The background features a complex, multi-colored spiral pattern in shades of purple, pink, and yellow. Overlaid on this are several dark blue, curved lines of varying radii, each ending in a solid dark blue circular dot. The text is positioned in the lower-left quadrant, partially overlapping the spiral and one of the curved lines.

**Единство личной культуры  
субъекта познания  
и профессионального  
речевого поступка  
в становлении профессиональной  
речевой культуры**

**Н.В. Жукова**

**Т.С. Вершинина**

**ЕДИНСТВО ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА  
ПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО  
ПОСТУПКА В СТАНОВЛЕНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2022

УДК 81'271

ББК 81.2-5

Ж86

***Рецензенты:***

д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии, член-корреспондент РАО, директор ФГОАУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

*Сыманюк Эльвира Эвальдовна*

д-р культурологии, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках ФГОАУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

*Завьялова Наталья Алексеевна*

д-р филол. наук, профессор кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики и текстоведения, директор департамента «Филологический факультет» ФГОАУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

*Плотникова Анна Михайловна*

**Жукова Н.В., Вершинина Т.С.**

**Ж86 Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка в становлении профессиональной речевой культуры:** монография / Жукова Н.В., Вершинина Т.С. – Чебоксары: Среда, 2022. – 176 с.

**ISBN 978-5-907561-61-8**

Монография развивает теорию контекстного образования, разработанную А.А. Вербицким. Монография посвящена профессиональному речевому поступку. В монографии описывается связь процессов профессионального развития и формирования профессиональной культуры со становлением профессиональной речевой культуры, уровень развития которой может свидетельствовать о достижении определенного уровня сформированности личностно-профессиональной культуры субъекта познания.

Материалы монографии будут полезны исследователям психолого-педагогических условий формирования речевого поступка в профессиональном поведении как органической составляющей его личной культуры; педагогам, лингвистам, психологам и широкому кругу специалистов в сфере общего и профессионального образования, воспитательной работы с подростками и молодежью, и др.

ISBN 978-5-907561-61-8  
DOI 10.31483/a-10422

© Жукова Н.В., Вершинина Т.С., 2022  
© ИД «Среда», оформление, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
<b>ГЛАВА 1. ЛИЧНАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ.....</b>	<b>12</b>
1.1. Культурный код коммуникации в условиях массовой культуры и интернетизации .....	13
1.2. Коммуникативная культура в структуре образовательной среды как внешнего контекста формирования личной культуры субъекта познания .....	16
1.3. Информационная культура в структуре образовательной среды как внешнего контекста формирования личной культуры субъекта познания .....	23
1.4. Воспроизведение коммуникативной культуры субъектом познания через речевой поступок в контекстном образовании....	30
1.5. Выводы .....	33
<b>ГЛАВА 2. РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК КАК ЕДИНИЦА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>35</b>
2.1. Речевой поступок как основа социального взаимодействия..	35
2.2. Речевой поступок в учебном диалоге.....	37
2.3. Речевой поступок как речевой акт в социокультурном контексте .....	39
2.4. Речевой поступок в контекстном образовании.....	40
2.5. Репертуар речевых поступков субъекта познания .....	44
2.6. Выводы .....	49
<b>ГЛАВА 3. ВНЕШНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ РЕЧЕВОГО ПОСТУПКА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ .....</b>	<b>50</b>
3.1. Определение контекста (содержание понятия «контекст») ...	50
3.2. Роль внешних контекстов в формировании речевого поступка субъекта познания .....	54
3.2.1. <i>Влияние внешних социокультурных контекстов .....</i>	<i>54</i>
3.2.2. <i>Влияние внешних контекстов в образовании субъекта .....</i>	<i>57</i>
<i>Мировое образовательное пространство.....</i>	<i>57</i>
<i>Образовательная среда страны.....</i>	<i>57</i>
<i>Образовательная среда коммуникативной и информационной культуры.....</i>	<i>58</i>
<i>Образовательная среда семьи .....</i>	<i>60</i>
<i>Собственно образовательная среда .....</i>	<i>61</i>
3.3. Выводы .....	63
<b>ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ .....</b>	<b>64</b>
4.1. Формирования профессиональной речевой культуры в контекстном образовании .....	65

4.2. Первый теоретический контекст – профессиональная культура субъекта познания .....	67
4.3. Второй и третий контексты – оппозиция и(или) / согласованность (координация) профессиональной картины мира и профессионального образа мира .....	71
<i>Профессиональная картина мира</i> .....	71
<i>Образ мира субъекта познания в формировании профессиональной культуры.</i> .....	74
<i>Профессиональная картина мира vs профессиональный образ мира.</i> .....	76
<i>Профессиональная языковая картина мира.</i> .....	80
4.4. Профессиональная языковая личность – четвертый контекст формирования профессиональной речевой культуры .....	84
4.5. Пятый контекст профессиональной речевой культуры – речевая профессиональная культура: неравнозначность и сопряженность понятий .....	88
4.6. Выводы .....	94
<b>ГЛАВА 5. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ</b> .....	95
5.1. Профессиональное становление как условие формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания .....	95
5.2. Генезис профессиональной речевой культуры субъекта познания в контекстном образовании .....	100
5.3. Рекурсивное сознание как основа формирования уровней профессиональной речевой культуры .....	104
5.4. Роль Я-концепции в становлении профессиональной речевой культуры .....	110
5.5. Влияние личной культуры субъекта познания на формирование профессиональной речевой культуры .....	113
5.6. Формирование уровней профессиональной речевой культуры .....	115
5.7. Выводы .....	127
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	128
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	135

## Введение

История педагогических теорий и учений показывает, что при переходе к массовому образованию социальные требования к профессиональной личности детерминируются историко-культурным контекстом, уровнем развития производственных сил, спецификой социально-экономической ситуации и др., т.е. контекстами, оказывающими влияние на содержание профессиональной деятельности и, как следствие, на содержание и результат образования, в том числе профессионального, предъявляемого в профессиональной речевой культуре субъекта познания. В современных условиях возникают новые вызовы профессиональным группам и сообществам, трансформируются культурные смыслы профессионализма и его социальные и психологические параметры. Глобальные трансформации привели к положительным изменениям во всех сферах человеческой жизни, к развитию технологических инноваций; в то же время они способствовали переосмыслению представлений о профессионализме и изменению его социальных и психологических параметров.

В условиях изменения внешнего контекста образовательной системы – в конце XX века – начался переход к новым формам обучения и воспитания, который сопровождался переосмыслением педагогических взглядов, сущности образования и поиском педагогической парадигмы, точкой отсчета для которой стал «сам человек в совокупности его развивающихся образовательных потребностей» [204, с. 304] с самостоятельными практическими действиями и поступками, с его перманентно развивающимися интеллектуальными, морально-нравственными, этическими образцами поведения и деятельности [82] и в которой человек созидает в самом себе образ мира через активное полагание себя в мире культуры (социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической) [74]. Переход «от парадигмы обучения к парадигме образования» связан, как показано в работах А.А. Вербицкого, с рядом противоречий, возникающих при реализации парадигмы обучения вследствие того, что система обучения представляет собой лишь абстрактную модель своего прототипа, в качестве которого выступает реальная социальная жизнь и профессиональная деятельность членов общества [73, с. 8]. Эти противоречия связаны с двойствен-

ностью учебной информации, ориентацией «обучаемого» на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, с повсеместным отождествлением содержания понятий «информация» и «знание», с целостностью культуры и ее раздробленностью (распыленностью) во множестве учебных дисциплин и предметных областей, динамичностью культуры и инертностью знаковых систем, используемых в процессе обучения, с социальной и индивидуальной формами существования и присвоения культуры человеком; с исторически сложившимся подходом к «обучаемому» («тоталитарным», технократическим как к некоему механическому устройству) и ориентацией общества на гуманистические ценности и идеалы, с созданием условий для самоопределения и самореализации каждого, с потребностью непрерывного развития человека в условиях быстрого обновления и устаревания научной информации [73, с. 8].

Новое осмысление миссии образования, повышение ценности личности «и здоровья человека, его индивидуальности, самоактуализации и саморазвития» приводят к формированию других принципов образования и требуют переориентации на гуманистическую парадигму [73, с. 16] с новыми ценностями, целями, содержанием и формами как обучения и воспитания, так и контроля качества образования – на парадигму, в которой меняется не только педагогическое мышление, но и позиция педагогов и обучающихся, что связано с переходом к субъект-субъектным отношениям, преобразованием образовательной среды, изменением фундаментальных представлений о человеке и его развитии. Новая парадигма приводит к тому, что обучающийся становится активным субъектом образовательной творческой деятельности, созидает образ мира в себе, встраивает себя в мир «интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» [73, с. 22]. В связи с вышесказанным возникает как необходимость, так и возможность описывать образование субъекта познания в контексте его отношений с миром и самим собой.

Понятие «контекст» как смыслообразующая категория контекстного подхода [363] используется А.А. Вербицким в качестве основной категориальной единицы данного подхода, изначально оно выполняло в психологии образования роль «методологической рефлексии образовательного процесса и средства конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим законам обучения учебно-развивающих практик» [73, с. 9].

Образование как сфера социальной практики общества обеспечивает наследование и расширенное воспроизводство общей, профессиональной и личной культуры. Социокультурный опыт, непрерывно получаемый человеком, обуславливает не только результаты, но и сам процесс усвоения нового опыта и в целом – становление личной культуры субъекта познания.

Смена парадигмы вызвана объективными обстоятельствами, наиболее значимое из которых – кардинальное изменение «внешнего контура» системы образования [73]. Исходя из основных положений концепции А.А. Вербицкого, содержание образования выступает мерой приобщения субъекта познания к интеллектуальной, духовной, социальной, профессиональной (предметно-технологической) культуре [345], направлено на самоопределение субъекта познания «в культуре действия, чувств, общения, поведения, мышления» [293, с. 113].

Культура, проявляющаяся во всем своем богатстве в языке, есть ни что иное как контекст, интегрирующий национальные и общечеловеческие культурные ценности. Культурный контекст обеспечивает субъекта «ментальными автоматизмами», благодаря которым он обладает возможностью экономить «регуляторные усилия в социотипических ситуациях» [194]. Культура диалогична, деятельностна по своей сути, рассчитана «на воздействие своими продуктами» [50, с. 167]; передаваемая от поколения к поколению, она воспроизводима в разных своих аспектах различными способами. В первую очередь речь идет об обучении, обеспечивающем воспроизведение коммуникативной культуры, которая на основе вербальных и поведенческих знаков, используемых в совместной деятельности педагогов и обучающихся в процессе общения, репрезентирует индивидуально значимые культурные конструкты и способствует оптимизации межличностных отношений, возрастанию ответственности личностного выбора, становлению гражданской позиции, сохранению духовных ценностей национальной культуры. Мышление человека, облаченное в слово, которое и «есть самое прямое выражение ... человеческого сознания» [84, с. 318], формируется в процессе межличностного общения, «диалогические отношения повсюду, во всех проявлениях осознанной и осмысленной человеческой жизни» [19, с. 51]. «Диалогические рубежи пересекают все поле живого человеческого мышления» [22, с. 229]. Субъектом как высшей системной целостностью «всех сложнейших и



противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» человек становится в процессе осуществления деятельности, поведения, общения и т.д. [52, с. 61–63]. Диалогичность коммуникации выступает основной характеристикой человека как социального существа. Диалогичность общения предполагает не только общение между здесь и сейчас, язык позволяет обратиться к прошлому знанию, опыту; благодаря языку опыт может быть преобразован «в форму истории. Когда есть история нам легче вновь обратиться к этому опыту...» [326, с.85].

Развитие базовой основы личной культуры субъекта познания основано на обогащении его индивидуального опыта, через приобщение к информационной и профессиональной культуре, ее проживание и использование в ходе решения образовательных и практических проблем [126, с. 146]. Формирование личной культуры (под которой мы понимаем обретаемые в контексте разных культур «непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) образцы поведения и деятельности, которым человек следует в своем сознании и бытии» [125]) неотделимо от процесса познания, связанного с работой сознания, деятельности, духа. Культура человека, создаваемая им самим внутри себя, отражает во всем многообразии окружающий его мир [126, с. 146]. Личная культура субъекта – это так называемая живая культура (по А. Молю), которая в контекстном подходе рассматривается в развитии от культурной и социальной идентичности в направлении возможного проявления в виде гражданской идентичности и интеллигентности (по М. Лотману).

В концепции контекстного образования действие, совершенное в «социальной ситуации развития» (по Л.С. Выготскому) [85], и, таким образом, наполненное социальным компонентом, превращается в поступок. Будучи особым действием, он социально нормирован, направлен на другого и предполагает морально-нравственный отклик. В совместной деятельности субъекты образовательного процесса включены не только в предметно-технологические аспекты ситуации, но и в морально-нравственные отношения данной ситуации; поэтому поступок наделен качествами предметности и социальности [74]. «Процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации и поступка» [70, с. 229] обусловлены системой внутренних и внешних

условий жизни человека, т.е. контекста, обеспечивающего человеку знания и опыт, возможность осмысленной интерпретации события наступившего и прогнозирования последствий принимаемых решений [74].

Субъект, обладая собственным внутренним контекстом, сформировавшимся в результате предшествующей жизнедеятельности и образовательного опыта, «погружен» одновременно в пять внешних социокультурных контекстов (или оболочек), детерминантами которых являются мировая образовательная среда, образовательная среда страны, образовательная среда семьи, среда коммуникативной и информационной культуры и собственно образовательная среда. Развитие личности субъекта познания происходит в единстве со средой [194], а ее саморазвитие и самоактуализация выступают движущей силой образования [194]. Содержание, структура, интенсивность воздействия внешней среды ставят субъекта познания перед выбором. «...Влияние окружающей среды начинает лепить нас эмоционально, психологически и биологически, как только сформировалось наше восприятие, и этот процесс продолжается всю жизнь» [326, с. 43]. Способность субъекта познания к осознанному выбору на основе норм и форм социального сознания, социального поведения позволяет ему не только регулировать свое состояние, контролировать психические процессы и преодолевать внутриличностные преграды, но и управлять своей деятельностью, а впоследствии и профессиональной [319, с. 304].

Внешние контексты образования оказывают влияние на формирование личной культуры субъекта познания и речевого поступка (диалогичного по природе) как социального действия. В речевом поступке проявляется личностно-профессиональная речевая культура субъекта познания, включенная в профессиональную деятельность, интегрирующая психологический, деятельностный, социальный и лингвистический аспекты. Контекстное образование предполагает направленность субъекта познания «на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры» [73, с. 8], что невозможно без «личностного включения» субъекта познания «в освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры» [73, с. 83] в процессе обучения.

Речевой поступок, выступая единицей коммуникативного поведения в определенной коммуникативной ситуации, соотнесен с речевым событием, отражает личностные особенности участников

коммуникативного акта, их нравственные характеристики, коммуникативные намерения, является важнейшим элементом эффективного педагогического взаимодействия. Речевое взаимодействие должно воспитывать эмоциональное благополучие и уделять приоритетное внимание грамотности и когнитивному развитию обучающихся, что обеспечит в процессе обучения благоприятное общение педагога и обучающихся; речевое поведение педагога должно быть направлено на установление диалогической формы общения. Речевой поступок есть показатель, плод продуктивного диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, содержательно включенного в современный ему социокультурный контекст.

Речевое поведение каждого человека формируется на протяжении всей его жизни. Его речевые тактики складываются из типизированных речевых поступков, а речевые стратегии формируются из сходных тактик [269]; они могут характеризовать речевые привычки или предпочтения отдельной личности, выбор которых осуществляется из репертуара речевых сигналов, из личностного тезауруса с целью выражения своих идей и целей, указывая на тип коммуникации, конкретной речевой ситуации. Уровень соответствия речевого поступка ситуации общения, отражение в нем предметности ситуации общения, характер воздействия на адресата ставят вопрос о качестве речевого поступка.

Формирование профессиональной речевой культуры представляет собой сложный многогранный процесс, связанный с различными сторонами деятельности субъекта познания, отражается в речевом поступке. Присвоение профессиональной речевой культуры происходит в тесной связи с развитием личной культуры субъекта познания. Профессиональная речевая культура может быть представлена как смыслообразующий контекст в становлении субъекта познания в профессиональной деятельности. Профессиональная речевая культура и профессиональный речевой поступок reciprocally детерминированы; профессиональный речевой поступок выступает основой и следствием – «действие и результат действия» (по И.В. Пешкову) [250] – профессиональной речевой культуры.

На сегодняшний день не отмечены работы, которые показывали бы связь процессов профессионального развития и формирования профессиональной культуры со становлением профессиональной

речевой культуры, уровень развития которой, на наш взгляд, свидетельствует о достижении определенного уровня сформированности личностно-профессиональной культуры субъекта познания. В предлагаемой монографии, продолжающей идеи А.А. Вербицкого – автора научно-педагогической школы контекстного образования, вводится понятие профессиональной речевой культуры, предлагается теоретически обоснованная системная модель становления профессиональной речевой культуры; предпринимается попытка дать ответы на вопросы, касающиеся особенностей (закономерностей) присвоения субъектом познания профессиональной культуры и развития его личной культуры. Для теоретического осмысления поставленных вопросов раскрывается роль внешних контекстов образовательной деятельности в создании условий для развития внутреннего контекста и, как следствие, детерминации наделенного морально-нравственным смыслом речевого поступка субъекта познания. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований показана роль речевого поступка в учебном диалоге как стержневой единицы активности студента и основы диалогического межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, выявляется его обусловленность теоретическими контекстами, оказывающими влияние на динамику изменения субъекта познания по мере присвоения им профессиональной культуры, развития и проявления его личной культуры, образующих профессиональную речевую культуру, репрезентированную в речевом поступке. Важным аспектом является то, что в качестве основы профессиональной речевой культуры рассматривается рекурсивное сознание [372], что позволяет раскрыть особенности формирования профессиональной речевой культуры во взаимодействии взаиморазличающихся уровней как результат интериоризации социокультурного опыта.

*Цель* – сформулировать принципы становления профессиональной речевой культуры, обусловленные единством личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка. Практическая значимость состоит в раскрытии единства личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка; в формулировании принципов становления профессиональной речевой культуры субъекта познания – разработке теоретической модели профессиональной речевой культуры; описании теоретических контекстов формирования понятия «профессиональная речевая культура».

## **ГЛАВА 1. ЛИЧНАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ**

Происходящие в конце 1-й четверти XXI века изменения обострили вопросы, касающиеся профессиональной, культурной и самоидентификации современной молодежи: «„человек в сети“... перестает различать свое и чужое, желаемое и кем-то навязанное (вроде бы от его же имени и согласованное с его желаниями), его мозг и целеполагание упрощаются» [278, с. 54]. Ментальные структуры личности, определяющие смысл действий и речевые поступки, соответствующие эталонам, отражают переживания личности, ее опыт и позволяют не только организовать речевое поведение, но и прогнозировать его. Смыслообразующим контекстом профессионального становления субъекта познания выступает профессиональная речевая культура; альянс профессиональной речевой культуры и личной культуры субъекта познания отражается на качестве речевого поступка как единице деятельности. Становится очевидной ответственность участников коммуникативного акта за речевые поступки, осуществляемые в отношении второй стороны коммуникации – и с точки зрения воздействия, и с точки зрения реагирования. Многократно повторяющийся речевой опыт приводит к неосознанному поведению в типовых ситуациях, выбор осуществляется говорящим автоматически под влиянием внешнего и внутреннего контекста, усвоенных в процессе воспитания и перешедших на уровень навыка [217].

Нарастающая в последние несколько лет цифровизация всех сторон социального взаимодействия, захватывая, прежде всего, младшие возрастные группы и постепенно распространяясь на более старшие, влияет на социальные отношения и приводит к изменениям социальных контактов, к формированию новых форм общения, оказывает влияние на самосознание человека и отдельные социальные группы [137], в том числе и профессиональные сообщества.

Цифровая среда, все больше вовлекая в свое пространство профессиональные сообщества, начинает задавать ориентиры, отношение к построению карьеры, представления о профессиональном будущем и продуктивных стратегиях поведения. Вследствие расширения влияния цифровых технологий зарождается новый тип

коммуникации, характеризующийся переходом от «общения» к «обмену информацией или «передаче информации» [289], независимостью, эмоциональной и интеллектуальной открытостью, появлением нового типа «лично-центрированного познания „картины мира“» [138, с.47].

Профессиональное становление субъекта познания наиболее эффективно протекает в условиях «смыслоцентричного подхода к общению» [418]; важное для социально-эмоционального общения социальное присутствие [418], оказывает влияние на формирование лично-профессиональной речевой культуры, тесно связанной с личной культурой субъекта познания.

Для описания закономерностей поведения и деятельности человека необходимо учитывать все факторы межличностного взаимодействия в социокультурном контексте, которые отражаясь в его сознании и психике определяют не только внешние, но и внутренние условия жизни, оказывают влияние на формирование его индивидуально-психологических особенностей, на способы познания реальности, на то, как субъект воспринимает, понимает и преобразует ту или иную ситуацию, наделяя ее в целом и отдельные ее компоненты значением и личностным смыслом.

### **1.1. Культурный код коммуникации в условиях массовой культуры и интернетизации**

Общение представляет собой не просто передачу информации, а совместный поток сознания (даже при минимальном использовании слов) [372]. При этом те механизмы, которые влияют на формирование единства в общностях (группах), могут приводить к противоречиям, конфликтным ситуациям, вражде [372]. Язык человека способствует «не только сложным коммуникационным сигналам, но и самому менталитету» [348, с. 157].

Язык не существует вне социума и вне человека. Одним из важнейших факторов изменений в языке, а также осуществления коммуникации является наличие контекста. Язык рекурсивен в своей организации, являясь средством познания становится объектом познания, будучи «первичным и неизбежным способом представлять представления» [338, с.320], становится посредником «всякого научного познания, которое стремится выразить себя дискурсивно» [338, с.320]. Изменения в системе языка (утрата единиц, их изменение, возникновение новых, дискриминация, арготизация,

изменение норм на разных уровнях языковой системы), способствуют его сохранению, поскольку изменение или, в ряде случаев, уничтожение языковых единиц, которые в процессе развития языка и его функционирования из линейной последовательности преобразуются в дискурс, фиксируя признаки, различая образы в словах и вследствие множественности несут угрозу обременения (отягощения) системы. Окружающий мир, внешний контекст множественно изменчив, наблюдение за отражением далеких событий позволяет по копиям копий, которые наблюдает человек, реконструировать тот или иной аспект человеческой жизни, явлений природы и т.д. [5].

Речевой поступок как единицу общения, который осуществляется в сфере деятельности, следует рассматривать в контексте – отраженной в сознании и психике системе внутренних и внешних условий жизни человека, его поведения и деятельности человека, оказывающей влияние как на восприятие и понимание субъектом, так и на преобразование им конкретной ситуации, вследствие чего эта ситуация и ее компоненты обретают смысл и значение как целое [122].

Пространство целостной мировой культуры состоит из множества разнообразных культур, составляющих единство, при этом самобытных и географически разделенных. Пространство каждой такой культуры состоит из социальных, культурных, языковых условий взаимодействия, и на этом пространстве складывается картина мира, отражающая разнообразие специфических национальных конструктов и, в то же время, формирующая специфическое инोकультурное коммуникативное пространство (страна). Внутри каждого такого пространства происходит дробление, вследствие чего возникают (организуются) территориальные образования (города, поселки и т.д.) со своим социально и культурно обусловленным ландшафтом, диалогичным по природе, вносящим коррективы в национальную картину мира, оказывающим влияние на социальное самочувствие человека, диктуя выбор определенных моделей поведения, в том числе речевого. Развитие культуры невозможно без диалогичного взаимодействия с другими типами культур и носителями иной кодово-знаковой системы, культурно-коммуникативные формулы которых фиксируют общественные нормы и образцы, паттерны поведения [128]. Межкультурный диалог, предполагающий в отдельных сферах и обмен деятельностью (например,

деловое общение), требует от представителей разных культур таких форм поведения и ценностных ориентаций, которые учитывают культурный код участников коммуникации, тип культуры (например: коллективистская vs индивидуалистская, маскулинная vs фемининная, дистанция власти (малая vs большая), избегание неопределенности – по Г. Хофстеде [383, 384]; отношение ко времени (краткосрочное vs долгосрочное), «фактором конфуцианского динамизма» – по Г. Хофстеде и М. Бонду [382]; высококонтекстная vs низкоконтекстная – по Э. Холлу [380]).

