, М. Канале и М. Суэйн [18] выделили такие его составляющие, как *grammatical competence* (собственно языковая компетенция), *strategic competence* (поведенческая компетенция), *sociolinguistic competence* (социолингвистическая компетенция).

Языковая компетенция, по мысли авторов, охватывала знание системы языковых единиц: фонетических, лексических, морфологических/синтаксических, а также их семантику. Поведенческая компетенция подразумевала

знание приёмов вербального/невербального общения, компенсирующих недостаток лингвистического или социокультурного опыта коммуникации в иноязычной среде. Социолингвистическая компетенция представляла собой комплексное понятие, включающее в себя социокультурный и дискурсивный компоненты, каждый из которых выражал различные виды знаний. Социокультурный компонент выражал:

- знание структуры социокультурного кода иноязычного окружения в различных коммуникативных ситуациях: нормы, ценности, принципы, установки, роли коммуникантов, стиль общения. Этот вид знания формировал экстралингвистический контекст акта речи;
- знание правил вербальной реализации социокультурного кода в различных коммуникативных ситуациях иноязычного окружения. Этот вид знания определял лингвистический контекст акта речи.

Дискурсивный компонент М. Канале и М. Суэйн характеризовали понятиями «когезия» и «когерентность»: когезия – способность формально сочетать языковые единицы в единое текстовое целое по законам языковой системы, создавая тем самым грамматически корректные устные и письменные высказывания; когерентность – способность соотносить языковые единицы в рамках текста с элементами коммуникативного кода ситуации.

Дальнейшие исследования дискурсивного компонента (Г. Уиддоусон) привели к его выделению в самостоятельный вид компетенции – *discourse* (или *textual*) *competence*, включённой в более широкую коммуникативную компетенцию [24].

Изучение правил реализации социокультурного кода в сочетании с теорией речевых актов способствовало обособлению ещё одной компетенции – прагматической (*pragmatic competence*, Д. Оллер, М. Канале, Л. Бачмен), которая основывалась на иллокутивной функции высказывания. Иллокутивная функция представляет собой способность коммуниканта реализовывать базовые функции языка посредством контекстуально соотносимого употребления языковых единиц. Знание (коммуникантом) условий реализации языковых функций средствами лингвистической системы М. Канале определяет как иллокутивную компетенцию [17]. Тогда прагматическая компетенция, в самом обобщённом виде, есть умение коммуниканта соотносить иллокутивную компетенцию с коммуникативными намерениями участников речевого акта.

Постепенный генезис понятия *competence* привёл к осознанию его интердисциплинарной природы и формированию *competence-based education* – подхода к образованию, основанному на компетенциях. Ядерный компонент понятия – «знание чего-либо» – преобразовался в универсальный инструмент аксиологической стандартизации, определяющий норму личностного опыта разного уровня абстракции (от общетеоретического «*знать*» до узкопрактического «*уметь*», «*владеть*», «*быть способным к...*») в совершенно различных сферах деятельности. Компетенция стала «социальным требованием... к образовательной подготовке... необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере» [14]. В таком понимании компетенция была заимствована другими дисциплинами и приобрела статус научной категории [5] метадисциплинарного характера.

Действительно, компетенции могут быть экзистенциальными, социальными, политическими, коммуникативными. Лингводидактика применяет «компетенцию» как универсальный инструмент регламентации относительности лингвистического опыта при освоении иностранного языка. В такой функции она, например, используется при описании общеевропейских уровней владения иностранным языком [20], где владение лингвистической системой иностранного языка представляется градуированно, с его одновременным распределением по видам продуктивной (говорение, письмо) и рецептивной (аудирование, чтение) речевой деятельности.

Эксплицируя коммуникативный опыт разной степени абстракции, понятие «компетенция» используется здесь как для описания узкоаспектных языковых знаний, умений и навыков (лексических, грамматических, орфографических, семантических), так и для описания ситуативно и культурно обусловленных знаний, умений и способностей (социокультурных, прагматических, дискурсивных), которые задают внешние условия процесса коммуникации.

Из всех значимых для владения языком знаний, умений и навыков текстовая компетенция является единственной, для которой отсутствуют однозначные поуровневые дескрипторы. Её характеристика осуществляется опосредованно – через систему языковых и коммуникативных компетенций, что, по нашему мнению, обуславливается многоаспектной природой текста и подходов его определения. Не претендуя на исчерпывающее освещение всех особенностей текста, затронем лишь те, которые представляются значимыми для формирования текстовой компетенции.

1. Текст – единица языка. Восприятие текста как «максимальной языковой единицы» характерно для лингвистического подхода и традиционной грамматики текста. Текст предстаёт в качестве системно-структурного образования, обладающего упорядоченной (иерархической) организацией, которая обеспечивается глубиной и поверхностной, локальной и глобальной связностью [4, с. 32]. Текстовая компетенция тогда может интерпретироваться как совокупность знаний языковых единиц, а также умений и навыков их сопряжения в единое текстовое целое. В этом случае по отношению к языковым компетенциям (фонетической, орфоэпической, орфографической, лексической, морфологической, синтаксической, семантической) текстовая компетенция будет проявлять свой **дискретный** и **интегрирующий** характер. Дискретность означает, что текстовая компетенция оказывается распределённой по языковым компетенциям и обуславливается последними: отсутствие какой-либо базовой языковой компетенции блокирует формирование всей текстовой компетенции. Интегративность отражает предел возможности оперирования языковыми компетенциями для создания текстового целого. С точки зрения лингвистического подхода текстовая компетенция будет представлять собой интенционально обусловленную способность коммуниканта к синтетическому (продуктивному) или аналитическому (рецептивному) оперированию языковыми единицами.

2. Текст – форма коммуникации. Изучение текста в качестве формы коммуникации характеризует коммуникативный подход и исследование текста как единицы дискурса. Коммуникативный подход рассматривает

текст в качестве элемента экстралингвистической ситуации. Его формирование, т.е. реализация языкового кода, регулируется не только интенцией коммуниканта, но и другими интра- и экстралингвистическими факторами: предметом речи, темой, типом текста, жанром, стилем, обстановкой общения, отношением к адресату. Все эти факторы образуют дискурс становления текста – совокупность внешних обстоятельств его функционирования, референциально соотнесённых с его языковыми единицами. Тогда текстовая компетенция может интерпретироваться как способность (коммуниканта) соотносить субъективно упорядоченный языковой код с актуальной коммуникативной ситуацией.

3. Текст – основа речевой деятельности. Исследование текста в деятельностном аспекте характерно для психолингвистического подхода, получившего распространение в лингводидактике и методике обучения языку. Лингводидактика рассматривает текст в качестве инструмента формирования соответствующих видов РД: аудирования, говорения, чтения и письма. При обучении аудированию и чтению текст выступает (дидактическим) средством [2, с. 121-130], при обучении говорению и письму – продуктом РД [6, с. 81]. Однако текст реципиента не эквивалентен тексту продуцента, а устный текст не равнозначен письменному. Поэтому знания, умения и навыки, определяющие текстовую компетенцию продуктивных видов РД (говорение и письмо), будут отличны от определяющих текстовую компетенцию рецептивных видов (аудирование и чтение), а стратегия овладения письменным текстом в аспектах порождения и восприятия не будет совпадать со стратегией освоения устного текста в тех же аспектах. Из этого следует, что для осуществления каждого вида РД необходим свой набор «текстовых» знаний, умений и навыков. Иными словами, необходимо уникальное сочетание лингвистических и коммуникативных способностей, формирующих модель текстовой компетенции, которая представляет собой основу овладения текстом в каждом виде РД. В свете сказанного предпримем попытку смоделировать текстовую компетенцию адресанта письменного текста.

Известно, что письменная речь, как вид РД, обладает такими особенностями, как альтернативная семиотическая система передачи информации, отсутствие фонетической и паралингвистической поддержки акцентуирования смыслов, дистантность, монологичность, нелинейность и обратимость, абстрактность [3; 6; 9].

Вышеназванные особенности обуславливают следующие лингвистические и коммуникативные компетенции в структуре письменной текстовой компетенции:

- *орфографическую*: специфику семиотической системы письменной коммуникации составляет ассоциированность графемы с её звуковой реализацией. Это предполагает знание визуального вида графем алфавита, умение ассоциировать их с фонемами и кинестетический навык их изображения. Орфографическая компетенция – это априорная предпосылка к продуктивной письменной РД, своеобразный «порог вхождения», способность, делимитирующая письмо как технический навык и письменную речь как продуктивный вид РД;
- *орфоэпическую*: в отличие от устной речи, письменная речь небогата инструментами субъективного акцентуирования смысла. Использование в этой функции таких грамматических средств, как, например, порядок слов или артикль, обусловлено контекстом и типом языка. Поэтому особое значение приобретает орфоэпическая компетенция, предполагающая знание системы пунктуационных знаков и правил их употребления, умение соотносить их с интенциональным смысловым акцентированием в рамках текстового целого и навык её (системы) применения.