Культурный код нации интегрирует, с одной стороны, сложившиеся в данной культурной общности способы восприятия, достижения общечеловеческих целей и ценностей, с другой, – язык, традиции, ценности. Понимание символических смыслов позволяет определить нормативное и ненормативное, приемлемое и неприемлемое. Одной из базовых духовных ценностей нации выступает обычай речевого взаимодействия; «коммуникативная культура народа проявляется в совокупности речевых действий, каждое из которых осмыслено в нормативном плане и представляет собой „квант общения“ в кодексе межличностного речевого взаимодействия» [217, с. 91]. В качестве формы движения в культуре выступает рекурсия, обеспечивающая интертекстуальность, которая генерируется по принципу рекурсивной петли как взаимодействия [329, с. 11].

Глобализационные и информационно-технологические процессы активизировали межкультурное взаимодействие, что требует осмысленного, ответственного выбора речевого поступка, соответствующего контексту и ситуации межкультурного диалога (независимо от уровня владения иностранным языком). «Общение культур есть общение индивидов как личностей» [29, с. 297].

В эпоху культуры «post-literacy» (по М. Маклюэну), характеризующейся наличием разных форм грамотности (алфавитной и визуальной), развитием различных средств передачи информации: технически (вербально-алфавитные, электронные) и технологически (устные, рисуночные, жестово-двигательные, свиток, книга, теле-, радио), в эпоху изменения каналов передачи информации (словесно-визуальный, текстуальный, аудиальный), тесно связанную с непрерывным образованием, речевая коммуникация останется ведущим способом коммуникации, а мультиканальность и



мультимедийность упрощают взаимодействие и повышают активность участников коммуникации [212]. Такая коммуникация все более активно использует для своей реализации цифровое пространство бесконечно интертекстуального интернета, где происходит самоповторение виртуальной реальности, а она, в свою очередь, становится симуляцией действительности, создавая у человека иллюзию реальности мира, в который он погружен – «интернет-реальность». Интернет-реальность не соотносена с внешним миром; напротив, она обладает особыми, свойственными только интернету, смыслообразующими конструктами, порождающими и навязывающими специфические культурные и коммуникативные практики. Интернет множествен и целостен, он устанавливает свои законы и вступает в противоречие с традиционными закономерностями; хаотичность, размытость границ и кажущееся отсутствие образцов оказывается лишь системным проявлением рекурсивного принципа интернет-реальности [131].

В эпоху post-literacy, стирания границ «человеческого в человеке» [115], распространения информационных технологий, изменения уровня духовно-нравственных требований, трансформации ценностных ориентаций современного общества набирает обороты «рекурсивный механизм девальвации запрашиваемого от средств массовой коммуникации информационного контента» [24, с. 11]. Субъекта познания окружают различные слои, для которых проникаема среда коммуникативной и информационной культуры.

## **1.2. Коммуникативная культура в структуре образовательной среды как внешнего контекста формирования личной культуры субъекта познания**

Изменения социальной ситуации в общемировом пространстве, обусловленные распространением новой коронавирусной инфекции в 2020 году, поставили все человечество перед необходимостью поиска наиболее продуктивных способов решения ряда задач в различных сферах деятельности для сохранения целостности таких институционально значимых сфер, как образование, культура, наука и др. Ограничения, ставшие едва ли не единственным условием выживания человечества, обострили проблемы обеднения межличностных отношений, самоидентификации, утраты субъектности в отношениях [286], потребовали пересмотра подходов к технологиям

реализации образовательного процесса и измерению результатов обучения, методов погружения в культуру, способов коммуникативного взаимодействия; следовательно, встал вопрос о понимании роли среды коммуникативной и информационной культуры в контексте формирования личной культуры субъекта познания.

Выступая в качестве контекста в образовании субъекта познания, образовательная среда коммуникативной и информационной культуры охватывает проблемы и трудности, которые должны учитываться на уровне каждого субъекта познания в процессе построения модели образования и рефлексии ее результатов. Взаимодействуя, эти две культуры оказывают влияние на формирование у человека критериев первичной антиципации восприятия мира и на ценностно-смысловую основу личной культуры субъекта познания. Понятие «культура», обладая широким спектром значений, описывает «результат исторической, созидательной деятельности людей на протяжении многих поколений, ... что ... освоено отдельно взятым человеком ... или группой людей» [231, с. 191], характеризует «совокупность передаваемых из поколения в поколение символов, идей, ценностей, обычаев, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою совместную жизнь» [287, с. 371], включая знания, умения, технику, технологии, язык и искусство [234, с. 594].

О том, что одной из наиболее острых социально-психологических проблем следует считать проблему отношений людей друг с другом, взаимоотношения поколений, этносов, культур, обществ и государств, указывала С. К. Бондырева еще в конце прошлого века, опираясь на целый ряд исследований (В.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Н. Мясичев, Д. Майерс, В.А. Тишков, М.Н. Губогло и др.) [42]. По ее мнению, возможности каждого индивида раскрыть себя как субъекта активного действия предопределены построением отношений. Данное положение подтверждается в высказывании Б.Ф. Ломова о субъектном значении общения: «Общение – это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся („симметричных“) деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [206, с. 252]. Однако нельзя не согласиться с З.И. Рябикиной, что современные тенденции «переконструирования» среды обитания, перемещения общения в виртуальное пространство, сокращение обеднение и унификация приемов «обращения» с предметной реальностью ставят под

угрозу «характер и роль общения как вида активности», а следовательно, и потеря «личностью своей субъектности как социального актора» [286, с. 66–68]. Нельзя исключить и риск того, что в современных условиях виртуализации общения, обучения, финансово-экономической и деловой сферы «переплетение» коммуникативной и информационной культуры создает риск смещения в сторону общения без участия в коммуникации живого, одухотворенного действия и может привести к возникновению новой системы «свой» и «чужой», вытекающих из новых ценностей киберпространства.

Каждая культура развивается через взаимодействие, сущностно диалогичное, с культурами, кодирующими мир по иным, свойственным только этим культурам законам и на основе характерных только для каждой отдельной культуры знаков и символов [177]. В сфере образования межкультурный диалог приобретает особое значение. Потребность человека в информации познавательного характера удовлетворяет именно образование, и оно, передавая знания в форме информации, закреплённой в «текстах», является средством приобщения к культуре [22], развития у обучающегося позиции субъекта знания, ориентированного «на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры» [73, с. 8].

Коммуникативная культура передается в живом диалоге от носителя этой культуры, обуславливая раскрытие и развитие субъектности познающего, так как одухотворенное действие создает не только пространство, в котором накапливается информация и отношение к ней, к тому, кто ее предаёт, но и переживание и сопереживание события и включенность в этот поток реальной жизни через другого человека. Создается среда коммуникативной культуры как контекст формирования личной культуры на уровне культурной и социальной идентичности, социокультурной компетентности и духовности. В то же время в условиях информатизации общества, экспансии онлайн-коммуникации коммуникативные практики отдельных личностей и целых сообществ претерпевают серьезные изменения, что приводит не только к изменению моделей поведения людей, языка общения, трансформации ценностей, порождению новых культурных предпочтений и привычек, но и к формированию новых уровней самовыражения личности [308].

Представители разных культур рисуют свои картины мира с особенными системами стандартов, образов, символов, норм, цен-

ностей и т.д. При этом в границах этих картин мира можно выделить как уникальные, так и универсальные ценности; но несмотря на совпадение отдельных универсальных ценностей, вследствие наличия несходных компонентов в целом полотне картин мира «могут возникать некоторые культурные барьеры» [294, с. 8]. Так, например, в разных культурах вежливость как центральная категория, будет выражаться по-разному: в одних культурах это будет выражаться в физической дистанции (японцы или вьетнамцы не подходят близко к собеседнику, а русские могут это расценивать как стеснение), в громкости голоса (негромкая речь как выражение уважения характерна для представителей английской, японской, сомалийской, вьетнамской культур) либо в структуре этикетной формы извинения (в русском речевом этикете извинение за беспокойство должно быть кратким, нигерийский речевой этикет предписывает в качестве повышенной вежливости многословное извинение за беспокойство) или последовательности и сочетанности извинений со стороны участников события (английский этикет предполагает одновременное извинение «виновника» и адресата; в большинстве других культур первым извиняется допустивший оплошность, бестактность) [312].

Культурные различия проявляются и в оперировании отдельными лексическими единицами: в японской и вьетнамской культурах не принято в случае отказа использовать слово «нет»; в таких случаях обычно используют «обтекаемые» формулировки во избежание оскорбления или обиды собеседника, что, в свою очередь, может привести к сбою коммуникации. Это обусловлено различиями коммуникативных традиций: в русской коммуникативной традиции приветствуются ориентация на собеседника и достаточно понятное выражение коммуникативного намерения, в японской коммуникативной традиции приемлемо, как считается, скрывать намерения и мысли говорящего.

Человек усваивает родной язык рефлексивно через разнообразные формы и способы взаимодействия с окружающим его национальным, культурным пространством, выраженным в знаках и символах языка и культуры, представляющим собой «информационно-эмоциональное („этническое“) поле, ... которое становится „ощутимым“ при столкновении с явлениями иной культуры. Оно выступает как форма существования культуры в сознании человека»

[179, с. 206]. Особую роль в освоении языка отводится фонду прецедентных феноменов, идиоматических выражений, бытующих в языке других культур.

Прецедентные феномены как культурный элемент в лингвокультурах играют важную роль, поскольку способствуют фиксации, сохранению и передаче социокультурного опыта, оказывают влияние на общественное сознание [102]; являются «одним из ведущих механизмов формирования новой парадигмы мышления, когнитивной структуры личности, вовлеченной в процесс межкультурной коммуникации» [311, с. 328]. Интертекстуальный тезаурус и список прецедентных феноменов отличаются у представителей разных социальных страт структурно и содержательно [119]. Прецедентные феномены вовлечены в картину мира и затрагивают все ее базовые концепты, таким образом оказывая влияние на формирование когнитивной базы субъекта познания как языковой личности, его коммуникативной и личной культуры, на становление современной социолингвокультурной ситуации, что сопровождается размыванием этнокультурных границ, изменениями в когнитивной структуре личности и целостности ее идентичности [311]. В речи человека прецедентные феномены выступают маркерами поступков, наделенных «в национальном сознании общеоценочным и частнооценочным когнитивными признаками» [56, с. 808].

Фонд идиом каждой национальности представляет собой сложную и логически выстроенную систему, в основе которой лежит выработанные веками правила и приемы обыденного сознания [188]. Даже описывая универсальные ценности, идиомы разных национальных культур будут построены по законам языка, на котором говорят представители этой культуры (что обуславливает ее структуру, выбор слов, грамматические структуры фразы и т.д.), и интегрированы в уникальную национальную картину мира той или иной культуры (например, в русском языке «белая ворона», в немецком это явление описывается как *das schwarze Schaf* (черная овца), так же английском *blacksheep*; испанском *Ovejaneegra*, итальянском *Pecoranera*, чешском *černáovce*. При этом все они будут отличаться семантически от русской идиомы и содержать отрицательную коннотацию, характеризую человека негативно, что в большей степени соответствует русскому паршивая овца. Русскому же варианту, описывающему редкое, исключительное с достаточно положительной коннотацией соответствует персидское

*kalag-e sefid* (дословно – белая ворона), хотя в русской разговорной практике в зависимости от контекста коннотация может быть как положительная, так и отрицательная).

Деятельность человека, по А.Н. Леонтьеву, всегда включена в общение. «Каждое действие и деятельность в целом имеют две стороны ... Любое внешнее действие является актом общения и в зависимости от контекста ситуации может приобретать различный общественный смысл» [322, с. 10]. По мнению Т. В. Лариной, в процессе коммуникативного взаимодействия лингвокультурных сообществ неизбежно возникновение стереотипов [199] либо на основе «плоского сравнения» культуроцентризма: «когда „правильной“ считается только собственная культура, а все остальные кажутся странными, „нецивилизованными“ и недоразвитыми, что мешает понять „странности“» в поведении представителей другой культуры [294, с. 8]. Соглашаясь с мнением Т. В. Лариной, что на пути к описанию национального характера нельзя обойтись без определения типа культурных ценностей, преобладающих в анализируемой лингвокультурной общности, добавим, что необходимо избавляться от соблазнов опереться на распространенные, наиболее доступные и потому не требующие усилий при построении коммуникации стереотипы. Однако такой путь наиболее опасен, поскольку, во-первых, чреват проявлением (даже ненамеренным) культуроцентризмом, а во-вторых, отсутствием осознанного решения при выборе коммуникативной тактики, что может свидетельствовать о недостаточном уровне ответственности в диалоге, который может вызвать «культурный шок» обоих собеседников. Знание и уважение отличий культур, толерантное отношение к особенностям собеседника смягчает риск коммуникативного сбоя, коммуникативного конфликта, и, напротив, способствует установлению партнерских отношений в межкультурном коммуникативном взаимодействии.

По мнению Н.Н. Анисимовой, «продукт» связи культуры и менталитета в контексте конкретных социально-экономических и других условий существования данного общества есть ничто иное как национальный характер [6]. Для создания психологического портрета отдельной этнической общности М.С. Лукьянченкова предлагает учитывать ряд факторов, оказывающих влияние на восприятие представителей иных культур и определяющих, таким образом, отнесение их к тому или иному типу, в том числе: предпочтение при типизировании негативной информации, опора на контрастных

противопоставленных дихотомических «свои» vs «чужие», неприменимость количественных методов для определения дескрипторов «типичного», обусловленность критериев типизации и единиц описания типа позицией продуцента (взгляд на себя и взгляд со стороны), сущностную упрощенность типизаций, обеспечивающих восприятие и осмысление сложных явлений [209].

На сегодняшний день существует немало типологий культур, которые позволяют, основываясь на их подходах, выстроить в достаточной степени конструктивный межкультурный диалог. Независимо от того, на какой типологии культур будет основано представление о выборе коммуникативных стратегий и тактик участником коммуникации, важно, чтобы человек понимал, что для каждой культуры характерно своеобразие традиций семейного воспитания, разрешения конфликтов, принятия решений, на отношения к людям других профессий и старшего возраста, между педагогом и обучающимся, к труду и будущему, к контролю рабочих процессов, дисциплине, статусу, на ориентацию системы образования и профессионализм и т.д., и это понимание (а не попытки оценивать, объяснять культурные различия с позиций своей культуры как эталона) должно лежать в основе встречной активности человека, стремящегося понять особенности, культурные коды иной культуры для конструктивного межкультурного взаимодействия. Субъектная позиция обучающегося в присвоении новых социокультурных образцов в условиях межличностного и межкультурного диалога детерминирует становление его личной культуры.

Условием достижения диалогичности коммуникации выступает личная культура субъекта познания, его стремление к межличностному взаимодействию, способность рефлексировать воздействия внешнего социокультурного контекста. Моральные и нравственные параметры личной культуры, основанные на единстве антиципации и рефлексии, обуславливают процесс познания [122]. Повысить эффективность образования можно – изменив способ учения [49]. Представляется особенно актуальным в современной сложной, с точки зрения социальных и политических процессов общемирового характера, ситуации утверждение А.А. Брудного о том, что необходимо учить понимать тексты (учебные и научные, политические и литературные), других людей (особенно – представителей другой культуры) и самого себя [49]. Потенциал общения, диалога способен обеспечить понимание и «других», и самого себя.

Коммуникативная культура, являясь внешним контекстом личной культуры субъекта познания, интегрирует ценностно-нравственные ориентиры, культуру мышления, коммуникативные навыки и умения, основанные на коммуникативных знаниях. Коммуникативная культура предполагает субъектную позицию в коммуникативном акте, является детерминантой коммуникативной готовности субъекта познания, понимающего значимость общения, к включению в коммуникативную ситуацию с учетом ее особенностей и адресата, определяет характер речевого поступка как особого ценностного действия на основе осознанного выбора.

Коммуникативная культура, являясь отражением общей культуры, представляет собой сплав внешних и внутренних факторов. К внешним факторам следует отнести этические и моральные нормы, речевые традиции, культурную матрицу, духовные ценности, обычаи речевого взаимодействия. К внутренним, свойственным личности и сформированным в процессе межличностного общения, следует отнести, в первую очередь, способность выстраивать, поддерживать диалогическое общение, коммуникативные навыки активного слушания, сензитивной наблюдательности, асертивного общения [358], способность выбора единиц речевого поведения, осознание ответственности за результат своего речевого поступка.

### **1.3. Информационная культура в структуре образовательной среды как внешнего контекста формирования личной культуры субъекта познания**

Изменения политических, экономических и социальных парадигм, приведшие к открытости современного общества и расширению контактов с другими странами, способствовали активизации межкультурного сотрудничества.

Современное общество обладает новым качеством, характерными чертами которого являются информатизация и массовая коммуникация, что позволяет использовать информацию в глобальных масштабах как общественный продукт. Новый вид информационной культуры требует от субъекта деятельности изменений его личностных качеств. Современные технологии информационного взаимодействия (мультимедиа, «виртуальная реальность», телекоммуникации, геоинформация) создают возможности для преоб-



разования и варьирования видов образовательной, профессиональной и научной деятельности, модернизации существующих путей в сфере разрешения профессиональных проблем и поиска новых [276]. Информационная экономика привела к возникновению качественно нового типа производства. Под влиянием быстрого развития и смены технологий, повышения важности знания как лично значимой ценности возрастает роль науки. В обеспечении функционирования производственной сферы информационного общества на первое место выходит необходимость воспроизводства знаний, также приобретают значимость повышение технического, образовательного, общекультурного уровня, актуализируются вопросы обеспечения информированности участников производства. Переход к деятельностному обществу (от трудового) сопровождается пересмотром места образования и в социальной структуре, и в жизни человека.

Среда коммуникативной и информационной культуры в современном обществе меняется. Изменения среды привели к изменению контекста. Так, вынужденное глубокое, опередившее прогнозы информатизации, интернетизации и цифровизации системы образования, внедрение информационных технологий во разные сферы жизни породило проблему личного выбора методов научения обучающимся как субъектом познания и методов обучения педагогом с позиций «собственного пути развития и ответственности за свой выбор» [73, с. 39], порожденного рядом противоречий, обусловленных, высокими требованиями к уровню технологического оснащения информационно-коммуникационного пространства, к уровню специальных знаний (медиакомпетентности) и свободой выбора действий субъектами образовательного процесса; сложившейся системой форм и методических приемов обучения, стилями общения, опытом коллективной познавательной деятельности, коммуникативных возможностей и технологий [126]; сложившимися практиками педагогического взаимодействия (офлайн с включением элементов дистанционного обучения, информационных технологий) и новой реальностью онлайн-обучения (полный, позднее частичный, переход на цифровые платформы в удаленном режиме). Интенсификация доступа каждого человека к информационным ресурсам, создание условий для общения и развлечений, повышение финансово-экономической активности разного уровня организаций и отдельных людей наращивают информатизацию и

интернетизацию образовательного процесса, расширяют доступность достижений культуры, совершенствуют информационные технологии и – обостряют противоречия.

Несмотря на активную информатизацию жизни современного общества и зависимость все большего числа сфер жизни от информационно-технологического обеспечения до сих пор не сформировался единый подход к определению категории «информационная культура». С конца 1980-х годов вопросам формирования информационной культуры личности обучающихся уделялось достаточно много внимания, однако речь шла о ней в условиях информационно-образовательной среды (Ю.С. Брановский [46], Т.Г. Везилов [63], А.П. Ершов [118], Н.А. Моисеенко [226] и др.), Ф.Н. Алипханова [3], Г.Г. Воробьев [80], Г.М. Гаджиев [87], Б.С. Гершунский [90, 91], В.А. Сластенин [301, 302, 304] и др. рассматривали в своих работах некоторые аспекты формирования информационной культуры личности в образовании совокупно с общей культурой. Неоднозначность в определении информационной культуры наблюдается и в методологических подходах: синергетический подход рассматривает ее как саморазвивающуюся систему с присущей ей неравномерностью развития, в которой механизмом творчества выступает явление самоорганизации (М.М. Бахтин [19–22], В.С. Библер [29, 30], М.С. Каган [143–145]; аксиологический подход описывает ее как систему личностнозначимых и личностно ценных идеалов, убеждений, взглядов и позиций в сфере информационных процессов и отношений (А.Г. Асмолов [17], Д.А. Леонтьев [197, 198] и др.); в деятельностном подходе информационной культурой принято считать доступную специалисту любой сферы деятельности на этапе развития цивилизации систему информационных возможностей (А.Н. Леонтьев [195, 196], П.Я. Гальперин [88], Н.Ф. Талызина [318] и др.); культурологический подход считает информационную культуру средством жизнедеятельности человека в информационном обществе как часть культуры человечества в целом (Е.В. Бондаревская [41], И.Ф. Исаев [139, 141], В.А. Сластенин [303, 304] и др.). В отдельных работах, посвященных формированию информационной культуры специалиста в условиях образовательной среды, ее рассматривают как «способность осуществлять информационную деятельность, используя соответствующие возможности и средства с целью удовлетворения

возникающих информационных потребностей» [175, с. 152]. Информационные потребности обуславливаются рядом факторов, обусловленных внешними и внутренним контекстами; очевидно, что важным аспектом в данном случае является наличие субъектной позиции человека в отношении информационного воздействия.

Развитие и внедрение информационных технологий оказывает влияние «на социально-личностную сферу, что привело к появлению новых форматов взаимодействия людей в социокультурном и профессиональном пространствах» [147, с. 22]. Экспансия дистанционных технологий в разнообразные сферы жизнедеятельности привела к изменению и информационной, и трудовой среды, вследствие чего в некоторых работах предлагается рассматривать в качестве предмета деятельности информацию, соответственно, качественно новый – субъектно-информационный – класс профессиональной деятельности: дифференцировать субъект-объектный и субъект-субъектный классы и считать предметом этой деятельности не объект или субъект [203, с. 251–252]. Объясняется данная инициатива возникновением и развитием новых «типов и форм организации профессиональной деятельности», масштабным проникновением компьютерных технологий во все сферы человеческой жизни [159, с. 20].

Широкая информатизация социальной жизни сопровождается рядом проблем. Так, неравномерность доступа к цифровым технологиям, связанная с возрастными различиями, уровнем образования и доходов, локальными региональными особенностями (сельская местность, удаленность от центра страны, слабая интернет-оснащенность и пр.), приводит к цифровому разрыву: межпоколенческому – более вовлечены в интернет поколения Z, Y и X, которые в большей или в меньшей степени решают с его помощью достаточно высокий объем значимых для них задач – от поиска информации и учебы до повышения трудовой эффективности [59]; компетентностному – цифровые навыки и компетентности; инфраструктурному – доступность интернета и информационно-коммуникационных технологий и оборудования. С развитием новых технологий межпоколенный разрыв ставит под угрозу передачу знаний, культуры, поскольку затрудняет завоевание авторитета старшим поколением (поколение молодых смотрит с высоты своего авторитета на родителей).

Информационная среда начинает, пожалуй, играть такую же роль в развитии личности ребенка, как вид ведущей деятельности, социальная ситуация развития, возрастные новообразования, описанные Л.С. Выготским. Появление интернета породило иллюзию, что в нем есть все знания; предлагаемый в сети способ получения информации привлекателен, за счет своей простоты, для обучающихся со сниженной мотивацией (википедия, видеоролики, автопереводчики и т.д.), что приводит на основе отрывочных сведений, мнений, суждений к формированию собственных идей или ценностей. Безликая информация, лишенная личностного смысла (по А.А. Вербицкому), не становится осмысленным знанием [73]. Без субъектной активности неконтролируемое потребление контента создает у обучающегося иллюзию достижения определенных целей; но в условиях отсутствия совместного диалогического общения, сотрудничества с преподавателем, он может стать жертвой манипуляции, втягивающей его в социальную сеть, где он, не обладая достаточным уровнем развития критического, творческого мышления, не обладая умением устанавливать логические связи между фактами и явлениями, рискует развиваться по неподдающимся контролю правилам информационной среды.

Формирование информационной культуры обучающихся позволяет избежать массового вовлечения молодежи в разнообразные новые формы асоциального поведения, рекламируемые, порой называемые, в сети. Как правило, такому влиянию подвержены обучающиеся, не имеющие насыщенной реальной жизни, их способы совладания со стрессовыми ситуациями основаны на заданных шаблонах, ограниченном количестве решений задачи, почерпнутых из цифровой среды, вследствие чего они и не способны противостоять ей и впоследствии преодолевать жизненные проблемы. Тренды современного информационного общества все больше вовлекают человека в интернет-пространство, виртуализация коммуникации создает у него ощущение присутствия, способствуют повышению свободы, увеличению перемещения в интернет-пространстве и возрастанию предпочтений; вследствие этого, приобщение человека к ценностям других культур, способных вступить в противоречие с его традиционной, может привести отделению от традиционной культуры, кризису его идентичности [106].

Возможность создания собственного образа, конструируемого под запрос сетевого сообщества для получения признания, поддержки (в том числе и материальной) – особенно для человека, не обладающего субъектной позицией, – предлагаемым в киберпространстве доступным способом поощрения в виде лайков, позитивной обратной связи (не всегда от референтной группы), приводит к разрушению идентичности или различным формам социально неодобряемого поведения.

Широкий охват социальными сетями значительной части молодежи, в особенности поколения Z, «глобальная онлайн-коммуникация» создают реальную и потенциальную угрозу возникновения деструктивных форм поведения, именно интернет-пространство доминирует «в качестве информационного и мобилизационного (координирующего) ресурса протестных настроений и акций» [245, с. 217]. Неспособность к конструктивной оценке межцивилизационного взаимодействия, когнитивные особенности молодого поколения ставят под угрозу возможность межкультурного диалога, к основным функциям которого, по мнению А.А. Брудного, относятся информационная функция, стимулирующая, креативная и когнитивная [49]. Информационная, по его мнению, заключается в обмене информацией и опытом, накопленными образовательными системами различных культур в процессе познания, и в освоении образовательного пространства; стимулирующая (катализирующая) функция обеспечивает интериоризацию нового знания, его включение в картину педагогической действительности, выстроенную каждой образовательной системой. Контакты образовательных систем, реализуемые в диалогической форме, активизируют их изменение и развитие, в том числе развитие коллективного интеллекта (культура) и интеллекта представителей культур; креативная функция призвана побудить активное производство (генерацию) новой информации (знания) через обмен опытом, его преобразование и интеграцию в культурно-образовательный контекст образовательных систем, осуществляющих межкультурное взаимодействие. Воплощением когнитивной функции выступает диалог, способный обеспечить образовательным системам как партнерам межкультурного взаимодействия взаимопознание и совместное познание педагогической действительности.

В новой социальной реальности меняется миссия образования: оно вплетается в полотно человеческой жизни, становится основой

успеха. Меняющаяся социальная реальность формирует и закрепляет ценности традиционной коммуникативной культуры и новые, обусловленные коммуникацией в киберпространстве, что предъявляет новые требования к человеку – обладать способностью к преобразованию своей коммуникативной и информационной среды, и это является его неотъемлемой характеристикой современного информационного стиля жизни. Высокий уровень информационной культуры способствует обеспечению информационной безопасности. Знания становятся капиталом, поскольку образованию отводится фундаментальная роль в развитии современного информационного общества, в котором электронные средства информации формируют человеческие ценности и саму культуру [160]. Ценности мирового образовательного пространства, образовательного пространства страны, семьи и собственно образовательного пространства, обуславливают контекст формирования личной культуры субъекта познания, проецируя все те стереотипы, которые возникают в той или иной культуре. Созидание обучающимся «образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» [73, с. 22] становится условием формирования социокультурной компетентности, обеспечивающей критическое и рациональное отношение к поступающей информации, и, тем самым, мотивации к развитию себя как активного субъекта деятельности, обладающего конкурентными преимуществами.

Информационная культура представляет собой сложное многогранное явление, ассимилирующее собственно информационные компетенции, информационные технологии и информационные ресурсы (информационное поле). Соответственно, чем выше уровень сформированности информационной культуры, тем на более высоком уровне сформированы информационные компетенции (от потребления (1-й уровень) через анализ, систематизацию, критическое осмысление к персонализации (высокий уровень)), тем выше уровень владения информационными технологиями (от добывания (как «простого» потребления контента) через хранение, обработку к овладению коммуникационными технологиями) и тем вариablerнее ресурс (от бумажного к «продвинутым» видам цифрового). Высокий уровень сформированности одного из указанных аспектов не обеспечивает высокий уровень информационной культуры.

Обострение противоречий требует ревизии существующих приемов, стилей, возможностей, технологий, с одной стороны, и разработки нового опыта коллективной познавательной деятельности, с другой. Формирование информационной культуры, кросс-культурного контекста личности, смысловых конструкторов личности, обеспечивающих конструктивные межличностные отношения субъекта познания, социальную и самоидентификацию, повышение социокультурной компетентности позволяют переориентировать процессы воздействия массовой культуры на преодоление деструктивного влияния информационных потоков и формирование «духовно-нравственного иммунитета» [92].

Информационная культура как внешний контекст формирования личной культуры субъекта познания связана с его способностью к осуществлению разных видов деятельности с информационными потоками и информацией, в том числе ориентирование, получение, анализ, переработка, создание, распространение и проявляется в речевом поступке; образовательная среда коммуникативной и информационной культуры оказывает влияние на построение ценностно-мотивационных ориентиров, целевых установок, на развитие культурной и социальной идентичности, обеспечивает психолого-педагогические условия для формирования социокультурной компетентности, «интеграции антиципации и рефлексии в единый механизм регуляции мыслительного процесса субъекта познания» [121, с. 4], что совокупно отражается в речевом поступке субъекта познания.

#### **1.4. Воспроизведение коммуникативной культуры субъектом познания через речевой поступок в контекстном образовании**

Общемировые особенности развития современной культуры, выражающиеся не только в резком увеличении объема, изменении качества и повышении темпов производства информации, но и в изменении способов передачи информации, переходе на дистанционные технологии обучения, удаленные формы профессиональной деятельности ставят и новые требования к образованию, которое сегодня должно научить человека смотреть под другим углом: КАК научить самого себя. Человек, образованный, с одной стороны, выработывает новые подходы к оценке, отбору и классификации ин-

формации (ему доступны – при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно – операции преобразования, трансформации категорий), а с другой, – подчиняясь требованиям изменившейся среды, может встраиваться в такие формы взаимодействия с окружающим миром для реализации своих образовательных и профессиональных задач, которые еще несколько лет назад не рассматривал как единство допустимые или доступные. Выступая субъектом, человек под влиянием различных информационных воздействий не только «потребляет» информацию, но и сам «производит» ее в том или ином объеме; самоопределяясь в процессе своей деятельности, общения он выбирает жизненную позицию и на этой основе придирчиво относится ко всему, что может оказывать на него влияние на протяжении всей жизни [52]. Информационное влияние обучения и массовой культуры опосредуются субъектом, а эффект такого воздействия детерминирован не только его жизненным опытом, но и всей его активностью.

Стереотипы мышления и поведения, культурные нормы и внутренние установки, системы ценностей большинства людей, в формировании которых системе образования и воспитания перестают играть ведущую роль, по сравнению с прессой, а тем более с интернетом, лежат в основе культуры, усваиваемой через СМИ [274]. Массовую культуру можно определить как антиинтеллектуальную, нацеленную «на снижение эстетических вкусов, информационных и интеллектуальных потребностей аудитории»; стремящуюся «к усреднению, упрощению своей продукции вплоть до эстетизации и гламуризации зла, насилия, афессии» [55, с. 8]. В то время как культура «выражает ценности общества... , которые в обществе создаются» и должна быть «ориентирована на индивидуальное развитие сущностных сил личности», массовая культура, как и цивилизация, порожденная обществом и удовлетворяющая потребности людей, стремится к массовизации, «отвечая на культурные запросы масс» [50, с. 167], к стереотипизации мышления, навязывая через интернет готовые формулы поведения, к упрощению (и даже инфантилизации) речевых высказываний по формуле «просто, понятно, интересно», не предполагающих рефлексии, не предполагающих порождения мышления, осмысления, поступков. Массовая культура не только взяла на себя роль механизма социализации индивида, но и получила ряд ценностно-ориентационных функций.



Пространственно-временная структура индивидуального мира человека, складывается в процессе переживания внешних и внутренних событий, изменяя их восприятие, оказывая влияние на организацию культурного контекста бытия (социального, правового, научного, религиозного), в который он (человек) вносит изменения, и отражается в формировании тезауруса личности, в том числе темпорального, где и получают выражение «индивидуальный опыт, языковые ресурсы и культурная среда» [264], чем и обуславливается речевой поступок.

Культурные контексты, обеспечивая опору на ценности-нормы, вносят определенность в критерии выбора поведения. Социальное и культурное пространства интегрированы социокультурным пространством конкретного общества, каждая социальная структура обладает культурным аспектом, соответственно «любая культурная норма реализуется в социальных отношениях» [142, с. 108–109]. Культурная группа, наделяя символы разнообразными смыслами, превращает их в маркеры своей принадлежности, что позволяет членам данной группы быть включенными в данную общность, дифференцировать «своих» и «чужих»; при этом разные символы обладают разным уровнем значимости для представителей группы – одни играют ведущую роль и обладают ценностным смыслом, другие вообще лишены удельного веса.

Воспроизведение субъектом познания культуры выражается в его речевых поступках, которые формируются, в свою очередь, на основе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Коммуникативная культура, способствующая передаче опыта поколений, связана с разными видами культуры, представляющей собой «концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении» [169, с. 130].

В образовательном процессе в целях сохранения и воспроизведения коммуникативной культуры педагог оказывается в условиях противостояния современной массовой культуре, характерной для современного общества и оказывающей на коммуникативное поведение людей. Речевые поступки участников коммуникации в образовательном процессе приобретают актуальность, значимость, поскольку в зоне ответственности преподавателя находится воспитание личности ребенка и взрослого, развитие их мыслительных, де-

ловых и социально-нравственных качеств, а в условиях сложившейся ситуации актуализируется проблема сохранения ценностных ориентаций национальной культуры. Поступок становится основой деятельности [74, с. 157], которая содержит в себе возможности обучения и воспитания. С поступка начинается личность [17]. Важную роль в мотивации обучающихся играет речь педагога, его выбор коммуникативных тактик зависит от задач, решаемых в образовательном процессе, от распределения ролей участников коммуникации (оппозиция – партнерство), от ситуации, от социокультурного контекста.

Речевой поступок как наделенное личностным смыслом высказывание, соответствующее по форме и отражающее интенцию говорящего, учитывающее особенности адресата, выражающее его нравственно-этическую позицию, сопоставимое с эталонами, содержательно сопоставимое с типами высказывания, предметно отражающее ситуацию общения, обращенное на адресата, способствующее развитию личности, обеспечивающее конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, включенное в «разнообразные внешние культурные контексты, ... обуславливающие ... формирование личной культуры субъекта» [126, с. 143], может быть сформирован в условиях целенаправленного педагогического взаимодействия. Многократное повторение речевых поступков в различных ситуациях, ревизия средств и форм на основе осознанного выбора путем согласования с требованиями внешнего контекста обеспечит воспроизведение коммуникативной культуры субъекта познания как органической составляющей его личной культуры.

## 1.5. Выводы

В контекстном образовании межличностное общение основано на осознанном ответственном речевом поступке субъектов образовательного процесса, обеспечивающем совместную деятельность, регулируемое культурными эталонами, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями.

Формирование личной культуры субъекта познания обусловлено средой коммуникативной и информационной культуры как одним из внешних контекстов, подверженных изменениям под влиянием факторов среды изменяющегося социокультурного пространства. Контекст определяет условия получения информации,

обеспечивающей удовлетворение таких потребностей субъекта познания, как познавательная, социокультурная, духовная. Среда коммуникативной и информационной культуры становится образовательной средой во взаимосвязи со всеми слоями (оболочками), которые окружают субъекта познания и обуславливают контекст формирования личной культуры субъекта познания, когда создаются условия для реализации предметного и социального контекста и морально-нравственного содержания поступка субъекта познания. Контекстное образование, поскольку в нем решается проблема единства обучения и воспитания, способствует «переплетению» и интеграции коммуникативной и информационной культуры субъекта познания, создавая контекст для формирования личной культуры.

## ГЛАВА 2. РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК КАК ЕДИНИЦА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В контекстном образовании ведущая роль отводится совместной деятельности, межличностному взаимодействию и диалогическому общению субъектов познания. Наиболее значимым элементом, определяющим эффективность педагогического взаимодействия в контекстном образовании, выступает речевой поступок (единица коммуникативного поведения или, по определению В.А. Артемова, – простейшая единица вербального общения [14]); речевой поступок совершается в определенной коммуникативной ситуации, соотнесен с речевым событием, отражает личностные особенности речи участников коммуникативного акта, их нравственные характеристики и коммуникативные намерения [14].

В рассуждениях о смысловой сфере личности Б.С. Братусь подчеркивает, что личность проявляет себя в таких действиях, которые соотнесены с ценностями и идеалами, соответствуют определенным уровням нравственного сознания и требуют морального выбора; именно каждое такое действие он и определяет как поступок, называя вслед за философами-этиками «клеточкой морали», «сердцевиной морального выбора» [47] – творческого, целетворящего акта, проявленного «в русле главного, системообразующего для остальных отношения — отношения к человеку». Именно эти творческие акты, по его мнению, своей непрерывной чередой выборов и составляют непрерывающийся на протяжении всей «процесс самотворения человека, ... живущего своей, а не ... навязанной жизнью» [47, с. 33].

### 2.1. Речевой поступок как основа социального взаимодействия

Речевой поступок выступает единицей коммуникативного поведения в определенной коммуникативной ситуации, соотнесен с речевым событием, отражает личностные особенности речи участников коммуникативного акта, их нравственные характеристики, коммуникативные намерения, является важнейшим элементом эффективного педагогического взаимодействия.

Речевое поведение каждого человека формируется на протяжении всей его жизни. Его речевые тактики складываются из типизированных речевых поступков, а речевые стратегии формируются из сходных тактик [217, с. 89] и могут характеризовать речевые

привычки или предпочтения отдельной личности, выбор которых осуществляется из репертуара речевых сигналов, личностного тезауруса с целью выражения своих идей и целей, исходя из типа коммуникации и конкретной речевой ситуации.

Многократно повторяющийся речевой опыт приводит к неосознанному поведению в типовых ситуациях, выбор осуществляется говорящим автоматически, не осознанно – под влиянием внешнего и внутреннего контекстов, усвоенных в процессе воспитания и перешедших на уровень навыка [Матвеева Г.Г., Зюбина, 2019]. Уровень соответствия речевого поступка ситуации общения, отражение в нем предметности ситуации общения, характер воздействия на адресата ставят вопрос о качестве речевого поступка. Т.В. Матвеева в этой связи предлагает исходить из результатов сопоставления речевого поступка личности с эталонами – максимами речевого общения и русским речевым идеалом (национальным), подразумеваемая под первыми максимы речевого общения и вежливость как универсальный принцип общения; в отношении второго речь идет об определенном соответствии конкретного речевого поступка национальной культурной матрице либо ее модификации на текущий момент [217, с. 97].

«Повседневное общение наиболее полно отражает коммуникативное поведение нации», отличающееся «от социальной коммуникации, регулируемой различными институциональными соглашениями преимущественно надкультурного характера» [83, с. 99]. В повседневном бытовом общении речевой поступок как минимальная единица речевого поведения может быть выражен молчанием [83]. Распространенность такого вида речевого поступка обусловлена, с одной стороны, вовлеченностью участников коммуникации в широкий контекст, с другой – способностью молчания выполнять разнообразные функции, строго определяя субъект-объектные отношения коммуникантов. В структуре коммуникативного акта оно может выступать в качестве высказывания-реакции, выражать речевую агрессию, основанную на установке отправителя сообщения на коммуникативное доминирование, определять позиции коммуникантов как неравноправные, выражать стремление к самоутверждению; выступать заменителем физического насилия («коммуникативным садизм», по К.Ф. Седову [291]) и служить основой конфликтного речевого поведения, провоцирующего коммуникативный конфликт как способ снижения эмоционального

напряжения. В основе бесконфликтного речевого поведения лежит морально-нравственная обоснованность речевых поступков; предупреждению и избеганию коммуникативных конфликтов может быть противопоставлен ответственный речевой поступок [148].

Ментальные структуры личности, определяющие смысл действий и речевые поступки, соответствующие эталонам, отражают переживания личности, ее опыт и позволяют не только организовать речевое поведение, но и прогнозировать его. При таком подходе становится очевидной ответственность участников коммуникативного акта за речевые поступки, осуществляемые в отношении второй стороны коммуникации, как с точки зрения воздействия, так и с точки зрения реагирования. Речевое взаимодействие должно воспитывать эмоциональное благополучие и уделять приоритетное внимание грамотности и когнитивному развитию обучающихся, что обеспечит в процессе обучения благоприятное общение педагога и обучающихся [375], речевое поведение педагога должно быть направлено на установление диалогической формы общения. Речевой поступок есть плод продуктивного диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, содержательно включенного в современный ему социокультурный контекст.

## 2.2. Речевой поступок в учебном диалоге

Образование является неотъемлемой составляющей жизни человека, поэтому образование следует рассматривать «не как подготовку к жизни» [194], а как способ преобразования среды, в которой личность, взаимодействуя с другими людьми, получает возможность самоопределения, вхождения в общество. Обучение приобретает личностную значимость и становится эффективным лишь при условии вовлечения человека в совершение значимых поступков, делая его субъектом своей жизнедеятельности [73], что требует от него усвоения этических и моральных норм, формирования ответственности за свои поступки и т.д. На поведение человека оказывает влияние совместная деятельность в малых и больших группах, общение и взаимодействие. Обучающийся из объекта обучения трансформируется в субъекта познавательной, социальной и будущей профессиональной деятельности, цель которого не подго-

товка к жизни и труду и даже не модификация поведения или формирование теоретических понятий и предметных действий либо развитие творческого мышления, а овладение целостной общекультурной профессиональной деятельностью. В рамках контекстного обучения, когда формы взаимодействия субъекта познания перестраиваются (вначале – решение учебных ситуаций при помощи преподавателя, а затем – самостоятельные действия и поступки на уровне партнерства с преподавателем) ведущую роль играет диалоговое общение субъектов образовательного процесса [73].

В связи со сказанным встает вопрос о структуре такого общения и его основаниях. Во главу угла встает речевой поступок, причем и педагога, и студента. Диалоговое общение в образовательном процессе выполняет смыслообразующую функцию, поступок становится основной единицей активности студента. Социальные ценности, система отношения студента к обществу, труду, самому себе являются результатом преобразования личностных смыслов. Сама природа контекстного обучения обуславливает формирование ответственного отношения к своему поступку и его последствиям для других и для себя. Благодаря возникшим в результате личностно ответственного взаимодействия специфическим новообразованиям субъект познания стремится достигнуть гармонии с миром и самим собой; он сличает свои поступки с нормами морали, нравственности, совестью, что, в свою очередь, свидетельствует о том, что его личную общую культуру обуславливают ценности, смыслы духовной жизни. Культура диалогична, она деятельностна по своей сути, рассчитана «на воздействие своими продуктами» [50, с. 167]. Речевой поступок как «особое ценностное действие» [73] субъекта познания наполняется культурно-ценностным содержанием, соотносим с основами русской речевой традиции, в которой совесть является «основным эталоном качества во взаимоотношениях людей» [217, с. 97].

М. М. Бахтин, развивая идею «языкового общения» как взаимодействия, считал, что любое речевое высказывание выступает «моментом непрерывного речевого общения» и, в широком смысле, может быть представлено как диалог [Волошинов (Бахтин), 1986, с. 105], только активный «живой» диалог обеспечивает понимание, благодаря которому субъект познания способен соотнести разные тексты и переосмыслить их в контексте будущего слова-ответа,

определяемого «еще не сказанным, но вынуждаемым и уже предвосхищаемым ответным словом», порождаемым «в диалогическом взаимодействии с чужим словом в предмете» [20, с. 93].

### **2.3. Речевой поступок как речевой акт в социокультурном контексте**

Различие подходов к способам осуществления коммуникации педагога и обучающихся в образовательном процессе обусловлено социокультурными особенностями национальных образовательных систем. Контекстное образование реализуется за рубежом, как правило, в средних школах; в системе профессиональной подготовки зарубежных вузов оно не получило пока широкого распространения.

Анализ зарубежных исследований, посвященных изучению речевого поведения в педагогическом взаимодействии, показал, что, как правило, они посвящены изучению особенностям осуществления коммуникативного акта преподавателями иностранного языка либо описанию их коммуникативного поведения в неродной для них языковой среде; иными словами, речь идет о выявлении коммуникативных тактик, в соответствии с теорией речевых актов Дж. Остина [243] (речевой акт как единство трех актов (локутивный – речевой акт как таковой, сочетание слов и звуков в предложении на основе грамматики и значения; иллокутивный – намерение говорящего; перлокутивный – речевой акт оказал воздействие на собеседника, правильное понимание и отреагирование на него) и, или о значимости социолингвистической компетентности и целесообразности соблюдения социальных норм и правил между субъектами образовательного процесса: «социальные правила определяют речевые акты на разных языках» [375, с. 517]. Следует указать, что речь идет об исследованиях, проводившихся в образовательных организациях, реализующих традиционные для национальных систем подходы к обучению. Также заметим, что исследования, направленные на изучение речевого поведения, речевых поступков в образовательной среде, встречаются довольно редко; в большей степени работы посвящены изучению речевого поведения отдельных личностей в профессиональной среде, в рекламе, СМИ. В работах показано, что цели преподавателей были направлены на предметное обучение, конкретно – подготовка по иностранным



языкам; причем в работах не идет речи о формировании, например, коммуникативной компетенции или компетентности; в своей речи педагоги используют следующие виды общения (отчасти совпадающие с классификацией Дж. Серля [299]): директивное (приказ, распоряжение, просьба), сотрудничество, экспрессивы (выражают благодарность, извинение, желание, комплименты и прощание), представительское (статусное). Особое внимание в работах уделяется тому, что речь педагога может сообщать адресату не только о его состоянии, но и положении самого обучающегося и влиять на его поведение, это касается изменения его мыслей и привычек; в основе выбора речевой тактики лежит возраст обучающихся (например, в начальной школе выбор осуществлялся в пользу директивного стиля, также он применялся в случае низкой мотивации, ошибок, невежливого поведения обучающихся), при этом «для улучшения способности ученика» применялся стиль сотрудничества как форма взаимодействия, поскольку педагог рассчитывал повысить своими «добрыми намерениями» перспективы учеников улучшить свои навыки [369]. В целом, речевые поступки педагогов обусловлены поведением обучающихся, т.е. если они послушны, педагог не прибегает к выражению гнева; наиболее часто используемое выражение благодарности, наименее – выражение прощания.

В структуре речевых действий преподавателя и обучающихся не описываются нравственно-духовные аспекты межличностного общения педагога и обучающихся; педагогическое общение не рассматривается с точки зрения построения диалога. Методологическая основа классификации коммуникативных стратегий и тактик педагога опирается на определение речевого акта в ходе педагогического взаимодействия как высказывания, представляющего собой «акт совершения соответствующего действия (предлагать, обещать, приказывать и т.д.)» [16, с. 10]. Речевое поведение педагогов обусловлено особенностями национальных систем образования, социокультурной спецификой осуществления образовательного процесса.

#### **2.4. Речевой поступок в контекстном образовании**

Поступок определяется А.А. Вербицким как «особое ценностное действие, направленное на другого человека или других людей» [73, с. 62], «социально нормированное, предполагающее

оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна» [74, с. 158] – «конституирует „социальную ситуацию развития“, направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей» [73, с. 62]. По С.Л. Рубинштейну, поступок рождается из действия по мере формирования самосознания; изменение уровней и типов сознания ведет к изменению внутренней природы действия – от реакции через сознательное действие к поступку, усложняющемуся от уровня к уровню и превращающегося из простейшего поступка в отношении людей в более нравственные, ответственные поступки [280]. В.А. Артемов считает, что преобразование системы мыслей (в том числе волеустремления, чувства) в речевые поступки происходит в акте коммуникации, а сами речевые поступки вплетены в жизнедеятельность человека, и являются «своеобразной стороной этой деятельности, ее неотъемлемой составляющей» [14, с. 58]; совершение же речевого поступка, он считает, возможно благодаря научению (learning) [14]. Через поступки субъект познания способен не только изменять окружающий его мир, но и созидать себя в мире; диалогическая природа речевого поступка обеспечивает понимание субъектом познания себя, своего бытия, оценку себя и своих действий, направленных на другого [318]. Поступок наделен моральным аспектом, наличие неопределенного будущего как цели и ценности дает основание считать поступок моральным [423]. Система мыслей и идей, волеустремления, реализованные в акте коммуникации, становятся речевыми поступками, вплетенными в жизнедеятельность человека; контекстное образование как единство воспитания и обучения способствует переходу от научения к формированию социально-культурной компетентности, благодаря чему происходит преобразование личностных смыслов в социальные ценности.