В процессе письменной РД орфоэпическая компетенция замещает просодический компонент фонологической компетенции. Частичное нивелирование фонологической компетенции не означает, однако, отсутствия фонетической поддержки письменной РД. Как показывают психолингвистические исследования, фонологическая компетенция присутствует редуцированно, в виде внутреннего проговаривания в качестве вспомогательного средства процесса письма [Там же]. Наиболее отчётливо вспомогательная роль проявляется на начальном этапе обучения письменной РД;

- *лексическую и грамматическую*: формированию этих компетенций способствуют дистантность, монологичность и абстрактность письменной РД. Отсутствие симпрактического пространства адресанта и адресата, а также умозрительность предмета речи для последнего лишает пишущего опоры на ситуативный контекст и стимулирует его к подробной экспликации предмета высказывания посредством лексических и грамматических языковых единиц. Лексическая компетенция отражает номинативный потенциал коммуниканта – его способность использовать словарный состав языка для решения коммуникативных задач. Она предполагает знание видов лексических единиц, их значения, умение соотносить их с предметным многообразием действительности, навык использования их номинативного потенциала при вербализации субъективной коммуникативной интенции. Грамматическая компетенция предполагает знание морфологических и синтаксических категорий языка, умение соотносить их с многообразием понятий и отношений окружающей действительности, способность структурировать субъективную коммуникативную интенцию в едином текстовом целом. Лексическая и грамматическая компетенции отражают экспланаторность письменной речи как вида РД;

- *дискурсивную*: лексическая и грамматическая компетенции создают предпосылки для овладения дискурсивной компетенцией. Её сущность в письменной речи как виде РД заключается в том, что пишущий не просто излагает какую-либо информацию, но и воспроизводит контекст её восприятия, т.е. «погружает» текст в действительность. Понятие дискурса многоаспектно. Одни исследователи приравнивают дискурс к тексту, другие называют дискурсом обстоятельство возникновения и функционирования текста. Дискурсивная компетенция (далее – ДК) выражает комплексный опыт коммуниканта создавать лингвистически непротиворечивый и ситуативно адекватный письменный текст, т.е. соотносит его РД, с одной стороны, с лингвистической реальностью, с другой – с окружающей действительностью. Исходя из этого, ДК можно разделить на *интровертивную* и *экстравертивную* [13, с. 215, 739].

Интровертивная дискурсивная компетенция характеризует способность коммуниканта формировать «внутренний дискурс» письменного текста. Минимальной языковой единицей интровертивного дискурса является предикация (клаузула) [8], которая, как представляется, есть вербализованный результат сопряжения коммуникативной интенции и какой-либо логической операции дискурсивного мышления (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, символизирование, ассоциирование и т.п.) [12], отражающей когнитивное освоение окружающей действительности. Сопряжение коммуникативной интенции с разными логическими операциями обуславливает многообразие предикатов.

Ментальным пространством их существования выступает внутренняя речь, представляющая собой неотъемлемую предпосылку функционирования письменной РД, а вербальным – речевой акт. Каждый речевой акт обладает определённой иллокутивной силой и формой её выражения. Иллокутивная сила – это мера соответствия предикации, с одной стороны, условиям экстралингвистической ситуации её функционирования, с другой – языковым единицам, конвенционально определяющим вербальное поведение в этой ситуации. Способность коммуниканта формулировать речевой акт на основе языковых единиц, конвенционально определённых для той или иной ситуации, Л. Бачмен именуется иллокутивной компетенцией [15, р. 90].