И.А. Зимняя, определяя поступок как семантическую единицу всей сферы деятельности, т.е. поступок как действие, имеющее «обозначаемое» и «обозначающее» (не только интенция, которую человек хочет выразить своим намеренным или ненамеренным действием, но и форма, выбранная человеком для реализации этого

действия [134, с.49]), выделяет речевой поступок как специфическую единицу продуктивных видов речевой деятельности, в качестве «коммуникативного содержания» которого выступает «смысловое содержание высказывания». Однако, как указывает М.М. Бахтин, диалогический характер приобретают смысловые связи между разными высказываниями. «Смыслы разделены между разными голосами. Исключительная важность ... личности» [22, с. 293].

З.И. Курцева описывает речевой поступок как «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на отношение к чему либо или кому либо, на принятие решения и т. п.)» [187, с. 41]. При этом кризисную ситуацию общения автор связывает «с решением возникающей нравственной проблемы», которое, по мнению автора, «предполагает выбор, совершаемый личностью». Соглашаясь в главном, что речевой поступок – это «высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата» [187, с. 41], считаем возможным не согласиться с предложенным подходом к определению «выбора» и сужением «речевого поступка» до способности человека совершать речевые действия (порождение и понимание высказывания), т.е. – языковой личности. Личность, по Л.С. Выготскому, «становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других; проще говоря, только использование языка — сначала в функции регулирования чужих действий, а затем в функции регулирования своих действий — формирует сознание человека» [Цит. по: 194].

В.А. Артемов, Н.И. Жинкин описывают речевые поступки как единицы вербального общения [14; Жинкин, 1975]. Содержательно речевой поступок, будучи единицей вербального общения, связан с четырьмя коммуникативными типами предложений, с помощью которых можно описать все многообразие речевых поступков, – это повествование, вопрос, побуждение, восклицание [14].

Одним из значимых компонентов общения субъектов образовательного процесса выступает такой тип предложений, как вопрос. В живой диалогической речи вопрос, по мнению А.А. Вербицкого, порождает не только разнообразие речевых поступков, но и становится средством порождения мышления, речи и общения, смыслов и поступков субъекта [73]. Так, вопрос позволяет вовлечь другого

человека в диалогическое общение и взаимодействие, вводит неизвестное проблемной ситуации в структуру цели совместной познавательной (коллективно распределенной) деятельности, направленной на поиск ответа (ответов); содержит в своей основе оценку предметного и социального контекстов поведения и деятельности; планирует рефлексию собственного прошлого опыта, что позволяет отделить понятное от непонятого, известное от неизвестного; обеспечивает появление в сознании участника диалога соответствующей интенции; предполагает формирование вопроса и его оформление в мысли; реализация интенции связана с преодолением определенных психологических барьеров, вызванным борьбой мотивов, а это, в свою очередь, ставит перед выбором: задать вопрос или воздержаться от него (и здесь каждый выбор – определенный поступок личности).

Формулируя вопрос, педагог должен предвидеть (прогнозировать, антиципировать) последствия его постановки и возможную ответственность за него, поскольку участник диалога может отнестись к нему не так, как подсказывает речевой и культурный опыт задающего вопрос, вследствие чего вопрос может быть оценен как неэтичный, резкий, провокационный или чересчур смелый, неудачный, неуместный; также он может вызвать эмоциональную реакцию, например, раздражение, насмешку и т.п.

Вопрос требует от собеседников (аудитории) рефлексии их собственной реакции на поставленный вопрос и коррекции собственных действий и поступков на основе обратной связи. На основе рефлексии прошлых знания и опыта субъекта в вопросе формулируется цель будущей активности по поиску ответа на вопрос, очерчивается область отыскания (и обретения) неизвестного еще субъекту знания, т.е. в свернутом виде представлены процессы антиципации. Ответ на проблемный вопрос, включенный субъектом в его познавательную, эмоционально-волевую, операциональную и смысловую сферы, приводит к новому пониманию (инсайт, творческая мысль) или, напротив, к непониманию предмета обсуждения, позволяет включить (или исключить) содержащуюся в нем информацию в структуру своего знания [66–69]. Ответ на вопрос, таким образом, также является речевым поступком, выраженным повествовательно. В основе психологического содержания повествования лежит событие – «когнитивная основа повествования, при-

годная для коммуникативного воплощения, но свободная от неперемennого речевого оформления. ...Вербализация события всегда преследует определенную коммуникативную цель» [240, с. 43.]. Коммуникативная цель определяет выбор речевой тактики; «ценностный смысл речи погружен в ситуативный и культурный контекст речевого общения, неотделим от него» [217, с. 91], инвентаризация речевых поступков дает основание выявить ценностную программу личности, ценностное содержание диалога [217].

Коммуникативное действие может выполнять функцию побуждения к действию, регуляции потока информации, выражения намерения и лингвистически проявляется в виде высказывания. Диалогические отношения как системное качество предметно-логических отношений, возникающее в коммуникативной ситуации, по психологическому содержанию являются межличностными, по форме протекания – коммуникативными, и по существу могут быть определены только в процессе коммуникации.

Таким образом, речевой поступок как основа речевой деятельности реализуется в диалогическом общении, включен в социокультурный контекст, является лично обусловленным действием на основе выбора, социально нормирован, наделен смыслом, направлен на другого. В различных коммуникативных ситуациях субъект познания будет совершать речевой поступок в соответствии со своим мотивом, социально-общественными и культурными особенностями контекста коммуникативной ситуации.

## **2.5. Репертуар речевых поступков субъекта познания**

Речь вплетается в человеческие поступки и приобретает конкретность; социальные и личные взаимоотношения участников коммуникации, как и отношение побуждающего и побуждаемого к результату обуславливают коммуникативную форму речевого поступка [14; 187]. В лингвистике и педагогике предпринимались попытки выделить виды речевых поступков. Характер речевых поступков, совершаемых субъектом познания, как видно из приведенных ниже классификаций, связан не только с типами коммуникации и с собственно языковыми характеристиками личности, но и с тем, в каких условиях осуществляется речевое взаимодействие, насколько освоены социальные нормы и правила, в какой степени человек способен к самооценке и взаимодействию с другим.

В.А. Артемов выделил четыре класса на основе коммуникативных типов речевых поступков – повествование, вопрос, побуждение и восклицание, которые делятся на виды и подвиды, имеют свой синтаксический, интонационный строй, иногда лексическое своеобразие и другие характеристики, которые позволяют участникам коммуникации распознавать речевые поступки и производить их [14].

З.И. Курцева выделяет виды поступков по замыслу и воплощению этого замысла в высказывании: по способу воплощения – реальный (реализованный в речи) и ментальный (остающийся на уровне внутренней речи, в том числе внутренний монолог «как способ осмысления отношений с другим человеком, отношений к его словам и поступкам» [187, с. 74], внутренний диалог на основе внутреннего осознания собственной интенции, максимально адекватной оценки ситуации, молчание); по способу обращения к адресату – прямой и косвенный (по способу обращения к адресату – соответственно, непосредственно к адресату и «не непосредственное обращение к адресату, не прямое, а „побочное“») [187, с. 78]; по способу языкового (речевого) оформления – имплицитный (мысль выражена неявно, завуалированно, зачастую метафорически) и эксплицитный (мысль выражена явно, недвусмысленно); в зависимости от времени подготовки и условий речевой ситуации – прогнозируемый и непрогнозируемый (в зависимости от осознанности и степени подготовленности говорящего к высказыванию, спонтанности действия, уровня предположения последствий своего поступка); по шкале нравственной оценки – позитивный и негативный («с точки зрения их направленности на добро или зло, а не в зависимости от того, совершен или не совершен поступок по критериям долга, этических норм, правил» [187, с.84]).

На речевом поведении личности отражаются дискурсивные факторы (лингвистическая компетенция коммуникантов, их социальные, культурные, психологические особенности и др.). Термин «дискурс» трактуется неоднозначно; В.Е. Чернявская, считает его языковым выражением «общественной практики в ее различных коммуникативных сферах; упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая – социально-, идеологически-, культурно-, исторически обусловленная ментальность» [350, с. 230]. По мнению К.Ф. Седова, – это су-

шествующее объективно вербально-знаковое построение, сопровождающее социально значимое взаимодействие людей [292]; этим термином описывают также совокупность текстов, «обладающих какими-либо общими прагматическими свойствами, возникшими под влиянием социально-психологических факторов» [262, с. 4], либо «целостное речевое произведение в многообразии его когнитивно-коммуникативных функций» [347, с. 10]. Выделяют различные виды дискурсов – политический, художественный, религиозный, тоталитарный, рекламный, учебный и др. В текстах разных дискурсов формы взаимодействия автора текста и адресата обладают культурно-историческим, социальным, идеологическим, когнитивным своеобразием [347]. Разнообразие дискурсов определяет многообразие речевого поведения и речевых жанров, обусловленных спецификой коммуникативной сферы, в которой протекает та или иная социальная практика, условиями общения, коммуникативным опытом участников, мотивом и целью.

Речевой поступок личности совершается в дискурсе. В практике образования речевой поступок субъектов образовательной деятельности может обладать воздействующей силой на поведение субъекта познания, его эмоционально-волевую сферу, нравственно-этические установки. Речевой поступок транслирует дискурсивные особенности той социальной среды, в которой реализуется коммуникация, в которой он развивается и реализует свою деятельность.

Как индивидуальность личности формируется в разных видах деятельности, проявляясь в выборе средств и способов достижения цели, так и речевой поступок субъекта познания формируется в процессе совместной деятельности – послойно как результат сложного взаимообусловленного взаимодействия внешних контекстов (мирового образовательного пространства, образовательного пространства страны, образовательной среды семьи, коммуникативной и информационной культуры, а также собственно образовательной средой), с одной стороны, и встречной активности субъекта познания, с другой. Человек осваивает социальный опыт посредством активной деятельности, на основе чего развиваются психические функции и способности человека. Речь вплетается в человеческие поступки и приобретает конкретность, отражает социальные и личные взаимоотношения участников коммуникации. Характер речевых поступков зависит от уровня усвоения субъектом

познания социальных норм и правил, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с Другим.

Рассматривая особенности «речевого поведения личности в различных типах диалогов», Т.В. Матвеева предлагает рассматривать все реплики коммуниканта как его речевую партию, являющуюся частью «общей партитуры разговорного текста», что позволит «судить о речевом поступке коммуниканта с учетом его мотивации и в контексте коммуникативной ситуации» [217, с. 93]. Индивидуальность речевого поступка в различных типах диалогов, реализуемых в различных типах текстов, обусловленных особенностями коммуникативных ситуаций, разнообразие аспектов, выделяемых при описании видов речевого поступка, позволяют, на наш взгляд, не ограничиваться классификацией речевых поступков по видам и типам. Признавая значимость вклада приведенных классификаций в теорию речевого поступка, с одной стороны, и опираясь на индивидуально-личностный характер каждого речевого поступка, совершенного субъектом познания, считаем возможным изменить подход к типологизации речевых поступков и расширить перечень оснований, включив индивидуально-личностные характеристики субъекта познания, с учетом его лингво-когнитивных характеристик и социальных, культурных (в том числе уровень его личной культуры), психологических особенностей, особенности и число участников коммуникации, его коммуникативные намерения и характер речевых действий (инициатива, реакция, специфическое/неспецифическое речевое поведение), особенности конкретной коммуникативной ситуации, осуществляемый в данный момент времени вид деятельности, с учетом специфики дискурса, в рамках которого реализуется данный коммуникативный акт, уровень, самооценки, целесообразность речевого поступка и т.д. – совокупностью черт и характеристик субъекта познания, сформировавшихся под влиянием его внутреннего кросс-культурного контекста и личной культуры, с одной стороны, и внешних контекстов образовательной среды, с другой.

Вслед за логикой интерпретации ценностных оснований речевого поступка в контексте *речевой партии* коммуниканта, заданной Т.В. Матвеевой [217] и И.Н. Борисовой [44], считаем возможным предложить понятие «репертуар речевых поступков». Ценностная интерпретация речевых поступков в речевой партии коммуниканта может быть интерпретирована только с учетом его речевой партии



(как типа единиц разговорного диалога), где «выражаемые ценностные смыслы персонифицированы» [217, с. 93]. Речевой поступок субъекта познания, как уже отмечалось ранее, «конституирует „социальную ситуацию развития“, направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей» [73, с. 62], наполнен культурно-ценностным содержанием, отражает «выстраивание» профессионального самосознания в процессе профессионализации субъекта познания. Многообразие неоднократно повторяемых речевых поступков субъектов образовательного процесса (совершаемых во множестве коммуникативных ситуаций, на особенности которых оказывают влияние различные формы взаимодействия, внешние контексты образования, в том числе дискурсивные различия) можно рассматривать как репертуар речевых поступков (расширив, таким образом, подход к анализу речевых поступков по видам и типам). Репертуар речевых поступков, таким образом, складывается из совокупности речевых поступков субъекта познания, обусловленных внутренним кросс-культурным контекстом субъекта познания, уровнем его личной культуры и внешними контекстами образовательной среды.

Речевой поступок интегрирует в себе всю культуру в целом, базируется на осознанном лично значимом выборе личности, репрезентирует ценностно-смысловые координаты личности в соответствии с целями и условиями коммуникации, особенностями партитуры и репертуара речевых поступков субъектов образовательного процесса, детерминированного социокультурным контекстом ситуации и обеспечивающего совместную деятельность в соответствии с культурными эталонами, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями данной социокультурной общности.

По мере освоения субъектом познания социальных и профессиональных норм и правил, осознания единства с той или иной общностью, принятия типичных для нее системных качеств, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими членами общности складывается репертуар речевых поступков на основе осознания контекста и способности к принятию решения в конкретных обстоятельствах. В различных коммуникативных ситуа-

циях субъект познания будет совершать речевой поступок в соответствии со своим мотивом и социально-культурными особенностями контекста коммуникативной ситуации, формируя от ситуации к ситуации личностный репертуар речевых поступков, складывающийся из речевых партий, образующих речевые партитуры.

## **2.6. Выводы**

В основе межличностного общения в контекстном обучении лежит осознанный ответственный речевой поступок субъектов образовательного процесса, обеспечивающий совместную деятельность, регулируемый культурными эталонами, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями, предусматривающий обмен коммуникативным опытом поколений. Речевой поступок, основанный на осознанном выборе личности в соответствии с ситуацией общения, особенностями участников коммуникации, репертуаром речевых поступков субъектов образовательного процесса, обусловленным социокультурным контекстом учебной ситуации, лежит в основе успешного обучения.

## ГЛАВА 3. ВНЕШНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ РЕЧЕВОГО ПОСТУПКА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

В соответствии с теорией контекстного образования А.А. Вербицкого, выступающей одним из направлений деятельностной теории усвоения социального опыта, содержание образования усваивается в процессе собственной познавательной деятельности субъекта познания, «направленной на предметы и явления окружающего мира и на самого себя» [74, с. 136–137]. Зарубежные исследования, направленные на изучение роли контекстного образования в повышении уровня обучения, формирования у обучающихся вузов навыков определения и эффективного решения проблем в профессиональной деятельности, принятия решений, развития критического и творческого мышления, научного мировоззрения [414; 420; 401; 417; 418; 391; и др.], показывают, что контекстное обучение помогает связать содержание предмета с ситуациями реального мира; и побуждает обучающихся устанавливать связь между знаниями и применением в своей жизни как членов семьи, граждан и работников, так и реализоваться в профессии; контекстное преподавание и обучение (CTL) приводит к мотивированному, субъектному присвоению опыта, способствует формированию социокультурной компетентности, создает возможность фокусироваться на результате образования [404].

### 3.1. Определение контекста (содержание понятия «контекст»)

Понятие «контекст» выступает основной категориальной единицей контекстного подхода, который изначально в психологии образования выполнял роль «методологической рефлексии образовательного процесса и средства конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим законам обучения учебно-развивающих практик» [73, с. 9]. На сегодняшний день понятие контекста используется и в общепсихологической методологии. А.А. Вербицкий дает следующее определение контексту: «... это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [73, с. 39]. Попытки описать

механизмы отражения контекстов и их влияние на человека принимаются в интегральной психологии, структурной психосоматике и др.; также предлагаются подходы к описанию контекстного анализа как метода, выполняющего роль основы в определении контекстов изучения психических явлений. Анализ контекста позволяет наиболее детально и в то же время полно охарактеризовать то или иное явление, обосновать его интерпретацию. В целом, контексты рассматриваются в широком диапазоне – с опорой на разные основания и в отношении человека, и окружающей среды.

Как смыслообразующая категория контекстного образования понятие «контекст» следует рассматривать исходя из разных подходов, каждый из которых дополняет и глубже раскрывает его сущность. К. Уилбер предпринимает попытку построить многомерную картину объекта; он, предлагая модель познания на основе четырех секторов (Внутренне-Индивидуальное (интенциональное); Внешнее-Индивидуальное (поведенческое); Внутреннее-Коллективное (культурное); Внешнее-Коллективное (социальное)), утверждает, что развитие индивидуального сознания неотделимо от культуры и социальных структур, а культурные и межличностные структуры создают пространство, в котором возникает «индивидуальное субъективное сознание»; под влиянием фоновых культурных контекстов, по его мнению, формируется мировоззрение человека и его невозможно отделить от социального контекста, включающего практически все «внешние, конкретные, материальные, организованные формы общественной жизни» [326, с. 91]; причем контексты бесконечны, безграничны, множественны внутри контекстов.

В.Г. Калашников, суммируя сложившиеся практики выделения и изучения контекстов, описывает 12 различных оснований их выделения [150, с.133–137]: 1) по соотношению с определенным логическим уровнем обобщения; 2) по отношению к явлениям индивидуальной психики; 3) по преимущественной ориентации исследования на объекты или процессы в изучаемом явлении; 4) по отношению изучаемых психических явлений к сферам культуры, в том числе метакультурный, общекультурный (кросс-культурный, по Н.В. Жуковой), культурный (частно-культурный) контекст; 5) по соотношению психических явлений с явлениями социума; 6) по отношению психики к индивиду; 7) по отношению психического явления ко времени; 8) по отношению психического явления к пси-

хическому «пространству»; 9) по отношению психического явления к этапам онтогенеза; 10) по ориентации психического явления относительно гендера; 11) по соотносению с субъектом; 12) по основной цели исследования [150].

А.В. Минченков, П.Б. Елпидифоров выстраивают свою модель на основе внутрисубъектного описания контекстов, объясняя механизмы взаимодействия человека с внешней реальностью и его внутренней деятельности через набор когнитивных карт (карт реальности, позволяющих строить конкретную стратегию в зависимости конкретной жизненной ситуации, контекста), вычленяют, основываясь на фенотипах, семь групп контекстов (логических уровней), в каждую из которых входит круг жизненных ситуаций с учетом широты распространения человеком его поля осознания: «...позиция «Только Я» соответствует бытовым контекстам; позиция «Я и самые близкие» – индивидуальным; позиция «Я и моя семья» – семейным; «Я и те, кто со мной» – родовым; «Я и мой народ» – этническим; «Я и человечество» – человеческим; «Я и весь мир» – планетарным» [221, с. 76]. Данный подход не учитывает многомерность психологических контекстов.

Понятие «когнитивные карты» и синонимичные ему выступают в работах, посвященных осмыслению понятия контекста в качестве его эквивалента. Так, У. Найсер, понимает «когнитивные карты» как перцептивную схему большего масштаба, складывающуюся по мере развития человека [230]; Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель описывают когнитивную карту как эквивалент контекста, подчеркивая, что она может выступать образом «знакомого пространственного окружения», которое может создаваться или видоизменяться в процессе взаимодействия субъекта с окружающей реальностью [29]; синонимичные когнитивным картам «когнитивные схемы» в описании Дж. Лакоффа способствуют структурированию опыта человека [190]. По Дж. Келли [163], контекст задается «личными конструктами» (personal construct)<sup>1</sup>, которые выстраивает человек и через которые он репрезентирует мир; личные (личностные) конструкты являются способами понимания мира. Г. Уиткином, предложившим психологическую характеристику полезависимости /

---

<sup>1</sup> Точнее данное понятие переводится как «личностные конструкты».

полнезависимости, зависимость когнитивных и социальных психологических проявлений человека от внешнего контекста, его способность к преодолению сложно организованного контекста связывается с направленностью личности либо на внешние факторы ситуации, либо внутренние [Цит. по: 344].

В исследовании Н. В. Жуковой обосновано воздействие на развитие субъекта познания пяти внешних социокультурных контекстов (или оболочек), на которые влияют мировая образовательная среда, образовательная среда страны, образовательная среда семьи, среда коммуникативной и информационной культуры и сама образовательная среда; доказано единство рефлексии и антиципации, интегрированных в целостный механизм мыслительного процесса деятельности субъекта познания в контекстном образовании, которое предполагает развертывание предметного и социального содержания познавательной деятельности обучающегося в пространственно-временном контексте, показана тесная связь общекультурных феноменов (например, таких как язык, мировоззрение и система ценностей, нормирование и др.) с психикой человека [122].

Контекст (и как базовая категория контекстного обучения) – это семантический психический механизм порождения смыслов, обеспечивающий соотнесение разного рода психических содержаний (как образов или понятий, так и ценностей, состояний, и др.); это когнитивный механизм психики человека. «Внутренний контекст представляет собой совокупность внутриспсихических явлений, соотносимых с другими; ... внешний контекст ... всегда только внутриспсихические репрезентации» материальных, внешних по отношению к психике предметов и социальных явлений, «...поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.)» раскрывают разные грани этого психического семиотического процесса» [72]. Исходя из сказанного вытекает, что внешний и внутренний контексты обусловлены внешними факторами среды; психика человека контекстуальна, каждое состояние психики как целого определяется синхронно и диахронно существующими другими контекстами [72].

Для описания внешних контекстов речевого поступка субъекта познания следует опираться на подход, основанный на изучении роли культуры как системы соположенных и иерархически надстраивающихся контекстов, «выступающих одновременно как

система интерпретаторов и как система регулятивов» [72, с. 10] речевого поступка.

### **3.2. Роль внешних контекстов в формировании речевого поступка субъекта познания**

Внешние контексты развиваются в логике и динамике социальных и культурных условий; при этом они обуславливают развитие внутреннего контекста субъекта познания. Человек формируется, воспитывается, развивается в культуре, усваивает разные культурные смыслы, осмысливает влияние внешнего контекста и выстраивает свой уникальный образ мира, определяющий то, как он будет воспринимать этот мир и отражать его, каким образом и какие действия он будет в этом мире осуществлять. Речевой поступок субъекта познания формируется и реализуется как результат влияния внешних и внутренних факторов, образа мира, сложившегося на данном этапе взаимосвязи внешнего социокультурного контекста как коллективного интеллекта (по Ю. Лотману [208]) и его личной культуры, в которой отражается его индивидуальный интеллект.

В своем поведении человек реализует свое внутреннее отношение к реальности и людям на основе отражения окружающей действительности. Речевое поведение выступает отражением влияния окружающей среды и воздействия на нее, интегрирует действия, поступки и душевные состояния человека.

#### ***3.2.1. Влияние внешних социокультурных контекстов***

Культура оказывает формирующее влияние на сознание и самосознание человека. Каждый человек обладает неповторимым собственным образом мира, и этот образ формируется за счет внешних контекстов (социальные, национальные, географические, религиозные, интеллектуальные, экономические, экологические, демографические, семейные и другие условия его жизни). Индивидуальный образ мира человека складывается в процессе переживания внешних и внутренних событий, изменяя их восприятие и выражаясь в индивидуальном опыте, языковых ресурсах. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека (по Е.А. Уварову [324]) есть базовый компонент структуры личности. В кон-

текстном подходе А.А. Вербицкого образ мира – целостное интегральное образование познавательной сферы личности, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности [359], а «созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» и есть образование [74, с. 22].

Религия, объединив в себе отдельные явления социальной и культурной жизни общества, стала выступать как один из источников индивидуальной идентификации [Чистякова О.В., 2016], смыслообразующим началом личной жизни индивида, этическим началом международной жизни [359]. Как замечает О. Ф. Лобазова, «культовая религиозная деятельность, по существу, представляет особые стабильные формы и способы поведенческих актов, направленные на выражение поклонения объектам и силам, чтимым в качестве священных» [202, с. 13]. Религиозный фактор, проявляющийся в разных формах (религиозная риторика, религиозные идеалы или иная форма), пронизывает жизнь мирового сообщества, обладает возможностью оказывать влияние на сознание и поведение как отдельного человека и целых общностей, так и образовательной системы на всех уровнях.

Субъект познания погружен в культурное пространство, созданное иллюзорной реальностью (средствами театра, кино, телевидения, рекламы, средствами массовой коммуникации), которая, в свою очередь, вторгается в личное пространство человека и создает, по мнению Г. Маркузе, «модель одномерного мышления и поведения, в которой идеи, побуждения и цели, трансцендирующие по своему содержанию утвердившийся универсум дискурса и поступка, либо отторгаются, либо приводятся в соответствие с терминалами этого универсума» [214, с. 52], что приводит к искажению норм и форм социального поведения [347, с. 119].

Реклама как часть массовой культуры проникла в жизнь общества настолько глубоко, что образы из рекламных текстов становятся частью жизни человека. «Специфика рекламного текста... в том, что он психотерапевтически *изображает*... только то, «как хорошо», но никогда «как плохо» [281, с. 250–251]. Простые и потому легко воспринимаемые, а следовательно, и воздействующие на сознание индивида тексты рекламы, представляют адресату формы социального поведения, социальные отношения и способны



оказывать влияние на формирование ценностных установок, смысло-жизненных ориентаций, устойчивых представлений о норме / не норме, моделях поведения. Реклама «реорганизует поведенческие установки широких слоев общества, ... переориентируя индивида с ценностей труда и производства на ценности досуга и потребления» [328, с. 237], сужая вероятность выбора решения (возможно, даже исключения индивидом себя из его осуществления), в коммуникативном акте, утрачивающем в связи с этим диалогичность.

Театр, кино, телевидение, средства массовой коммуникации играют одну из важнейших ролей в жизни общества, позволяют наполнить ее впечатлениями, создают культурную среду человека. Современная массовая культура, реализующая себя через различные средства массовой коммуникации, «выступает как средство реализации ... идентификационных и адаптационных стратегий, закрепляя существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление и способствуя стабилизации общественной системы через конструирование особой виртуальной надстройки над реальностью» [174, с. 18]. Телевидение может выполнять образовательную и познавательную функции. Современному обществу характерен новый тип зрителя, взаимодействующего иначе с социальной, кино-, теле- и сценической реальностью. Простые и потому легко воспринимаемые, а следовательно, и воздействующие на сознание индивида тексты массовой культуры и интернет-контента предьявляют адресату формы социального поведения, «образцы» социальных отношений и способны оказывать влияние на формирование ценностных установок, смысло-жизненных ориентаций, устойчивых представлений о норме/ненорме, моделях поведения.

Мировая культура представляет собой целостное единство, «...субстанция труда и общение является тем, что ...человеческая деятельность определяет общность генезиса, функционирования и закономерного развития всей мировой культуры» [339], т.е. с каждым новым усвоенным образом жизни изменяется поведение человека и нарастают темпы культурной эволюции, «носители культуры стремятся исчерпать заложенные в ней силы и довести их до предела; тогда приходится обращаться к иным принципам и двигаться к иному типу культуры» [339]. Сама культура многообразна в пространстве и времени, «культура всегда существует в одновременном „пространстве“ многих культур» [29, с. 298]. Социально-

культурные процессы обладают пульсирующим характером, ритмы которого не равномерны (интенсивные сменяют экстенсивные), приводят к различным (количественным и качественным) изменениям в разных областях культуры и могут влиять на уровень жизни, морали, качество образования, здравоохранения и т.д. [130].

### **3.2.2. Влияние внешних контекстов в образовании субъекта**

**Мировое образовательное пространство.** Мировое образовательное пространство как один из внешних контекстов речевого поступка субъекта познания встроено в человеческую культуру во всем ее многообразии (мировая художественная культура, литература, религия, искусство и т.д.) и откликается на происходящие в мировом культурном пространстве изменения разнообразием подходов в сфере образования человека. Экспансия транснациональной массовой культуры и символических обменов, культурная гибридизация диктуют необходимость возникновения новой знаковой системы, позволяющей описать разного уровня реалии вовлеченных в глобализационные процессы обществ, что может привести к стиранию культурных различий и затруднению национальной и этнической самоидентификации; но, в то же время, расширение межкультурных связей на основе межкультурного диалога облегчает усвоение содержания иных культур [82].

**Образовательная среда страны.** Образовательная среда страны, выступая еще одним контекстом речевого поступка субъекта познания, встроена в соответствии с современными тенденциями в мировое образовательное пространство. Исторически российская культура, благодаря географической протяженности нашей страны, ассимилирует ценности «трех коренных сил» (по В. Соловьеву [309]) – мусульманского Востока, Западной цивилизации и славянства; такой своего рода культурный синтез накладывает отпечаток и на традиции воспитания и обучения. Особую роль в развитии национальных систем образования сыграли и эпидемиологические условия, приведшие к активному внедрению информационно-коммуникационных технологий и тем самым расширившие виртуальное образовательное пространство страны. Российские педагогические традиции обладают высоким потенциалом для развития мирового образования, тем более что традиционно педа-

гогические системы нашей страны всегда основывались на единстве обучения и воспитания, опираясь на национальные традиции и общекультурные ценности, обеспечивающие целостность восприятия мира.

Социокультурные, пространственно-временные, социальные, экономические, политические и другие характеристики ситуации действия и поступка обучающихся находятся в прямой зависимости от условий, обеспечивающих разнообразие образовательных парадигм и концепций, что вытекает из стратегий образования, основанных на политике открытого образовательного пространства, на отказе от традиционной социально-административной структуры и создании качественно иных образовательных институтов, на организации на основе единства целей и задач субъектов единого образовательного пространства как особой социокультурной среды, особого феномена, обеспечивающего активную позицию каждого субъекта, вступающего в новую систему отношений.

***Образовательная среда коммуникативной и информационной культуры.*** Увеличение объемов информации, неконтролируемые потоки недостоверных деструктивных по характеру сообщений предъявляют к современному образованию новые требования; обучающийся должен научиться: удовлетворять свои информационные потребности на основе классификации, оценки информации, которая должна стать средством его развития и совершенствования, приобщения к культуре, присвоения знаний, выявления проблемы и осуществления операций с категориями на основе абстрактно-логического мышления, определения своей жизненной позиции; раскрывать себя как субъекта активного действия.

Современные тенденции развития информационного пространства приводят не только к изменению темпов и характера производства, но и ускоряют распространение и потребление культурных ценностей, расширяют территориальные границы и преобразуют сущность культурных обменов и их объем, создавая условия для неограниченных по числу и длительности перемещений человека из мира одной культуры в другой (в том числе виртуальных); зарождается пространство глобальной интеграции, транскультурности. Сегодня интернет развивается не только как коммуникативная среда, но и прежде всего как многоуровневое социокультурное пространство, которое «порождает все более ощутимые социальные, психологические, экономические, культурные и политические

эффекты в оффлайн-пространстве, пространстве реального мира» [233, с. 155]. В интернет-общении существуют «условия и возможности для разнообразия самопрезентационного поведения..., социальная реальность предоставляет возможность для смены идентичности посредством самопрезентации» [252, с. 57].

Технологизация информационных и производственных обменов способствуют тиражированию новых культурных стандартов «человека информационного общества»; наличие средств для создания визуальных эффектов и текста может оказывать влияние на реакцию потребителей информационного контента, «на эмоции (например, удовольствие и волнение), познание (например, ценность и коннотацию) и поведение (например, намерение сближения или избегания) в определенной среде» [422, р. 1178]. С одной стороны, достижения прежних культур сегодня доступны любому человеку благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности (виртуальные путешествия, музеи, библиотеки и др.); IT-технологии обеспечивают разнообразные возможности для удовлетворения и формирования не менее разнообразных потребностей (дистанционное обучение в любом городе и даже стране, интернет-магазины, игры и пр.), расширяют возможности осуществления диалога с разными культурами и цивилизациями и обогащения коммуникативных практик, приобщают к целостности богатства и разнообразию современной мировой культуры. С другой стороны, это негативно влияет на развитие культуры в целом, приводит к массовизации науки, культуры и образования, трансформации культурных кодов, изменению отношений элитарной, народной и массовой культуры и одновременно создает предпосылки культурного (и цифрового) неравенства, в основе которого может лежать несколько причин – социальный статус, уровень образования, материальное положение, доступность информационного ресурса.

Технологизация коммуникативных процессов расширяет круг общения, социальные сети внедряются в частную жизнь (что становится социальной нормой), а также в образование и профессиональную деятельность; это приводит не только к появлению новых форм и способов употребления языка, но и к разрушению социальных контактов, к негативному информационному воздействию на мировоззрение посетителей интернет-ресурсов, изменению речевого поведения [377], упрощению диалогических формул, сокращению практик социального взаимодействия, «проектированию

себя» под сетевые мерки. Перечисленные факторы могут привести не только к расшатыванию этики профессионального образования и снижению его качества, но и к диффузии идентичности, девальвации «социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика каждого обучающегося» [74, с. 101].

**Образовательная среда семьи.** Психическое развитие человека происходит через взаимодействие с другими людьми, в общении, в диалоге [74]. Приобщение ребенка к ценностям культуры начинается в семье. В семье закладываются социальные и интеллектуальные навыки ребенка; семья как сложная социальная система во всем многообразии социально-психологических характеристик и педагогических подходов, в единстве внешних и внутренних контактов оказывает воздействие на развитие личности. Контексты диктуют выбор типовых коммуникативных моделей взаимодействия родителей с детьми, формируют коммуникативные ролевые модели, соответственно формируемая таким образом «семейная интерактивная среда» создает условия для языкового развития ребенка, закладывает основы его речевого поведения [401]. В семье через регулярное межличностное взаимодействие на духовно-нравственном уровне у ребенка формируется образ мира, обнаруживающий смысл жизни, определяющий характер взаимодействия с внешним миром и поступков на основе оценки особенностей реальной ситуации.

Семья как социальный институт обладает высоким воспитательным и социализирующим потенциалом. Будучи одним из контекстов, оказывающих влияние на формирование личности ребенка, она зависит от внешнего пространственно-временного контура, воздействующего, в свою очередь, на семью и межличностные отношения в семье, на ее воспитательную позицию. Межличностные отношения в семье проявляются в общении членов семьи, предъявляя ребенку воспитательную позицию семьи, его собственную позицию в семье (восприятие / отвержение семьей ребенка как личности). Социально-психологические механизмы формирования личности закладываются в процессе общения, детско-родительские отношения включают эмоциональный (родительские чувства к ребенку и его отношение к родителям), когнитивный (восприятие ребенка семьей, ребенком семьи) и поведенческий (стиль воспитания, особенности поведения ребенка в обществе и семье) компоненты [103]. «Семья как многомерная система взаимоотношений

задает ситуации диалога между культурами» [122, с. 115], играет ведущую роль в усвоении ребенком ценностных ориентаций, норм и правил социального поведения, в приобщении к культурным и национальным традициям. Сложившийся тип семьи и условия проживания семьи опосредованы национальными, этническими и культурными традициями и определяют развитие ребенка, его приобщение к духовной культуре, сохранение преемственности поколений, формируют «антиципирующие схемы, обуславливающие духовные, социальные, мотивационно-потребностные критерии восприятия мира и себя в нем» [122, с. 119]. Нарушение детско-родительских отношений, сокращение воспитательной функции семьи ведет только к нарушениям в поведении детей. Аттитюды и поведение людей из разных семей будут зависеть от особенностей уклада и типа семьи, типа культуры, к которой принадлежит семья, и от характера воспитания в семье.

Будучи одним из контекстов, оказывающих влияние на формирование личности ребенка, она зависит от внешнего пространственно-временного контекста, воздействующего в свою очередь на семью, межличностные отношения в семье и ее воспитательную позицию. Этнокультурные особенности оказывают влияние на характер воспитания в семье и характер взаимодействия, уклад семьи формируется в разных культурных сообществах с разными социальными критериями конкретно-семейных воспитательных отношений, проявляющихся и в отношениях с другими людьми. Действия и поступки обучающегося совершаются в соответствии с теми социальными, социокультурными, пространственно-временными характеристиками ситуации взаимодействия с окружающим миром, критерии которых сформированы семьей в процессе реализации конкретной семейной педагогической системы, сформировавшейся в данной семье под влиянием внешних условий ее функционирования и внутренних межличностных отношений.

***Собственно образовательная среда.*** Рефлексия результатов образования каждым субъектом познания связана с трансформацией способов обучения, обеспечивающих способность субъекта познания понимать тексты, других людей и самого себя [50]. Новая социокультурная среда, возникшая вследствие развития информационно-коммуникационных технологий, обуславливает принципиальные изменения в образовательной среде, которые должны обес-

печить формирование информационной и коммуникативной культуры не как компонента общей культуры современного человека или способов взаимодействия человека со знаковой информацией и т.д., а как результата взаимодействия внешних и внутренних условий, выступающих контекстом в образовании субъекта познания, обладающей свойствами образовательной среды.

Образование должно быть направлено на развитие личности человека, но личность должна сама активно участвовать в процессе образования; «движущей силой образования выступают саморазвития и самоактуализация личности» [194, с. 94]. Содержание образования включает сферу бытия человека и его деятельности, усваиваемые субъектом познания в процессе образования, благодаря чему обеспечивается личностное развитие субъекта познания, связанное с его социальным развитием, т.е. подготовкой к участию в жизни общества [194, с. 94], готовностью «к дальнейшему развитию – социальному, личностному, познавательному и др.» [194, с. 72].

Идеи, ценности культуры (общечеловеческой, национальной, этнической, коммуникативной, информационной, профессиональной и др.) обуславливают внешний социокультурный контекст образования. Воспитание в концепции контекстного образования определяется как морально-нравственная категория, что исключает предметные действия, усваиваемые в рамках учебных дисциплин, даже если в их содержание включена информация о морали и нравственности. Воспитание, в соответствии с новой парадигмой образования, представляет собой теоретический конструкт, благодаря которому раскрывается сущность познавательного механизма развития человека. Устойчивые смысловые структуры формируются путем вовлечения человека в деятельности и жизненные проблемы, где он сталкивается с необходимостью отстаивать свои принципы и где они, соединяясь с поступками и действиями, становятся личностными ценностями, осознанными смысловыми образованиями и впоследствии направляют весь ход жизни [48].

Образовательная среда как контекст образования субъекта познания создает психолого-педагогические условия его учебно-познавательной деятельности, межличностного сотрудничества, самоорганизации и саморазвития на основе удовлетворения потребности быть субъектом; включает его в такие виды деятельности, благодаря которым он овладевает способами управлять не только своими усилиями, но и объективной реальностью. Средством саморазвития личности, ее началом выступает поступок [194; 136; 150].

### 3.3. Выводы

Внешними контекстами речевого поступка субъекта познания выступают внешние социокультурные контексты, обусловленные мировым образовательным пространством, образовательным пространством страны, образовательной средой семьи, коммуникативной и информационной культуры и собственно образовательной средой. Во внешнем контексте «смысловое содержание определяется объективными законами, системой взаимосвязей элементов предметного и социального мира объективной реальности» [150, с. 134]. «„Осознание контекста“...проявляется в чувствительности к ситуации, быстроте ориентации в ней, принятии решений с учетом конкретных сложившихся обстоятельств ... выступает ... надситуативным фактором» [358, с. 219]. Психические репрезентации предметной и социальной среды образуют внешний психологический контекст речевого поступка. Речевой поступок субъекта познания является отражением его личной культуры, являющейся результатом сложного взаимообусловленного взаимодействия внешних контекстов и встречной активности субъекта познания.

Под влиянием внешних социокультурных контекстов складывается внутренний кросс-культурный контекст личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры, обуславливающий появление пространства профессиональной речевой культуры и речевого поступка субъекта познания.

Таким образом, описанные внешние контексты оказывают влияние на формирование внутреннего кросс-культурного контекста (личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры), который проявляется в профессиональной речевой культуре и речевом поступке как основе межличностного общения, направленного в контекстном образовании на обеспечение совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса.



## ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Профессионализация (профессиональное становление) сопровождается развитием личности, способствует интеграции ее свойств и качеств, а также формированию личности как целостной системы [173].

В соответствии с концепцией контекстного образования А.А. Вербицкого профессиональное становление представляет собой более глубокий, чем освоение комплекса профессиональных компетенций (в соответствии с ФГОС направления/специальности) в ходе профессиональной подготовки процесс, подразумевающий единство обучения и воспитания, предусматривающий «личностное включение» субъекта познания в «освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры» [73, с. 83], что предполагает «ориентацию субъекта познания «на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры» [73, с. 8].

Усваивая культуру, субъект познания в процессе своего образования «открывает культуру в себе» [303, с. 6]. Общая культура личности включает «три глобальных плана ее рассмотрения: культуру личности (культура отношения и культура саморегуляции), культуру деятельности (культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности) и культуру социального взаимодействия человека с другими людьми (культура поведения и культура общения)» [135]. Результаты деятельности человека, как и его субъективные способности, которые реализуются в разных видах деятельности, являются выражением культуры «как качественной характеристики человеческой деятельности во всем многообразии ее видов, форм, способов, результатов» [169, с. 117], превращающей «индивида из пассивного объекта ее воздействия в субъекта активного культурного творчества» [230, с. 35].

Особенности профессиональной деятельности неизбежно проявляются в речи; профессиональная речевая культура, носителем которой выступает профессиональная языковая личность, является интегральной характеристикой профессиональной культуры. Поскольку отсчет «категориальных координат языка» [161, с. 181] начинается от субъекта познания; наиболее значимым проявлением его речевого поведения, включенного в деятельность, и отношения субъекта познания к миру и к себе в нем, определяемого языковой картиной мира, выступает речевой поступок как основа социального взаимодействия, как единица деятельности.

#### 4.1. Формирования профессиональной речевой культуры в контекстном образовании

Для формирования полноценной профессиональной личности в процессе обучения необходимо преобразование психолого-педагогических концепций, традиционно ориентированных на знаковую форму представления информации обучаемому (объекту педагогического воздействия), дозирование и передачу информации всем и в одинаковом объеме, отрыв от воспитания, задачный подход (выполнение определенных действий для нахождения искомого задания), индивидуальный способ усвоения знаний, и т.д. [74] Современные условия подготовки специалистов требуют иной образовательной парадигмы: с одной стороны, адаптивной к внешним контекстам образования и поэтому сохраняющей актуальность на каждом этапе социально-исторического развития; с другой, – обеспечивающей переход от семиотической системы к системе практических действий, практику диалогического общения, совместную деятельность педагога и обучающегося, активное целеполагание «себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры» [74, с. 69], «движение обучающегося в контексте изучаемого материала» [74, с. 102]. Иными словами, современные вызовы к развитию человека диктуют включение его в реальный контекст жизни и деятельности, которым они обусловлены (по С.Л. Рубинштейну [279]). Описанным требованиям отвечает концепция контекстного образования, реализуемая более 35 лет не только в России, но и за рубежом (США, Индонезия, Малайзия, Австралия, Корея и др.). А.А. Вербицкий [76], Н.В. Жукова [122], В.Г. Калашников [150], Н.А. Рыбакина [285], Т.Д. Дубовицкая [113], О.И. Щербакова [359], В.Ф. Тенищева [322], Гриднева О.В., Д.Ю. Гришмановский и Р.Р. Субхангулов [102], и др.) и ряд зарубежных ученых (Carin, Sund [369]; Joyce [389]; Suryawati, Osman [414]; Wahyuningtyas, Wuryadi [420]; Jayadiputra [387], Mussadad et al. [401]; Tari, Rosana [417]; Kastner [418]; Kim [391]; и др.) показывают, что контекстное обучение обеспечивает интеграцию содержания учебной дисциплины с ситуациями реального мира; стимулирует обучающихся к установлению связи между знаниями и их применением в различных сферах жизни, способствует реализации в профессии; по их мнению, кон-

текстное образование повышает творческий потенциал, обуславливает мотивированное, субъектное присвоение опыта, создает условия для формирования социокультурной компетентности, ориентировано на результат образования [403].

В соответствии с концепцией контекстного образования А.А. Вербицкого, способность субъекта познания выполнять любую деятельность базируется на практической деятельности, которая адекватна объективно существующей в социальной и профессиональной культуре [196]; неотъемлемым элементом профессионального становления следует рассматривать профессиональную речевую культуру субъекта познания. В процессе профессионализации в условиях образовательного процесса по мере освоения субъектом познания социальных и профессиональных норм и правил, осознания общности с той или иной профессиональной группой, принятия типичных для нее системных качеств, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими членами профессиональной общности складывается профессиональная речевая культура субъекта познания, репрезентированная в репертуаре его речевых поступков, что обусловлено осознанием контекста и способностью к принятию решения в конкретных обстоятельствах; формируются предпосылки «достижения профессионального и личностного успеха человека».

Единицу деятельности студента, интегрирующую возможности обучения и воспитания, должно составлять особое социально нормированное действие, предусматривающее оценку другими людьми (обществом, государством); таким действием особого порядка, направленным на другого человека, является поступок – особое действие, наделенное ценностным смыслом и предполагающее их морально-нравственную оценку [73].

Для объяснения динамики изменения субъекта познания в присвоении им профессиональной культуры необходимо рассмотреть теоретические слои, формирующие понятие профессиональной речевой культуры, в которые данное понятие встраивается и которые обуславливают речевой поступок как основу в развитии и проявлении личной культуры субъекта познания.

Для теоретического осмысления вопросов, касающихся механизмов присвоения профессиональной культуры и преобразования действия в поступок, мы будем использовать понятие *профессио-*

нальной речевой культуры, которая проявляется в *речевом поступке субъекта деятельности*, формируемом под влиянием теоретических контекстов, описанных ниже.

#### **4.2. Первый теоретический контекст – профессиональная культура субъекта познания**

Многоаспектность понятия «культура» обуславливает разнообразие научно-теоретических подходов к ее определению, к описанию ее структурных и функциональных составляющих; в целом, на наш взгляд, ее можно рассматривать как «совокупность достижений человечества в производственном, общественном и духовном отношении» [240, с. 313–314], что указывает на ее человекотворческую сущность (по Л.Н. Когану [169]). «Результат культурной деятельности или сама эта деятельность» обладают общезначимой культурной ценностью «для той или иной социальной общности людей. В качестве такой общности может рассматриваться» не только отдельная группа людей или профессия, но и «все человечество» [169, с. 10].

Человекотворческая сущность культуры позволяет понять не только смысл и своеобразие культуры, детерминированные своеобразием той или иной деятельности, но и определить профессиональную культуру как уникальный вид, элемент системы культуры, между которыми (профессиональной и общей культурой) невозможно провести четкое разграничение вследствие общности общечеловеческих норм и ценностей. Профессиональная культура, находясь под влиянием внешних контекстов ее осуществления и социальных требований, симультанно ориентирована на представителей данной профессии и, следовательно, содержит нормы и ценности, объединяющие субъектов данного вида трудовой деятельности, их представления о содержании деятельности, о методах достижения качества данного вида деятельности [216]. Психический облик человека, его индивидуальность и личность формируются под влиянием требований, обусловленных его принадлежностью к разным социальным и культурным группам [156, с. 407].