Отдельные речевые акты формируют локальную структуру интровертивного дискурса, которая, однако, в ходе создания текста усложняется и переходит в глобальную [7]. В рамках глобальной структуры отдельные речевые акты конструируют интенционально заряженные смысловые части интровертивного дискурса, соотнося его с определённым типом: описание, повествование, комментарии, рассуждения, объяснение, наставление, аргументация, инструктирование, убеждение и т.п. Соотнесённость глобального дискурса с тем или иным типом осуществляется на основе языковой функции, которую смысловая часть реализует в рамках текста. Таким образом, интровертивный дискурс представляет собой иллокутивно структурированное пространство реализации коммуникативного намерения.

Особенностью письменной РД, как указывалось, является её нелинейность: в процессе создания текста пишущий может формулировать альтернативные варианты выражения мысли, «возвращаться назад», переписывать, дополнять, исправлять и корректировать уже написанное. В связи с этим процесс структурирования интровертивного дискурса представляет собой процесс «лингвистической аппроксимации» иллокутивной силы, осуществляемый на основе множественного перебора и комбинирования языковых единиц.

Экстравертивная дискурсивная компетенция (далее – ЭДК) характеризует способность коммуниканта соотносить текст с экстравертивным дискурсом. Как отмечает М. Н. Кожина, употребление языка происходит не в вакууме, а в определённом невербальном контексте [10, с. 630]. Невербальный контекст создаётся такими экстралингвистическими факторами, как сфера общения (наука, искусство, право, политика, экономика, религия), форма мышления (логико-понятийное, образное, деонтическое), цель и типовая ситуация общения (официальная/неофициальная), условия (личностное, публичное, непосредственное, опосредованное) и форма общения, социальные роли коммуникантов, вид деятельности, оценочное отношение к предмету речи и т.п. Каждый из этих факторов налагает свои конвенции на употребление языковых единиц. Налагаемые конвенции имеют национально-культурную природу. Поэтому контексты, формируемые комбинациями экстралингвистических факторов, представляют собой внешние по отношению к тексту культурно-маркированные пространства лингвистического выражения коммуникативной интенции. Сами же конвенции реализуются в процессе коммуникации как селективное сочетание разноуровневых языковых единиц. Поэтому языковая система в реальном общении функционирует в виде таких речевых разновидностей, как тип (высказывания, текста), жанрово-речевая форма, стилистическая форма, стиль. Способность коммуниканта эффективно использовать языковые средства в культурно-маркированных контекстах этносоциума именуется как социокультурная компетенция [20]. Тогда экстравертивная дискурсивная компетенция представляет собой способность коммуниканта к «социокультурной аппроксимации» коммуникативного намерения средствами лингвистической системы.

В письменной РД ЭДК наиболее отчётливо проявляется на лексическом, синтактико-фразеологическом и текстовом уровнях. На лексическом уровне – это употребление на письме этикетных формул (приветствие, прощание, обращение), ситуативных речевых оборотов (вербальное выражение эмоций, например: похвала, инвектива, сожаление, удивление, неодобрение), клишированной и диалектной лексики, лексики, отражающей национально-культурные реалии или содержащей семы стилевых регистров (возвышенный, формальный, нейтральный, просторечный). На синтактико-фразеологическом уровне – использование различных видов фразеологических сочетаний, устойчивых выражений, культурно-маркированных цитат. На уровне текста – оформление текста в виде ситуативно соответствующего типа. Способность коммуниканта применять в речи культурно-маркированные языковые единицы определяется как социолингвистическая компетенция [Ibidem, S. 25, 118].

В обучении иноязычной письменной речи особенно значимым является текстовый уровень, поскольку владение письменной РД оценивается, прежде всего, по умению создавать типы текста, коррелирующие со стандартными коммуникативными ситуациями этносоциума: заполнение анкет, формуляров, регистрационных форм, личная и деловая переписка, составление резюме, личной биографии. На более старших этапах – креативное письмо: составление докладов, эссе, информационные сообщения. Интеграция письменного текста в этнический экстравертивный дискурс осуществляется в виде его последовательного соотнесения с определённым текстотипом, жанрово-речевой и стилевой формами. Контрастные исследования показывают, что типы текстов, аналогичные в разных культурах, наряду с универсальными характеристиками демонстрируют и свои национально-специфические особенности, проявляющиеся в том числе в вариативности композиционно-архитектонических структур [11; 22]. Использование пишущим культурно-маркированных и ситуативно-адекватных текстотипов будет отражать степень интериоризации им этнокультурного экстравертивного дискурса.