Проблемы становления профессиональной культуры на сегодняшний день достаточно глубоко изучены как в российских (Б.С. Гершунский [91], Е.А. Климов [165], И.Я. Лернер [201], Н.И. Исаева [141], И.А. Зимняя [136], А.М. Столяренко [316],

Л.Н. Максимова [214], В.А. Слостенин [305], А.Н. Лымарь [211] и др.), так и в зарубежных работах (Mattingly [397]; Adisa et al. [363], Hofstede G. et al. [84]; Leicht, Fennell, [394]; и др.). Правда, исследователи используют разные подходы и критерии. Профессиональная культура в совокупности с профессиональной компетентностью и профессиональной самоидентификацией; как комплекс качеств человека (в некоторых типах профессий, включающая речевую (коммуникативную) культуру), как совокупность специальных знаний, способствующих самореализации и самоопределению, как культурный код; рассматривалось влияние культурных различий и индивидуальных особенностей людей, занятых в профессии, профессий и профессиональных групп, особенностей реализации профессиональной деятельности, структурно-институциональных факторов, социальных трансформаций и т.д.

Профессиональная культура, как и культура в широком смысле, – это всегда «общие модели мышления, чувств и действий. ... это всегда коллективное явление» [364], разделяющее профессиональные сообщества по убеждениям, ценностям и отношениям, обусловлена социальным контекстом и различается культурными практиками этих сообществ, для которых – характерно особое мышление и поведение, отличающее членов одной группы от другой [365; 421], способствует устойчивому развитию членов профессионального сообщества. В зарубежных исследованиях профессиональная культура зачастую анализируется совокупно с корпоративной и организационной культурой и рассматривается как «клей» (the “glue”)), скрепляющий организации и обеспечивающий целостность [409] субкультуры профессионального сообщества как системы; в структуру профессиональной культуры могут включаться «возраст, опыт работы в учреждениях ... и профессиональная подготовка» [405]. Также в зарубежных исследованиях отнесенность к профессиональной культуре исследуется с позиций профессиональной (групповой) идентичности, где профессиональное сообщество как сообщество практиков, «обучающее сообщество», играет важную роль в профессионализации, обмене информацией и развитии «инновационных идей внутри сообщества», создании социальной структуры, институциональной культуры профессионального развития [408], «способствует взаимодействию, ... создает социальную структуру», подчеркивают важную роль социальной среды (контекста) [395]. В структуру профессиональной

культуры входят не только профессиональные умения, знания и навыки. Отечественными и зарубежными исследователями в ее структуру включаются, в первую очередь, «общие способы мышления» – это ценности, убеждения, отношения, «представления о соответствующих профессиональных ролях и границах» [396; 374], т.е. – не только профессиональное мышление, но и ментальная составляющая, куда входят профессиональное сознание, мировоззрение, мораль и эстетика [225, с. 31]; также в качестве структурных компонентов профессиональной культуры выделяют поведенческий (культура общения, контакт в диалоге и др.), когнитивный, личностный компоненты [260], профессиональные и личностные качества, представляющие собой единство мотивационно-ценностного, когнитивного и конативного (поведенческого) компонентов [99]; и др. В целом, можно сказать, что в определении содержания понятия и критериев профессиональной культуры единства нет. Профессиональная культура субъекта деятельности включает профессионально важные качества, соединяет личностные и социальные характеристики субъекта познания, обнаруживается в особом складе профессионального сознания, профессионального мышления, в способности предвидения результатов своей деятельности и перспектив своего развития.

Динамика социальных преобразований откликается в профессиональной культуре, избавляя ее от косности, стагнации, но в то же время профессиональная культура остается, в определенной степени, достаточно стабильным, устойчивым образованием, поскольку представляет собой «системное образование с четкой структурой, связями и функциями», состоящее из двух слоев – непосредственно ядра и его защитного пояса [358] и передавать самоидентичность профессиональной культуры – обеспечивает ее устойчивость, взаимодействуя с внешними контекстами функционирования того или иного вида профессиональной деятельности, осуществляя селективный отбор, присваивает внешнее содержание, развивается, качественно изменяется; а защитный пояс во взаимодействии с ядром обеспечивает сохранение и усиление адаптационных механизмов, что обеспечивает сохранение самоидентичности профессиональной культуры [358]. При этом следует отметить, что внешние условия, под влиянием которых формируются внешний («отраженные в сознании и психике предметные, социокуль-

турные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [73, с. 39]) и внутренний (индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека) [73, с. 39] контексты субъекта познания в процессе его профессионализации путем наложения обучения на «канву профессиональной деятельности» [73, с. 33], оказывают влияние на образ мира «как целостного интегрального образования познавательной сферы личности, как многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности» [358, с. 211], «на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти... вплоть до общего стиля поведения и деятельности» [113, с. 162].

Профессиональная культура выступает основой профессиональной деятельности и характеризуется встроенностью (интегрированностью) субъекта в профессиональную деятельность группы, является необходимым условием отношений в профессиональной сфере деятельности и обеспечивает их; включая в себя предпочтения, ожидания и мотивы личности она выступает фрагментом сознания человека и отражает его профессиональное самосознание; поскольку профессиональная культура тесно связана с нравственной и правовой культурой, ее можно рассматривать в динамическом (деятельностном) и в статическом аспектах, с позиции ее норм, ценностей, институтов [211].

В контекстном образовании профессиональная культура определяется как итог «реализации проекта взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения» [345, с. 332], как «уровень развития личности, ее предметной и социальной компетентности» [345, с. 332], «владение целостными профессионально культурными „кодами“» [322, с. 313], что достигается в процессе становления профессиональной культуры субъекта познания, приобщения его к культуре. В качестве субъекта профессиональной культуры и соответственно ее носителя следует считать не только сложившуюся в процессе осуществления конкретной профессиональной деятельности группу, но и личность как составляющее звено этой группы, созидающее ее и формирующееся в ней.

В качестве субъекта профессиональной культуры и соответственно ее носителя следует считать не только сложившуюся в процессе осуществления конкретной профессиональной деятельности

группу, но и личность как составляющее звено этой группы, создающее ее и формирующееся в ней. Все сказанное выше указывает на неотделимость профессиональной культуры от культуры общества, выявляет ее социальные корни; ее воспроизводимость и динамичность как саморазвивающейся системы, основанной на признании со стороны профессионального сообщества «профессиональных ролей, норм и ценностей, регулирующих и направляющих процесс... деятельности, отношения между членами профессиональной группы и другими группами и общественными институтами», что устанавливает образцы достижений и подсистем профессиональной культуры, с одной стороны, и профессиональную мобильность субъекта трудовой деятельности, с другой.

Таким образом, профессиональная культура является первым теоретическим контекстом, оказывающим влияние на становление профессиональной речевой культуры субъекта познания.

#### **4.3. Второй и третий контексты – оппозиция и(или) / согласованность (координация) профессиональной картины мира и профессионального образа мира**

*Профессиональная картина мира.* Формирование профессиональной картины мира представляет собой сложный многоступенчатый процесс, связанный в том числе с формированием профессионального образа мира, выстраиванием собственных конструктов – особого субъективного средства, которое создано (сконструировано) человеком, проверено (валидизировано) в практической деятельности и помогает «ему воспринимать и понимать (конструировать) окружающую действительность, прогнозировать и оценивать события» [322, с. 16].

Понятия «картина мира» и «образ мира». Впервые понятие «картина мира» использовалось физиком Г. Герцом [90] на рубеже XIX–XX веков и описывало физическую картину мира, предполагающую, что все внешние предметы имеют внутренние образы; из их совокупности, благодаря логическим операциям, можно вывести представления, говоря современным языком, о мире и процессах, происходящих в нем. М. Планк (физическую) картину мира рассматривал как «осознанное, служащее определенной цели создание человеческого духа и как таковое – изменчивое, подверженное известной эволюции», которое может иметь связь «с реальным



или с чувственным миром образ мира» [256]. К Ясперс, объясняя понятие «картине мира», говорит о стремлении «к сознанию единой обобщающей картины мира в ее целостности», некоем смысловом единстве, где «многообразие обретает свое место» – самостоятельное и взаимообусловленное развитие разнообразных культурных сфер, общность «в постановке смысловых проблем и возможность их взаимопонимания» [362, с. 30]. Л. Витгенштейн определяет «картину мира» (*BildderWelt / BildderWirklichkeit*) как «лежащую в основе ... исследований и утверждений», «унаследованный опыт, отталкиваясь от которого» человек различает «истинное и ложное» [79]. М. Хайдеггер «картину мира» рассматривает как его основу «независимо от того, как мыслится ее отношение к миру» и обозначает «не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой картины»; таким образом, по М. Хайдеггеру, формирование картины мира, т.е. «превращение мира в картину» сопоставимо с превращением «человека внутри сущего в *subiectum*» [341].

В зарубежных исследованиях «картина мира» может обозначаться двумя вариантами – «*world-picture*» и «*worldview*». Первый вариант может встречаться в сочетаниях «“*mathematical mechanistic worldpicture*” (если речь идет о моделировании и управлении социальными системами [388]), «*real-worldpictures*» (о самых глубоких сверхточных нейронных сетях, используемых для сверхвысокого разрешения изображений [412, 2021]; «исследования с точки зрения получения передовых результатов для реальных изображений, собранных из Интернета» [399, 2022]), «*world-picture*» (о вопросах языка и его различных применений в философских трудах Витгенштейна [366]), «*two pictures of the world*» («новая картина физической вселенной и места человека в ней»)» («космический порядок, согласно распространенной иудео-христианской версии картины» [377]; Досократовская картина мира – «как досократические мыслители видели мир» [380]) и т.д. – т.е. «*world-picture*» может применяться при обсуждении вопросов социального моделирования, и в значении собственно изображения чего-либо, в философско-методологическом значении. Второй вариант чаще используется в значении, интегрирующем картину мира как понимание и отражение мира, как взгляд на мир и как мировоззрение (например, «существуют ли специфические для диагноза особен-

ности, которые приводят к специфическим последствиям в ежедневном педагогическом процессе. ... социальные и коммуникативные способности, эмоции и поведение, общение и язык, ... и мировоззрение, предпосылки к обучению» [386], «трудный опыт имел положительные последствия, такие как личный и профессиональный рост и изменение мировоззрения» [379], и т.д.), но встречается и в значении «изображение, картинка, снимок» (например, «много-спектральные спутниковые снимки WorldView-3 2020 года» [Osgouei et al., 2022]).

В российской науке понятие «картина мира» появляется в 1960-е годы в трудах философов (Г.А. Брутян [52], Р.И. Павилёнис [245]), лингвистов (Ю.Н. Караулов [155], Г. В. Колшанский [173]; В. И. Постовалова [264], Б.А. Серебренников [263, 278], Е.С. Кубрякова [183]; и др.). По мнению Н.М. Лебедевой, картина мира представляет собой «когнитивную матрицу для понимания мира [193]. Картина мира как «глобальный субъективный образ объективной реальности, и входит, следовательно, в класс идеального, которое, не переставая быть образом реальности, опредмечивается в знаковых формах, не запечатлеваясь полностью ни в одной из них» [278]. Картина мира как наложение этнических констант в качестве парадигматических форм национального сознания, получившей «конкретное наполнение посредством процесса трансфера, направленность которого определяется ценностной ориентации» [172].

Картина мира выступает фактором, формирующим человеческое сознание, личность [226]. Картина мира – «метафорически обозначенное отражение мира сознанием» [33, с. 37], совокупность образов, которые выстраивают определенные представления человека об окружающем его мире – отражает связи человека с миром, реализуемые в социальных практиках, а также изменения в информационном поле культуры, происходящие под влиянием социально-исторических изменений.

Понятие «картина мира» в российской традиции используется в ряду таких понятий, как «образ мира», «модель мира», имеет сложную структуру (А.Н. Леонтьев [196], Е.Ю. Артемьева [16], С.Д. Смирнов [307], В.П. Серкин [296]). Ю.Н. Караулов вводит понятие «модель мира» вместо понятия «картина мира». Е.С. Кубрякова рассматривает картину мира как целостный образ мира, который складывается у субъекта познания в его познавательной деятельности [183].

Понятие «образ мира» введено А.Н. Леонтьевым [196]. Образ мира строится на основе субъективного опыта [16] в деятельности, «в процессе деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают» [196, с. 254]; т.е. под влиянием деятельности формируется многомерность мира и привносится нечто личностное в его образ. В.П. Серкиным дается пять определений образа мира, в которых он рассматривается как структура, представляющая собой интегральную систему значений человека, предстает как процесс, являющийся интегральным идеальным продуктом сознания, образующимся вследствие непрекращающейся трансформации чувственной ткани сознания в значения («означивание», опредмечивание); также образ мира описан в качестве индивидуализированной культурно-исторической основы восприятия, индивидуальной прогностической модели мира и образа всех образов и включен в трехслойную модель из трех концентрических окружностей – «ядерный внутренний слой (амодальный целемотивационный комплекс), средний семантический слой и внешний слой – перцептивный мир» [296]. А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Артемьева, С.Д. Смирнов описывают двумерную модель образа мира, состоящую из первого, поверхностного слоя (перцептивный мир, по Е.Б. Артемьевой) и второго слоя (семантического, фиксирующего следы взаимодействия с объектами): «Семантический слой – картина мира – являет собой структурированную совокупность отношений к актуально воспринимаемому объекту» [342, с. 284–285]. В обеих моделях выделяются смыслы – в двумерной на уровне семантического слоя, в трехмерной – на уровне личностных смыслов, входящих в структуру ядерного слоя. Существенным отличием трехмерной модели является не только мотивационное и ценностное наполнение ядерного слоя, но и включение в него «эталонных систем (перцептивной, оперативной, эмоциональной, сценарной и других)» [298, с. 321–334].

***Образ мира субъекта познания в формировании профессиональной культуры.*** В концепции контекстного образования понятие «образ мира» используется для описания образа реальности, закрепленного в сознании субъекта познания. Образ мира, который определяет представление человека о себе и других в этом мире, диктует выбор стратегий взаимодействия с этим миром, выбор профессии, выбор поступков в отношении профессии и ее объектов.

Предвосхищение (антиципация) результатов такого взаимодействия способствует отбору (выбору) соответствующего конкретной ситуации речевого поступка и интенсивному наполнению в последующем репертуара речевых поступков, обеспечивающих профессиональное развитие субъекта познания и его реализацию не только во взаимодействии с разными объектами своей деятельности, но и во всех реализуемых сферах деятельности.

Усвоение в процессе развития субъектом познания социального опыта обуславливает формирование языковой картины мира, отражающей образ мира личности, формирующийся под влиянием внешних контекстов (мировое образовательное пространство, образовательное пространство страны, образовательная среда семьи, коммуникативная и информационная культура, собственно образовательная среда). В процессе обучения у субъекта познания под влиянием внутреннего и внешних контекстов формируется система знаний, отражающая взаимосвязь объектов окружающего мира, образуются способы познания, обеспечивающие создание его картины мира, отраженной в языковой картине мира, присущей ему как языковой личности. Вступая в диалогическое взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, осваивая и реализуя различные социальные роли, включаясь в социальные отношения, субъект познания выступает творцом собственной языковой картины мира, которая, в свою очередь, отражает и определяет образ его взаимодействия с этим миром. Совокупность взглядов, ценностей, нравственных мировоззренческих, ментальных представлений, закрепляясь вербально, оказывает влияние на формирование индивидуального профессионального сознания субъекта познания и способствует определению его личностной самоидентификации, участвует в построении профессиональной картины мира как интегральной характеристики представителя профессии [222].

Основная функция образа мира заключается в том, чтобы отражать личностное видение реальности и место субъекта познания в ней. Изменения в бытии носителя образа мира отражаются в нем; происходит изменение семантического слоя, что приводит на основе сравнения тех или иных проявлений личности в социальных отношениях и их объективации к снижению или преувеличению их значимости; то же происходит в процессе профессионализации субъекта познания, в зависимости от специфики вида осуществля-

емой профессиональной деятельности и других видов деятельности, в которые может быть включен человек, структуры и своеобразие выстраивания социальных отношений определяются особенности профессионального образа мира, обнаруживаемые в профессиональной культуре.

***Профессиональная картина мира vs профессиональный образ мира.*** Психическое развитие человека происходит через взаимодействие с другими людьми, в общении, в диалоге [73]. Становясь субъектом профессиональной деятельности, человек встраивается в систему отношений профессионала с объектами мира [342, с.289]. Профессиональная деятельность протекает в разных ситуациях, требующих специальных профессиональных знаний, профессиональных знаний, умений и навыков, мотивов и ценностных отношений; решения разнообразных по сложности задач и принятия решений, способности и умения прогнозировать развитие ситуации, адекватной оценки самой ситуации по сложности, опасности и т.д. Решение профессиональных задач зависит во многом от умения профессионала выстраивать диалог в профессиональном общении, поскольку в каждой профессии существует свои особенности коммуникативного взаимодействия, обусловленные и типом профессии (человек – техника, человек – человек, человек – природа и т.д.).

В современной науке существует несколько подходов к определению опосредования образа мира субъектом профессиональной деятельности, а также его представлений об идеальном профессиональном Я в процессе формирования его профессиональной идентичности. Первым дал определение образу мира профессионала и показал его обусловленность профессиональной спецификой Е.А. Климов в рамках дифференциально-психологического подхода к описанию профессиональной деятельности вкупе с профессиональными требованиями, указав на существование различий между представлениями профессионала об окружающем мире в зависимости от типа профессии человека как субъекта деятельности, что обуславливает регулирование и саморегуляцию его активности [164].

И.Б. Ханина предлагает понятие «профессиональное видение мира» во избежание отзеркаливания понятия «образ мира» как интегрального, целостного образования и понятия «профессиональная картина мира» как изображения чего-то неизменного, подчеркивая динамичность «рефракции» мира через профессию: «окружающий мир в ряде профессий может преломляться через призму

профессии, «профессиональное видение мира имеет некоторую не только культурную „сердцевину“, но и межкультурную, единую для всех принадлежащих к данной профессии» [342, с. 289].

Ряд исследователей используют понятие профессиональной ментальности как родственного профессиональному образу мира. У И.В. Тонкошкуровой профессиональная ментальность представлена как качественная характеристика профессиональной группы, обуславливающая специфику мышления, систему ценностей, деятельности и др. [324]. Д.В. Оборина считает, что понятие «профессиональная ментальность» описывает профессиональные социальные установки, ценностные ориентации и особенности восприятия объектов профессиональной деятельности, что и определяет поведение профессионалов [236]. По мнению В.Е. Ключко, понимание профессиональной ментальности связано с влиянием культуры в многомерном пространстве жизни на ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизующейся системы, ментальное (трансубъективное) пространство человека включает «три пространственных координаты и время ... еще субъективные координаты – значение, смысл, ценность, ... оно пронизано эмоциями, посредством которых предметы, носители этих сверхчужденных качеств, становятся доступными нашему сознанию» [167, с. 34]. О.М. Краснорядцева, описывая четыре инварианта ментальности, такие как образ мира, системы ценностей, мотивационная готовность и установки, приходит к описанию профессионального образа мира через знания, приобретенные субъектом познания, благодаря которым он пересматривает предыдущие решения, что реализуется в профессиональных установках; эффективность профессиональной деятельности, по ее мнению, обусловлена мотивационной готовностью к решению профессиональных задач и особенностями профессионального мышления [179].

Дуальность профессиональной культуры в виде поверхностных структур и ядерной зоны, предложенная О.А. Шумаковой, перекликается с уровневым подходом С.Д. Смирнова, А.Н. Леонтьева, Е.А. Артемьевой и др. к определению образа мира, где поверхностные структуры являются чувственно оформленным представлением о мире, а ядерные являются знаковыми системами, отделенными от чувственного, и отражают мир в целом [306].

В.П. Серкин, доказывая существование профессиональной специфичности образа мира, считает, что устойчивая деятельностная

«профессиональная функциональная подструктура» с определенным образом надстроенной функциональной апперцептивной системой мира моделируется из центра трехслойной модели образа мира (включающей ядерный слой, на уровне которого процесс профессионализации происходит как «процесс предметно-неспецифического (бытийного) смыслообразования»); семантический слой, определяемый «значенностью объектов перцептивного мира, отношением к ним», и перцептивный – наиболее подвижный и изменчивый – слой, включающий «все образы актуального восприятия») [297].

Определяя профессиональную картину мира, М.Н. Фроловская считает, что следует отделить это понятие от понятия «профессиональный образ мира», поскольку последнее представляет собой индивидуальное представление человека о своей профессиональной деятельности, повлиять на формирование которого извне невозможно [338]. Соглашаясь с автором, считаем возможным разделить эти два понятия: профессиональная картина является более широким понятием в плане групповой принадлежности субъектов профессиональной деятельности, т.е. может рассматриваться как социальное явление, обнаруживает особенности отражения объектов внешнего мира и фиксирует способы взаимодействия с ними, содержит культурные стереотипы, характерные для данной профессиональной группы, принадлежит всем субъектам данного вида профессиональной деятельности, способствует профессиональной идентификации индивида, содержит общие для представителей данной профессии ценности, мотивы, установки, характеризуется своим культурным кодом, обладает репрезентантами (ключевыми словами), отражающими специфичность языковой картины мира данной профессиональной группы (семантическая и культурная нагруженность).

Профессиональный образ мира более динамичен, чем профессиональная картина мира. Профессиональный образ мира тесно связан с ней, формируется в процессе адаптации субъекта познания (его внутреннего контекста) к профессиональной среде, «вплетения» в «канву профессиональной деятельности» (по А.А. Вербицкому), поэтому наделяется субъектностью; в сознании человека он распадается на отдельные фрагменты, что обусловлено личностными смыслами, детерминирован ценностно-смысловыми координатами личности, связан с другими видами деятельности, в которые включен субъект деятельности. Содержательное наполнение

образа мира связано с индивидуально-психическими особенностями субъекта познания, в определенном объеме соответствует групповому инварианту.

В разных сферах профессиональной деятельности структура компонентов, наполняющих содержание профессиональной культуры, будет различаться, как и содержание профессиональной картины мира разных профессиональных сфер; кроме того поскольку формирование функциональных подсистем образа мира связано как с профессиональной, так и с другими видами деятельности, очевидно и различие профессиональных образов мира субъектов деятельности. Любой профессиональной культуре свойственны несколько универсальных компонентов, которые не только могут проявляться в практической деятельности, но и влиять на мировоззренческие установки представителей той или иной профессии, среди них, как правило, выделяют профессиональные способности, ценностные ориентации, личностные качества [259; 334; 182]; профессиональные роли на основе разделения труда в данной профессии [177]; нравственный компонент [55].

Отношение представителя профессии с объектами мира обусловлено спецификой профессиональной деятельности, поскольку он выступает как носитель определенной профессиональной культуры, осуществляет коммуникативное взаимодействие в определенной социальной среде с использованием специфичных для данного вида профессиональной деятельности профессиональных кодов, продуктов речевой деятельности личности, обусловленных особенностями профессиональной деятельности. Образ мира можно определить как ядро профессиональной культуры субъекта познания, которое определяет его речевые поступки в процессе межличностного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях, где, по В.Е. Ключко, «все позиции имеют не физический, а смысловой характер» каждая из которых «порождает любой психосемантический процесс, как в межличностном, так и интраличностном плане, т.е. является динамической клеточкой сознания как индивидуального, так и коллективного» [168, с. 35].

Языковое сознание представителей той или иной профессии отражает в профессиональной картине мира, их представлениях о мире, месте, механизмах взаимодействия и роли профессии в социуме, ее влиянии на социально-исторический процесс.



*Профессиональная языковая картина мира.* Профессиональному образу мира предшествует языковая картина мира субъекта познания, дополняя, а зачастую искажая, объективное значение реальности, что объясняется наличием ошибок и заблуждений, стереотипов и предрассудков, освоенных в процессе межличностного взаимодействия различного характера, социализации, инкультурации. «Языковая картина мира является особым феноменом с точки зрения инструментальных единиц, с помощью которых она создается» [111, с. 23].

Понятие «языковая картина мира». Понятие вошло в научный оборот на рубеже XIX–XX веков, изначально речь шла о связи языка и культуры народа, постепенно выкристаллизовалось в отдельную категориальную единицу. На протяжении своей истории понятие претерпело ряд изменений в его толковании и в подходах к его структуре и содержанию. В. Фон Гумбольдт в своей теории языка, рассуждая о роли языка изучении тайн человечества и психологии (характера – по В. фон Гумбольдту) народов, не упоминая понятие «картина мира», подходит, по сути, к ее определению – «картина духовного склада» народа, к подлинной картине «хода мысли и сцепления идей, «картина внутреннего развития мысли» [105]. Л. Вайсгербер, опираясь на учение В. фон Гумбольдта, ввел понятие «языковая картина мира»; он указывал, что картина мира, «заложенная в конкретном языке», «которую усваивают носители этих языков по мере изучения языка с детства», «являющаяся основой дальнейшего формирования видения мира», содержит в себе «некое миропонимание... в том виде, который оно приобрело сообразно судьбам ... языкового сообщества, его ... истории, его духовным и внешним условиям», меняется по мере развития языка; «процесс этого развития оказывается под определяющим влиянием языкового окружения» [59]. Создатели лингвистической теории относительности Э. Сепир и Б. Уорф подчеркивали важнейшую связь языка, культуры и психологии. По Э. Сепиру, «система культурных стереотипов ... упорядочивается с помощью языка. ... Язык – это путеводитель в „социальной действительности“» «люди... в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который является средством общения для данного общества. ... «реальный мир» в значительной мере бессознательно строится на основе языковых привычек той или иной соци-

альной группы... благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками общества» [294]. Б. Уорф, продолжая приведенную идею Э. Сепира, подчеркивает «влияние языка на различные виды деятельности людей не столько в особых случаях употребления языка, сколько в его постоянно действующих общих законах и в повседневной оценке им тех или иных явлений» [328, с. 158].

Российская лингвистика видит языковую картину мира как лингвокогнитивный феномен. Анализ языковой картины мира с позиций социо- и этнокультурной специфики языка и мышления получил свое начало в работах Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, В.И. Карасика, М.В. Пименовой и др. [13; 63; 154; 254]. Г.В. Колшанский считает, что «в языке закрепляется общественное сознание, тексты как результаты мыслительной деятельности» [173, с.24] и определяет языковую картину мира как «„вторичное“ существование объективной картины мира определяет [173, с.38], в связи с чем считает важным говорить «не о языковой картине мира, а о языкомыслительной картине мира» [173, с.37]. Среди определений языковой картины мира следует также отметить «видение мира человеком как особенности концептуализации бытийных сущностей фиксируются в системе языка» [261]. Специфической характеристикой языковой картины мира Ю.Н. Караулов считает, ее содержательную единицу– семантическое поле (единицей картины мира, по его мнению, являются константы сознания») [156]. Современная отечественная лингвистика продолжает традиции лингвокогнитивного подхода к языковой картине мира, представляя ее как «зафиксированные в виде языковых единиц и категорий процессы и результаты когнитивной деятельности человека» [112, с. 34].

Современная зарубежная лингвистика также придерживается лингвокультурного подхода, считает, что «язык остается связующим звеном между языковой общностью и общностью, между объективностью и субъективностью» [390, с. 167], позволяет не только анализировать мир, но и интерпретировать и выражать отношение к нему и мысли о нем [390]. Языковая картина мира – «это субъективная интерпретация реального мира, ...относится к коллективно признанной системе ценностей, точке зрения и перспективе субъекта (концептуализатора), ...представляет собой набор моделей мышления и суждений о мире, передаваемых на языке» [368,

с. 287–288]. Таким образом, языковая картина мира лежит в основе понимания мира, расширяет имеющуюся картину мира.

Языковую картину субъекта познания мы будем рассматривать как образ реального мира, отраженный средствами языка в индивидуальном сознании, где значения будут, с одной стороны, частью его (субъекта познания) индивидуального сознания, с другой, – продуктом социальных отношений. «Для носителя языка родной язык представляет собой ... форму концептуализации мира. ...культурные ценности, идеалы, ориентиры, мнение индивида о Вселенной и ее роли в этой вселенной находят свое воплощение в языке ... язык представляет собой форму концептуализации мира, характерную для данной культуры» [400, с. 102-103]. Языковая картина мира не только «органично включается в механизм речемыслительной деятельности языковой личности и определяет языковое качество порождаемого текста», но и выполняя свою основную функцию «в структуре речемыслительной деятельности языковой личности» – текстопорождающую, – «обуславливает разворачивание текста по модели картина мира – языковая картина мира – текст» [357, с. 7].

Профессиональная языковая картина мира субъекта познания «наполняется» значениями на основе его личностного смысла, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, обусловлена его восприятием действительности и видами деятельности, в которые он включен, влиянием национальной картины мира, профессиональной картины мира, взаимодействием с другими субъектами познания и, соответственно, объемом, длительностью и качеством контактов его языковой картины мира и языковых картин мира других субъектов познания (соприкосновение, пересечение, отторжение), разнообразием коммуникативных ситуаций. В зарубежных исследованиях не выявлены работы, посвященные изучению профессионального образа мира как научной категории.

Профессиональная языковая картина мира связана с видами деятельности субъекта познания, тем, как он воспринимает окружающий его мир; зависит от особенностей коммуникативного пространства и разнообразия коммуникативных ситуаций, длительности, частотности и способов взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности. Профессиональная картина мира тесно связана с языком в процессе формирования языковой лично-

сти, точнее – профессиональной языковой личности. Профессиональная картина мира выступает в качестве связующего звена между профессиональной реальностью, с одной стороны, и профессиональной языковой личностью, с другой. Формирование профессиональной картины мира проходит несколько этапов и включает порождение профессионального образа мира, построение собственных конструктов, которые, в свою очередь, обеспечивают восприятие, понимание (конструирование) окружающей действительности, антиципацию и оценку события [337, с. 16]. В.И. Поставлова на основе трехкомпонентной парадигмы предлагает выделять разновидности языковой картины мира по возрастному признаку (картина мира взрослого человека и детская), 2) психическому здоровью/ отклонениям в развитии психики (картина мира здорового человека и психопатологическая), по хронологическому признаку (архаическая и «цивилизованная») [263]. Считаем возможным расширить данный подход и добавить еще один компонент – по деятельностному виду (по предмету деятельности). Профессиональная языковая картина мира формируется под влиянием внешних контекстов, задающих «свою систему ценностей, представлений, правил поведения» [73, с. 75], отражается в индивидуальном сознании средствами языка, где значения обуславливаются индивидуальным сознанием субъекта познания и социальными отношениями; детерминирована видами деятельности, в которые включен субъект познания, взаимодействием с другими субъектами деятельности, определяется разнообразием коммуникативного взаимодействия и коммуникативных ситуаций; оказывает определяющее влияние на формирование профессиональной языковой личности.

Профессиональная картина мира как связующее начало профессиональной реальности и профессиональной языковой личности, встроеной в профессиональную языковую картину мира, и профессиональный образ мира как более личностное образование, возникающее по мере включения субъекта познания в профессиональную деятельность, будучи противопоставленными по критерию коллективности/индивидуальности, но взаимосвязанными и взаимообусловленными, являются вторым и третьим теоретическими контекстами, образующими профессиональную речевую культуру.

#### 4.4. Профессиональная языковая личность – четвертый контекст формирования профессиональной речевой культуры

Понятие «профессиональная языковая личность», как и его синоним «языковая профессиональная личность», вошло в научный оборот недавно, вследствие чего еще не выявился более предпочтительный вариант. Появление данного понятия обусловлено развитием когнитивно-дискурсивного направления в лингвистике. Однако, на наш взгляд, понятие «языковая личность» является важным при обсуждении вопросов становления профессиональной речевой культуры: языковая личность является, в первую очередь, носителем языковой картины мира; соответственно, носителем профессиональной языковой картины мира будет профессиональная языковая личность. В первую очередь, для выявления особенностей профессиональной речевой культуры в рамках проблемы формирования профессиональной личности следует определить исходное понятие «языковая личность», мало употребляемое в психологии, в широком смысле понимаемое как универсальная категория, обозначающая носителя и создателя языка, способствующая сохранению национальной самобытности.

Понятие «языковая личность». Впервые это понятие использовал В.В. Виноградов, обозначая личность автора текста, изучая проявление индивидуального в языке. И. А. Бодуэн де Куртен подчеркивал объективно психическую основу языка, который «существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [36, с. 71]; в то же время он настаивал на общественном характере языка («мышление и общественность суть необходимые условия реального языка» [37, с. 212]), на социальном характере языковых явлений, подчиненных психическим потребностям «каждого отдельного индивида, принадлежащего к данному языковому сообществу» [36, с. 309]. Оценивая позицию И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.В. Виноградов раскрывает языковую личность «как вмещилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [77, с. 61]; при этом подчеркивает, что языковая личность раскрывается через раскрытие всех ее структурных оболочек, ее языковое творчество – «результат выхода ее из всех сужающихся концентрических кругов тех коллективных субъектов, формы которых она в

себе носит, творчески их усваивая» [77, с. 90–91]. Г.И. Богин под языковой личностью понимал человека, рассматриваемого «с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [34, с. 3]. По мнению В.В. Соколовой, понятие «языковая личность» описывает «реальность в виде субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие целям и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь» [308, с. 11].

Построение моделей языковой личности предпринимается в лингвистике (Ю.Н. Караулов, рассматривая в философском, психологическом и лингвистическом аспектах, описывает трехуровневую модель, включающую в философском аспекте язык, интеллект, действительность, в психологическом – семантический, когнитивный и прагматический уровни, в лингвистическом – структуры языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный) [155, с. 56]), в лингводидактике (пятиуровневая модель Г.И. Богина, состоящая из уровней – правильности, интериоризации, насыщенности, адекватного выбора, адекватного синтеза [34]), в лингвокультурологии (модель, предложенная В.И. Карасиком, основанная на единстве речевой деятельности и речевой организации, описывающая пять аспектов – языковая способность, коммуникативная потребность, коммуникативная компетенция, языковое сознание, речевое поведение [154]), в психолингвистике (предложенная С.С. Сухих трехуровневая модель психологических типов, описывающая экспонентный, субстанциональный и интенциональный уровни измерения языковой личности [317]); представленная К.Ф. Седовым типология языковой личности по ее способности к согласованности дискурсивности собственного поведения с действиями партнера по социально-коммуникативному взаимодействию, включающая три типа конфликтный, централизованный, кооперативный [291, с. 6 – 12]).

Современное языкознание отождествляет понятия «языковая личность», «языковое сознание», «языковое мышление», «языковая картина мира». Языковая картина мира выделена нами как субъективный образ реального мира, как продукт социальных отношений, отраженный средствами языка в индивидуальном сознании субъекта познания. По И.А. Стернину, языковое мышление и

языковое сознание соотносятся, соответственно, как статическое и динамическое, как свойство мозга и «деятельность мозга, наделенного сознанием» [314, с. 44–51]. Под языковым сознанием (называя также его языковым мышлением и речевым мышлением) И.А. Стернин предлагает «понимать совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, т. е. психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека» и разграничивать его с коммуникативным сознанием, включающим языковое сознание в качестве составной, не исчерпывающей части [314].

Несмотря на различие подходов, в основе оценки языковой личности и ее структуры лежит неразрывность связи человека, особенностей его сознания и деятельности, определяющих стратегии поведения в коммуникативном взаимодействии, что, в свою очередь, во многом репрезентируется в репертуаре речевых поступков субъекта познания, сформировавшимся в процессе осуществления различных видов деятельности. В зарубежных исследовательских практиках не рассматриваются понятия «языковая личность» и «профессиональная языковая личность»<sup>2</sup> [311].

Профессиональная языковая личность. Наибольшее распространение получила концепция Е.И. Головановой, предлагающая толкование понятия профессиональной языковой личности как совокупности «интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности» [97] и включающая три уровня (параметра) анализа профессиональной языковой личности: на первом уровне профессионального сознания, предлагается изучать домены и концепты «как ментальные образования, отражающие структуру специального опыта»; на втором – вербальном – уровне рассматриваются «системы и микросистемы специальных наименований», коррелирующие со структурами сознания; на третьем – мотивационно-прагматическом уровне – связанном с отбором единиц текста,

---

<sup>2</sup> В зарубежной англоязычной литературе не используются понятия «языковая личность»; Сороковых Г. В., Шафикова И. Р. предлагают в качестве аналога – для определенных целей – «linguistic identity»; в зарубежной лингвистике данное понятие связано с культурной и этнокультурной идентичностью

в том числе прецедентных имен, высказываний [117, с. 211], которые, безусловно выступают репрезентантами профессиональной языковой личности. Существующие подходы к пониманию профессиональной языковой личности основываются на концепции Ю.Н. Караулова и предлагают трехуровневую модель. Различия заключаются в терминологическом определении уровней.

В структуре профессиональной языковой личности С.В. Мыскин также выделяет три уровня: 1) коммуникативно-компетентностный, соотношенный с потребностями коммуникативной ситуации и целями профессиональной деятельности; 2) лингво-когнитивный, представленный «профессиональной картиной мира, выраженной ... образом профессионального мира субъекта» и отнесенностью «его к отдельной профессиональной группе»; 3) мотивационный, представляющий собой систему «побудительных факторов, обуславливающих пристрастность языкового профессионального сознания субъекта в отражении объективного мира труда в соответствии с личностными смыслами» [229, с. 155].

На наш взгляд, терминологически (по наименованию уровней) наиболее точно выражена структура, предложенная С.В. Мыскиным, поскольку она не только основана на психологическом, деятельностном, социальном и лингвистическом аспектах описания языковой личности, осуществляющей профессиональную деятельность, выражает совокупность мотивов, социальный контекст речевого взаимодействия субъекта познания в соответствии с нормативной регламентированностью межличностного взаимодействия и особенностями видов деятельности, в которые он включен, предполагает развитие личности, в том числе языковой, но и позволяет описать речевой поступок субъекта познания как основу социального взаимодействия. Отсюда следует, что для характеристики языковой личности, осуществляющей профессиональную деятельность наиболее точным, будет понятие «профессиональная языковая личность», подчеркивающее включенность личности в профессиональную деятельность и соответственно определяющее ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизующейся системы, характеризуемой типом профессиональной культуры, репрезентирующей в отношениях между членами профессиональной группы и другими группами и общественными институтами профессиональную идентичность, упорядочивающей свою професси-



ональную деятельность, обеспечивающей целостность профессиональной культуры и преемственность ролей, ценностей, норм через образцы профессиональной речевой культуры, традиции, социальные технологии. Таким образом, профессиональная языковая личность выступает четвертым теоретическим контекстом формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания.

#### **4.5. Пятый контекст профессиональной речевой культуры – речевая профессиональная культура: неравнозначность и сопряженность понятий**

Основным средством межличностного взаимодействия выступает речь. По справедливому замечанию М.М. Бахтина, «все слова пахнут профессией, жанром, направлением, партией, определенным произведением, определенным человеком, поколением, возрастом, днем и часом» [20, с. 106]. Далее он подчеркивает, что в каждом слове неизбежно влияние контекста и контекстов, что делает его социально обусловленным и наполняющим все слова и формы интенциями говорящего [20]. Репертуар речевых поступков субъекта познания детерминирован не только особенностями профессиональной картины мира, с одной стороны, и профессиональным образом мира, с другой, но и структурой профессиональной языковой личности с ее ментальными, когнитивными, мотивационными аспектами. Однако регламентированная нормативность межличностного взаимодействия людей в процессе осуществления профессиональной деятельности указывает на необходимость обсуждения особенностей речевого поведения с позиций соответствия его включенности в профессиональную культуру. И.А. Зимняя, указывая на обусловленность особенностей речевой культуры видом профессиональной деятельности, на примере педагогической профессии рассматривает речевую культуру (содержательность, обращенность, воздейственность) как фактор в структуре профессиональных способностей педагога [136].

Становление профессиональной речевой культуры в контексте формирования профессиональной культуры пока не изучено в достаточной мере. На сегодняшний день понятия «профессиональная речевая культура» и «речевая профессиональная культура» рассматриваются как синонимы. Исследования, посвященные профессиональной речевой культуре, рассматривают данное понятие как

культуру речи представителя профессии или профессиональной группы либо коммуникативную компетентность, которая базируется на оптимальном употреблении языковых средств с учетом особенностей профессиональной деятельности и коммуникативной ситуации, обусловлена социокультурным контекстом функционирования языковой системы. Кроме того, следует сделать оговорку, что внимание ученых направлено на изучение профессиональной речевой культуры с позиций требований к речи специалиста, культуры речи (т.е. с позиций соответствия нормам литературного языка, обладающей коммуникативными качествами культурной речи). В зарубежных работах формирование профессиональной речевой культуры как качества профессионала и как часть профессиональной культуры не рассматривается; данное явление рассматривается в контексте профессионального развития, внимание данному явлению уделяется в редких случаях с позиций культуры речи [411], с позиций теории речевых кодов в межкультурной коммуникации для говорящих на неродном языке либо коммуникативных способностей [382; 407]. Также в работах описывается роль культуры речи в развитии способности к межкультурному взаимодействию [422] и устойчивости, безопасности в условиях профессиональной деятельности [415; 416], что позволяет человеку действовать в будущей профессии более эффективно [367]; кроме того, в работах подчеркивается необходимость учитывать культурный компонент, дающий обучающимся возможность повысить осознание тесной связи между людьми и природой в культурном плане, описывается влияние профессиональной и этнокультурной идентичности субъектов образовательного процесса на формирование мировоззрения [371], культурных ценностей и философии образования, т.е. в переосмыслении ценностей, убеждений, мировоззрения, в обмене смыслами играет важную роль национальная картина мира, отраженная также и в языке субъекта познания.

По нашему мнению, понятия «речевая профессиональная культура» и «профессиональная речевая культура» следует рассматривать как неравнозначные, хотя, безусловно, взаимосвязанные и взаимообусловленные. Речевая профессиональная культура представляет собой лингво-культурную характеристику субъекта профессиональной деятельности. Данное понятие описывает аспекты речевой культуры субъекта профессиональной деятельности, где в основе иерархии ее элементов лежит лингвистическая составляющая,

предполагающая владение разнообразными, взаимообусловленными коммуникативными качествами культурной речи, детерминированными владением всеми аспектами языковой системы, в том числе терминологическим аппаратом в профессиональной сфере, оптимальным употреблением средств языка в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации и спецификой профессиональной деятельности, а также особенностями языковой личности профессионала. Динамичность речевой профессиональной культуры зависит от изменений в языковой системе, связанных с социально-историческим процессом.

«Профессиональная речевая культура» в отличие от «речевой профессиональной культуры» выступает смыслообразующим контекстом в становлении субъекта познания в профессиональной деятельности. Семантика понятий указывает не только на различный объем их наполнения такими компонентами, как коммуникативно-компетентностный, лингво-когнитивный и мотивационный, но и несхожесть иерархий психологического, деятельностного, социального и лингвистического оснований рассматриваемых терминов.

Понятие «профессиональная речевая культура» подразумевает не только лингвистический (взаимосвязанные разнообразные качества культурной речи на основе владения всем спектром системы языка) аспект; она основана на специфике профессиональной деятельности субъекта познания (когнитивный, мотивационный, поведенческий планы, отраженные в речи), отражает ее через призму субъективного профессионального образа мира, соотнесена в предметом деятельности, социально-профессиональной структурой рынка труда в конкретный отрезок времени, особенностями социальной и организационной среды.

В отличие от термина «речевая профессиональная культура» термин «профессиональная речевая культура» базируется на особенностях профессиональной деятельности, в которую включен субъект познания; данный термин отражает специфику взаимодействия субъекта познания с объектами мира сквозь призму субъективного профессионального образа мира как структуры профессиональной картины мира профессиональной группы и обеспечивает профессиональную идентификацию субъекта познания; проявляет ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизую-

щейся системы; вербально-семантическая (по Ю.Н. Караулову) составляющая профессиональной речевой культуры ориентирована на эффективное профессиональное общение для достижения высоких результатов деятельности, обусловлена особенностями профессионального мышления и позволяет определить в речевом акте систему ценностей, мотивационную готовность и установки субъекта деятельности. Речевая профессиональная культура является при этом теоретическим контекстом, обуславливающим формирование профессиональной речевой культуры субъекта профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональная речевая культура». Становление профессиональной речевой культуры начинается в процессе ее включения образовательный процесс, где обучение и воспитание образуют единство, а содержание образования сопряжено с приобретением субъекта познания к культуре и его самоопределением. В ходе профессионального развития субъекта познания и становления его профессиональной речевой культуры происходит увеличение и трансформация ее семантического наполнения, расширение терминологического аппарата, включение в общую апперцепционную базу профессиональной культуры, овладение новыми формами межличностного взаимодействия в условиях трудовой деятельности, осознание профессиональной роли на основе соединения общей, профессиональной и личной культуры, обусловленное социокультурным контекстом. По мере решения все более усложняющихся профессиональных задач развиваются личностные качества, выкристаллизовываются в соответствии со спецификой профессиональной культуры мотивы и ценностные отношения, вырабатывается способность к ответственному выбору и принятию решения, речевой поступок осуществляется в соответствии с профессиональной задачей и ситуацией на основе предвидения его результатов для себя и других субъектов деятельности и объектов окружающего мира. Переход субъекта познания от одного этапа становления профессиональной культуры к другому не может быть жестко привязан к какому-либо возрастному периоду и может быть определен эмпирическим путем по мере ее становления на основе выявления предикторов речевого поступка.

Становление профессиональной речевой культуры детерминировано взаимообуславливанием всех ранее описанных контекстов

образования описанных выше теоретических контекстов (рис. 1), определяющих личностно-профессиональные характеристики субъекта деятельности, репрезентированные в речевом поступке: профессиональная культура, профессиональная картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность, профессиональная речевая культура. Каждый из теоретических контекстов, формирующих профессиональную речевую культуру субъекта познания, формируется в структуре внутреннего кросс-культурного контекста развития профессиональной речевой культуры, связан с: 1) влиянием внешних социокультурных контекстов образования субъекта познания; 2) ведущими социальными ролями, обусловленными возрастом, Я-концепцией и эго-идентичностью; 3) уровнями личной культуры. Уровень сформированности профессиональной речевой культуры выражен разными уровнями проявления речевого поступка, что отражается в репертуаре речевых поступков субъекта познания.

Динамичность профессиональной речевой культуры субъекта познания обусловлена следующими факторами:

- включенность профессиональной деятельности во внешние контексты, оказывающие влияние на субъективную реальность субъекта познания и актуализирующие его внутренние контексты;
- наполнение личностным смыслом профессиональной деятельности и профессиональной культуры;
- обретение личной культуры в контексте профессиональной культуры непрерывно изменяющихся и находящихся в развитии образцов поведения и деятельности, следование им в своем сознании и бытии [126].

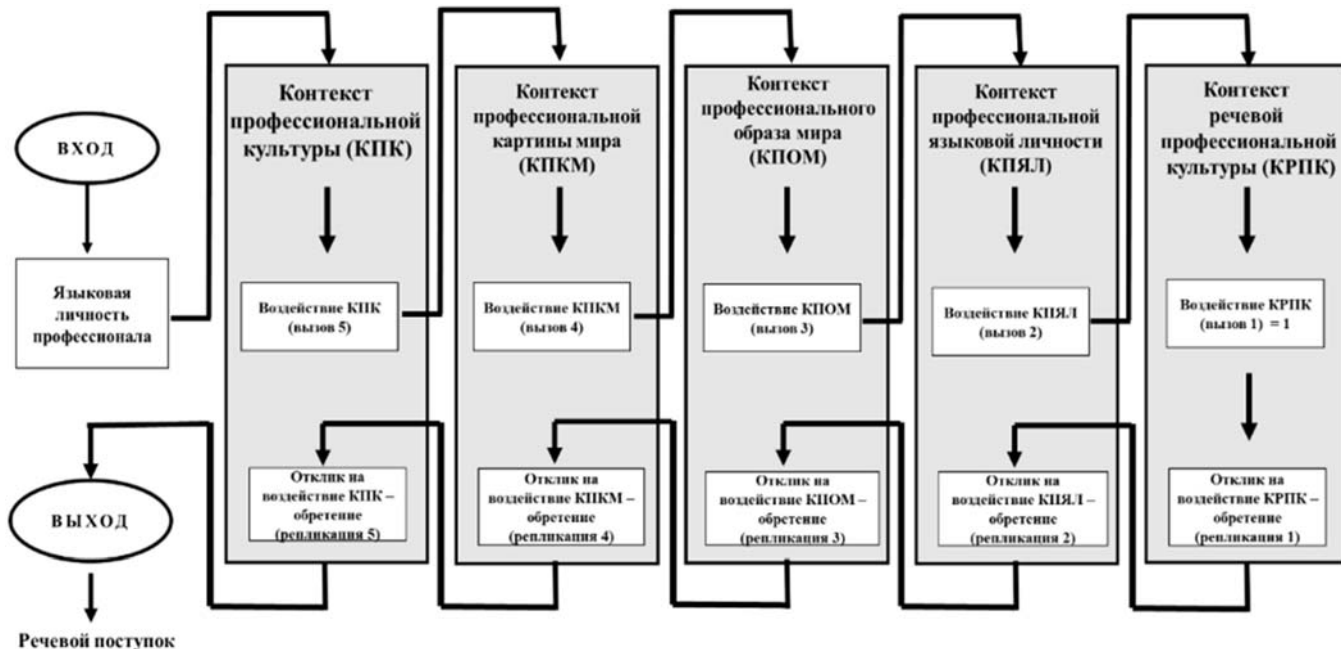


Рис. 1. Влияние теоретических контекстов (последовательность действий рекурсивного процесса формирования – подробнее см. п. 5.3.) на становление профессиональной речевой культуры

#### 4.6. Выводы

Содержание и осмысление понятия «профессиональная речевая культура» было проведено на основе анализа взаимосвязанных и обуславливающих друг друга теоретических контекстов.