Итак, вышеуказанные компетенции, а именно орфографическая, орфоэпическая, лексическая, грамматическая и дискурсивная, а также прагматическая, социокультурная и социолингвистическая как составные части дискурсивной, образуют в своей совокупности некоторую (возможную) модель текстовой компетенции письменной речевой деятельности. Исходя из того, что каждая из компетенций характеризует способность коммуниканта владеть определённым аспектом иноязычной системы, эту модель предлагается именовать *аспектной*. В настоящей статье модель охарактеризована в своём статическом, абсолютном варианте, поскольку она не отражает процессуальную сторону формирования текстовой компетенции. Динамическую характеристику модель приобретает при её наложении на поуровневую систему овладения иностранным языком, когда компетенции, входящие в её состав, на каждом этапе будут отражать относительный опыт использования коммуникантом иноязычной системы. Тогда абсолютная текстовая компетенция будет складываться из относительных текстовых компетенций, которыми коммуникант овладевает на каждом уровне языковой системы. Характеристика динамических относительных моделей текстовой компетенции письменной РД каждого языкового уровня может составить, на наш взгляд, дальнейшие перспективы разработки намеченного исследования.

Список источников

1. **Болотнова Н. С.** Текстовая компетенция. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. 882 с.
2. **Болотнова Н. С.** Филологический анализ текста. М.: ФЛИНТА, 2016. 521 с.
3. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. Проблемы общей психологии. 504 с.
4. **Дымарский М. Я.** Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). Изд-е 2-е, испр. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 328 с.
5. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 15.12.2018).
6. **Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. **Кибрик А. А.** Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов [Электронный ресурс]. URL: http://ilingran.ru/kibrik/Discourse_classification@VJa_2009.pdf (дата обращения: 15.12.2018).
8. **Кибрик А. А., Подлесская В. И.** Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего // Когнитивные исследования: сборник научных трудов / под ред. В. Д. Соловьева. М.: Институт психологии РАН, 2006. Вып. 1. С. 138-158.
9. **Ковшиков В. А., Глухов В. П.** Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. М. – Тверь: Астрель; АСТ, 2007. 319 с.
10. **Кожина М. Н.** Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
11. **Кравцова Е. В.** Культурно-специфические особенности рецензии: контрастивное исследование // Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 63-67.
12. **Поройков С. Ю.** Анализ типов мышления // Метафизика. 2014. № 4 (14). С. 122-138.
13. **Философский энциклопедический словарь.** М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
14. **Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 26.11.2018).
15. **Bachman L. F.** Fundamental Considerations in Language Testing. N. Y.: Oxford University Press, 1990. 408 p.
16. **Campbell R., Wales R.** The Study of Language Acquisition // New Horizons in Linguistics / ed. by J. Lyons. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. P. 242-260.
17. **Canale M.** The measurement of communicative competence // Annual Review of Applied Linguistics. 1987. Vol. 8. P. 67-84.
18. **Canale M., Swain M.** The Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1 (1). P. 1-47.
19. **Chomsky N.** Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965. 207 p.
20. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.** Berlin – München: Langenscheid KG, 2001. 244 S.
21. **Hymes D. H.** On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
22. **Kaplan R. B.** Cultural thought patterns in intercultural education // Language Learning. 1966. Vol. 16. P. 1-20.
23. **Portmann-Tselikas P. R.** Was ist Textkompetenz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> (дата обращения: 26.11.2018).
24. **Widdowson H. G.** Teaching English as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.

**ATTEMPT OF ASPECTUAL MODELLING OF TEXTUAL COMPETENCE
(BY THE EXAMPLE OF TEXTUAL COMPETENCE OF WRITTEN SPEECH ACTIVITY)**

Nesmeyanov Aleksei Vladimirovich, Ph. D. in Philology
Shadeko Vasilii Petrovich, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg
nesmejanow@mail.ru; v.shadeko@gmail.com

The article is devoted to the analysis of textual competence from the standpoint of the linguistic, communicative and activity approaches to the text study. Textual competence is considered as synthesis of various linguistic and communicative competencies of a communicator. It is suggested that textual competence is conditioned by the type of speech activity. Therefore its constituent competences require different linguistic and communicative knowledge, abilities and skills from a communicator every time. The authors explicate their assumption by the example of the aspectual model of textual competence of written speech activity.

Key words and phrases: textual competence; discourse competence; model; written speech; illocutive force; text type; speech activity.