Профессиональная речевая культура субъекта познания представляет собой многоуровневую характеристику субъекта познания, основанную на психологическом, деятельностном, социальном и лингвистическом аспектах описания языковой личности, осуществляющей профессиональную деятельность. Уровень профессиональной речевой культуры, неотделимой от профессиональной деятельности, определяется совокупностью взглядов, ценностей, нравственных мировоззренческих, ментальных представлений, обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию, детерминирован усложнением профессиональных задач, «является динамической клеточкой сознания как индивидуального, так и коллективного» [168, с. 35], определяет репертуар речевых поступков субъекта познания как отражения его личной культуры, формирующейся в процессе усвоения разных культур (интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры); речевой поступок субъекта познания, направленный на другого, выступает репрезентантом его образа мира как целостного интегрального образования познавательной сферы личности, многоуровневой системы представления субъекта познания не только о мире и других людях, но и себя и своей деятельности, несет в себе свойства профессиональной и социальной среды.

Таким образом, профессиональное действие в процессе профессионального развития личности, погружаясь в контексты профессиональной культуры, профессиональной картины мира, профессиональной языковой личности (носителя профессиональной языковой картины мира), профессионального образа мира, речевой профессиональной культуры, наполняясь психологическим, социальным, деятельностным, лингвистическим содержанием становится профессиональным речевым поступком. Речевой поступок, опредмеченный в тексте (устном и/или письменном), отражает в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах уровень личной культуры, уровень сформированности профессиональной речевой культуры, этап личностного развития субъекта познания по модели текст – профессиональная культура – профессиональная картина мира – профессиональный образ мира – профессиональная языковая личность – профессиональная речевая культура.

## ГЛАВА 5. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Профессиональная культура, по сути, базируется на двух определяющих ее содержание компонентах – профессиональное и культурное, отсюда формирование профессиональной культуры должно рассматриваться с позиций профессионального становления и культурного становления субъекта познания. Субъектом профессиональной культуры выступает личность, включенная в профессиональное сообщество, проживающая этапы своей профессионализации, становления своей профессиональной культуры и приобщения к культуре, создающая профессиональную культуру (равно как профессиональная общность, сложившаяся в процессе осуществления конкретной профессиональной деятельности).

В процессе формирования профессиональной культуры субъекта познания под воздействием внутреннего на внешнее (по А.В. Брушлинскому [2003]) совершается развитие профессионального мышления как деятельности, с особенностями направленными на решение специфических задач профессиональной деятельности личности, обладающей рефлексивными свойствами, характеризующейся диалектичностью, системностью, целостностью, творческой направленностью и целенаправленностью, связанной как с особенностями, так и с характером [332]. «Становление субъекта деятельности со своей позицией, профессиональными планами, стратегией поведения, целями и программами действий, отношением к результатам деятельности и другими специфическими свойствами является результатом преломления законов развития человека, изменения психического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант» [35, с. 112].

### 5.1. Профессиональное становление как условие формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания

Профессиональное становление личности, будучи сложным многогранным процессом, затрагивает не только разнообразные стороны жизнедеятельности человека, но и оказывает влияние на качество его бытия во всем его многообразии.

В ряде основополагающих работ профессиональное становление личности соотносится с разными свойствами личности, в том



числе с развитием Я-концепции, картиной мира (В.В. Столин [315], Е.Б. Быкова [58], Р.А. Ахмеров [19]), с антиципацией – способностью к опережающему отражению, предвосхищать результаты своих действий в отношении себя и других в ближайшем и отдаленном будущем (П.К. Анохин [8], Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков [206], В.М. [283]), связывается с проблемой формирования образа будущего как базовой психологической категории и важнейшим компонентом психической жизни (М.М. Бахтин [22], Л.С. Выготский [86], А.Н. Леонтьев [194], С.Д. Смирнов [307], А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [250], Ж. Пиаже [252], А.А. Потебня [266], А.А. Ухтомский [331]).

Процесс профессионального становления личности на разных этапах его жизненного пути рассматривается на разных уровнях; исследования в этой области посвящены профессиональному самоопределению (Л.И. Божович [38], Э.Ф. Зеер [134], Е.А. Климов [165], Э.Р. Саитбаева [289]), развитию профессионального самосознания (В.Д. Брагина [46], Р.Б. Битянова [32], Е.П. Ермолаева [118], Л.М. Карнозова [158] и др.), акмеологических аспектов профессионального развития (А.А. Бодалев [39, 40], А.А. Деркач [108], Н.В. Кузьмина [186, 187], А.А. Реан [187]), формированию профессиональной направленности (Е.М. Борисова [45], Ю.К. Васильев [61], М.Е. Дуранов [115], Т.С. Деркач [109], Е.А. Климов, О.В. Лешер [202], С.Е. Матушкин [219] и др.), определению сущности процесса профессионального развития и содержания процесса профессионализации (К.К. Бойчинская [41], В.А. Машин [Машин, 1994], Л.М. Митина [223, 224], Л. Питер [255] и др.), исследованию условий развития и функционирования личности (Л.Н. Корнеева [174], Г.С. Никифоров [271], Н.С. Пряжников [268], С.Н. Чистякова [352, 353]), возрастных особенностей профессионального становления (Л.И. Анцыферова [10–12], Е.М. Борисова [45], Э.Э. [133]), выявлению детерминант психологических новообразований в ходе профессионализации личности (Р.В. Габдреев [87], А.В. Карпов [159]), формированию профессионально значимых качеств личности (В.И. Андреев [7], В.И. Загвязинский [130], А.В. Чумичев [354], В.Г. Рындак [286], И.Ф. Харламов [343] и др.), формированию профессиональной идентичности (Д. Сьюпер [413], Л. Б. Шнейдер [355], Т. С. Березина [27], и др.) а также образа будущего как проблемы профессионального образования (Л. И. Божович [38], Р. Гинзбург [94], Н.С. Глуханюк [96], Е.И. Головаха [98], И.В. Дубровина [114], Е.А. Климов [166],

Д.А. Леонтьев [200], Р.В. Овчарова [239], Н.С. Пряжников [269] и др.), и т.д. Все это свидетельствует о том, что профессионализация личности, будучи сложным многогранным процессом, затрагивает не только разнообразные стороны жизнедеятельности человека, но и оказывает влияние на качество его бытия во всем его многообразии.

К определению сущности профессионального становления личности существует несколько подходов, большинство из них рассматривают данный процесс как стадийный, у разных исследователей ограниченный разными временными рамками – от вузовского обучения (А.Б. Каганов [147]) до охвата длительного периода жизни (Е.А. Климов [165], А.А. Деркач [108], Э.Ф. Зеер [272], Т.В. Кудрявцев [185], В.Д. Симоненко [237], Ю.П. Поваренков [257] и др.). Так, по мнению А. Б. Каганова, профессиональное становление представляет собой последовательное прохождение сменяющихся этапов (переходный, накопительный и определяющий) в ходе вузовского обучения, завершающегося на четвертом этапе (работы на конкретном производстве в соответствии с избранным видом деятельности) [147, с. 6]. В концепции Л.М. Митиной, основанной на положении С.Н. Рубинштейна о двух способах жизни, профессиональное развитие личности не связано с возрастом и представлено как стадия профессионального функционирования, наступающая после стадии профессиональной адаптации (неконструктивной на всех этапах), которая предшествует стадии профессионального развития, куда входят самоопределение, самовыражение и самореализация, сопровождаемое вступающими в противоречие друг с другом Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого каждого субъекта деятельности [223]. Акмеологическая концепция А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина имеет содержательную и структурно-процессуальную стороны, «рассматривает в диалектическом единстве проявление деятельностного и личностного», связывает осуществление профессиональной деятельности с ее этапами, событиями, уровнями осуществления, распознаванием проблемных ситуаций, мерой связанности коммуникативной активности «членов коллектива с их индивидуально-психологическими и личностными особенностями» [1, с. 55]. С точки зрения Т.В. Кудрявцева, описывающего периоды профессионального развития с учетом возраста человека и временных рамок, профессиональное развитие сопровождается кризисными ситуациями на основе про-

творечий ожидаемого и достигаемого, где образующим элементом выступает профессиональное самоопределение, является длительным процессом развития личности, которое начинается на этапе формирования профессиональных намерений и заканчивается полной реализацией личности в профессиональной деятельности [184]. Профессиональное становление в работе В.Д. Симоненко рассматривается как «процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самореализацию и реализацию себя в труде» [238, с. 47]. Э.Ф. Зеер, опираясь на возрастной аспект, описывает профессиональное становление и развитие личности, основанием для выделения стадий профессионального становления личности предлагает использовать «социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности», описывает влияние психологического пространства, в котором взаимодействуют личность и профессия, на личностное и профессиональное развитие [272, с. 21]. Ю.П. Поваренков [257], предлагая в качестве единиц периодизации профессионального становления личности стадии, периоды и фазы профессионального развития, выделяя в качестве основы профессионального развития систему вступающих в противоречие внешних и внутренних факторов, считает, что профессиональное становление личности «имеет принципиально общую психологическую структуру с другими формами активности человека», ее следует относить к одной из форм социализации и индивидуализации личности и, в первую очередь, к специфической форме активности субъекта труда, сопоставимой по своим масштабам с категорией жизнедеятельности и не сводимой к профессиональной деятельности; далее он подчеркивает необходимость ее анализа на основе «изучения мотивации, целей и планов профессионального становления, актов выбора, контроля и коррекции профессионализации, ее информационной основы» [257, с. 192–193]. Е.А. Климов, опираясь на закономерности возрастного развития и общего становления личности предлагает в профессиональном становлении личности вычленять разные стадии, среди которых стадия пред игры; стадия игры; стадия овладения учебной деятельностью; стадия оптации; стадия профессиональной подготовки; стадия развития профессионала [165]. Профессиональное становление в ряде основополагающих работ связывается с фунда-

ментальной способностью к опережающему отражению – антиципацией (П.К. Анохин [9], Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков [206], В.М. Русалов [284]).

Профессиональное становление, таким образом, можно описать как «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» [208]; оно связано с развитием субъекта познания, включающим процессы качественных изменений психологической целостности личности, формирование психических новообразований, позволяющих личности в достаточной степени успешности решать возникающие по мере личностного образования проблемы, совершенствование функциональной готовности, становление операционных систем; в процессе профессионализации происходит усвоение профессиональной культуры как теоретического контекста профессиональной речевой культуры.

Теоретико-методологический анализ работ, посвященных различным подходам к исследованию проблемы профессионального становления, позволяет заключить, что данный процесс связан с формированием профессиональной культуры субъекта познания, вследствие чего становление профессиональной речевой культуры (не «речевой профессиональной культуры») требует специального изучения как один из ведущих факторов профессионального развития субъекта познания.

Субъект познания «погружен» одновременно в пять внешних социокультурных контекстов, детерминированных мировой образовательной средой, образовательной средой страны, образовательной средой семьи, средой коммуникативной и информационной культуры и собственно образовательной средой [126]. «Каждое психическое явление существует всегда в контексте других явлений как в синхронном, так и в диахронном аспектах, и каждое последующее состояние психики как целого определяется этими контекстами» [73, с. 9].

В процессе профессионализации субъект познания осваивает новые социальные роли, актуализирует потребность в самореализации, осмысливает значимость общения на уровнях межличностного и

группового взаимодействия и культурно-исторической значимости, что связано с общественным признанием [333]. Человек является носителем «социальных ролей и программ социотипичного поведения» [17, с. 12]. Интеграция субъекта познания в профессиональную деятельность обеспечивает: включение в культуру профессионального сообщества; приобщение к его культурным ценностям; присвоение внутренне содержащихся и внешне проявляющихся норм, определяющих поведение личности в профессиональной общности [106, с. 17]. Вследствие этого совершенствуются качества, наделенные социальной, профессиональной и личностной значимостью, «через внутренний, личностный контекст преломляется любая новая для человека информация. ... усваивается на уровне личностных смыслов, собственно знаний» [72, с. 17–18]; формируется особое мироощущение; осмысляются требования профессии; «выстраивается» профессиональное самосознание, объединяющее мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-оценочный, операционально-деятельностный компоненты [171]. Поведение человека претерпевает изменения под влиянием других людей, в процессе профессионализации субъект познания усваивает ведущие социальные роли, обусловленные возрастом и степенью включенности в профессиональную деятельность, которые являются определяющими в социальной биографии человека» [17]; происходит изменение представлений о себе.

Соотнести получаемые знания и навыки с будущей деятельностью [63] в совокупности с ценностями, нормами и образцами профессиональных достижений через традиции и язык позволяют признанные профессиональной группой профессиональные роли на основе разделения труда (профессиональные функции), сохраняющие ее идентичность на протяжении длительного времени и преемственность [177], репрезентированные в речевом поведении членов профессионального сообщества.

## **5.2. Генезис профессиональной речевой культуры субъекта познания в контекстном образовании**

В соответствии с концепцией контекстного образования, поступок является особым ценностным действием, он не только направлен на другого, но и предполагает морально-нравственную оценку

со стороны другого, какой бы то ни было отклик и соответствующую коррекцию совершенного действия [73]. Речевой поступок «рождается вместе с рождением речи» [250, с. 92], вбирает в себя культуру «в едином и единственном контексте жизни», к которой причастен [250, с. 96].

Насколько едины «генезис действия как сознательной операции и генезис самого предметного сознания», настолько един противоречивый внутренне генезис поступка и самосознания. Рождение поступка из действия обусловлено формированием самосознания (по С.Л. Рубинштейну). «Действие становится поступком по мере того, как формируется самосознание» [281, с. 24]. По мнению А.В. Брушлинского, человек на различных этапах онтогенеза формируется как субъект в процессе взаимодействия с объективным миром на разных и при этом взаимосвязанных уровнях – на начальном этапе как с системой раздражителей, на следующем этапе как с системой сигнальных раздражителей, а затем как с объектом; взаимодействие с людьми происходит как с субъектами [54]. «Люди строят свою жизнь по определенному сюжету или сценарию, образцы которых они заимствуют в своей культуре» [195, с. 449], без культурных образцов невозможно совершение собственных поступков; усвоение социального тезауруса мотивов, присущего каждой культуре или субкультуре «служит предпосылкой и основой для формирования мотивов индивидуальных действий носителей данной культуры» [195, с. 449]. «Сознание является культурным как атрибут именно „культурного набора“ форм активности» [299, с. 104].

Изменение внутренней природы действия – от реакции к поступку – детерминировано изменением уровней и типов сознания: усложняясь через сознательное действие от уровня к уровню простейший поступок превращается в нравственный, ответственный [280]. Восприятие и осознание мира опосредовано картиной мира конкретного субъекта, оказывающей влияние на его поведение и на выбор поступков [247, с.24]. Истолкование мира репрезентируется в личных конструктах, посредством которых человек выказывает свое видение и понимание окружающего его мира и через которые смотрит на события, происходящие вокруг него. Конструкты используются человеком для оценки предстоящих событий и их предвидения, события определяют их правильность или ошибочность, выражают Я-концепцию. Человек строит системы конструк-

тов исходя из собственных интересов на основе антиципации, выстраивает иерархию своих конструктов и абстрагирует ее; личные конструкты и система, в которую они организуются, характеризуют личность и выявляются в речи. Насколько человек способен развить идентифицируемую с самим собой систему истолкования, с тем чтобы категоризировать окружающую его реальность, настолько он способен предсказывать события – от уровня причинно-следственных связей до чувства личного контроля происходящего [163].

Любое предметное действие под влиянием социального компонента превращается в поступок, выступающий как качество предметности и социальности. Поступок фиксирует «социальную ситуацию развития» (по Л.С. Выготскому), характеризуется предметностью и социальностью, направленностью субъекта познания в совместной деятельности с другими субъектами образовательного процесса не только на предметно-технологические аспекты ситуации, но и на морально-нравственные отношения участников процесса, включенных в данную ситуацию [74, с.158]. «Совместная деятельность порождает совместное сознание (идеальный атрибут активности)» [299, с. 93]. В процессе включения личности в социальные отношения, в активно-действенном отношении к самому себе, к другим людям, к профессиональной общности проявляется саморегуляция как «способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей; ... процесс поддержания общей продуктивной активности, ... продвижения к желаемому образу „Я“» [26].

Эффективность деятельности субъекта познания, профессиональный успех, выбор эффективных стратегий в достижении целей обуславливается уровнем саморегуляции и самодостаточности личности; уровень самодостаточности связан с эффективностью деятельности: чем ниже уровень самодостаточности, тем выше вероятность того, что человек будет воспринимать проблему как личную угрозу, планировать цели без учета особенностей актуальной ситуации, совершать поступки на основе ее поверхностного анализа [393]; высокий уровень самодостаточности как личностного качества, указывающего степень дифференциации образа «Я», напротив, свидетельствует о способности преодолевать трудности

при достижении целей, «действовать более самодостаточно и автономно в ситуациях межличностного взаимодействия» [344, с. 27]. Самодостаточность представляет собой «личностный конструкт, ... который считается мощным предшественником вовлеченности и производительности труда, ...высокий уровень самодостаточности способствует поддержанию оптимального уровня самооценки в той мере, в какой люди чувствуют, что у них больше возможностей противостоять стрессовым ситуациям» [403], «играет решающую роль в социальном поведении. Развитие и повышение самодостаточности обеспечивает регуляцию самосознания, имеющего важное значение для развития эмоций» [392]. Повышение самодостаточности способствует «разрешению конфликтов и стресса, связанных с социальным поведением» [410].

Речевой поступок базируется, с одной стороны, на осознанном лично-значимом выборе субъекта познания, с другой, – на «поиске-творчестве поступка как ... долга по отношению к другому» [250, с. 95], отражает ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизующейся системы [167, с. 34]. Диалогичность поступка со своим временем (по М.М. Бахтину) позволяет выделить различные контексты – деятельностный, культурный, исторический, социальный, поведенческий, эмоциональный и др. [22]. По мере социализации и профессионализации субъекта познания и освоения им норм, правил, стандартов профессиональной общности, принятия типичных для нее системных качеств, складываются основания для достижения успеха–профессионального и личностного [17, с.194]. Ценности, нормы, идеалы и принципы, встраиваясь в качестве компонентов системы моральной регуляции и действий, и поступков, являются образцами поступков, аккумулируют «опыт человеческого общения, как он воспринимается и оценивается сквозь призму интересов той общности, сознание которой эти императивы вырабатывает» [191, с. 50].

Формирование репертуара речевых поступков и осуществление/исполнение поступков субъектом познания обусловлены уровнем освоения ценностей, мотивами деятельности, требованиями, стандартами и нормами профессиональной речевой культуры, особенностями профессиональной картины мира и профессиональным образом мира; важную роль играет структура профессиональной



языковой личности, куда входят ее коммуникативно-компетентностный, лингво-когнитивный, мотивационный аспекты (по С.В. Мыскину).

В процессе формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания и профессионального самосознания изменяются способы взаимодействия с объективным миром и с самим собой; поэтому поступок как ценностное действие, направленное на другого, становится все более осозанным, основанным на ценностно-смысловых координатах личности, определяющих личностно значимый выбор речевого поступка, который трансформируется от речевого действия к действию, согласованному с культурными, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями, и перерастает в поступок – действие, интегрирующее в себе культуру в целом, обусловленное самодостаточностью личности и ее способностью к саморегуляции.

Профессиональная речевая культура устойчива благодаря нормам, выступающим средством регулирования поведенческого блока культуры с целью согласования деятельности с социальными ожиданиями общества [169, с.10]. Включение профессиональной речевой культуры во внешние контексты обеспечивает ее динамичность, поскольку оказывает влияние на субъективную реальность личности, ее внутренние контексты, интеллектуальные, моральные, нравственно-этические (духовные) образцы поведения, необходимость следования им как в своем сознании, так и в бытии. Речевой поступок становится индикатором погружения субъекта познания в профессиональную речевую культуру и степени ее принятия.

### **5.3. Рекурсивное сознание как основа формирования уровней профессиональной речевой культуры**

Профессиональная речевая культура формируется и реализуется через общение с представителями профессионального сообщества; общение, по мнению М. Корбаллиса, представляет собой не просто передачу информации, а совместный поток сознания, даже при минимальном использовании слов [372]. При этом те механизмы, которые влияют на формирование единства в общностях (группах), могут приводить к противоречиям, конфликтным ситуациям, вражде [372]. Важнейшей информационной системой, воз-

никшей эволюционно, характеристиками которой являются сложность, непредсказуемость и вероятностность, временная структура (ситуативность) и динамика, является речь [152]. В соответствии с теорией Н. Хомского, человек может создавать бесконечное множество предложений на основе рекурсивных правил, причем даже таких, какие никем не формулировались ранее [345]; что является врожденной частью генетической программы человека, включающей способность к интертекстуальности – встраивать в текущий опыт собственные высказывания либо прошлые, планируемые или мнимые, выдуманнные переживания, выраженные другим человеком в целых высказываниях или их фрагментах, и «повышать приспособленность к выживанию» [372, с. 19]. Благодаря языку человек способен не только понимать, что думают люди, но и делать об этом выводы: язык как средство мышления и общения, как преобладающая часть общего когнитивного процесса, позволяющего делиться эмоциями и мыслями, дает человеку возможность (способность) отражать окружающий его мир, устанавливать (распознавать) его законы, понимать себя и свои психические и физические особенности, осмысливать самого себя.

Неоднозначность языка, обусловленная внутренним – кросс-культурным – контекстом субъекта познания и внешним (системный – культурный – и не-системный – стихийный, неорганизованный, природный) контекстом, в котором личность включена в социальное взаимодействие, предопределена рекурсивностью трансформаций внутреннего кросс-культурного контекста под влиянием внешнего, состоящего из множественности взаиморазличающихся взаимодействующих уровней, скорость трансформации которых различна, вследствие чего влияние на внутренний контекст личности протекает циклично, не разрушая единства [361]. Взаимодействие с внешним контекстом для отражения в языке требует соответствующего языкового, культурного опыта, владения операциями, позволяющими индивиду в доступных ему языковых единицах не только передать другому индивиду мысли, эмоции, представление об окружающем мире, но и быть понятым. Порождаемые в ходе межличностного взаимодействия предложения, конструкции, тексты рекурсивны; с одной стороны, – они могут расширять возможности создаваемого текста; с другой, – создавать новые слова и выражения, позволяют неограниченно комбинировать их. Различные уровни реальности рекурсивно повторяют эту систему

раскрытия единства через множественности, находящиеся во взаиморазличающем взаимодействии.

Понятие «рекурсии» позволяет не только объяснить происхождение человеческого языка и отличие человеческой речи от коммуникационных систем животных, но и интерпретировать «ряд особенностей мышления человека... – психологическое структурирование задачи, выделение в ее составе иерархии целей» [64, с. 240]; глубже понять произведения литературы, различных видов искусства; многие процессы, объясняемые с помощью данного понятия, приобретают новые грани своего содержания, а закономерности их протекания или функционирования благодаря ему приобретают очерченность, системность с четко прослеживаемой перспективой их развития. «Рекурсия – это вложение ментальных репрезентаций друг в друга. Она важна для самосознания, рефлексивного мышления и социального интеллекта — способности к анализу ситуации из перспективы другого человека» [64, с. 201–202].

Рекурсия представлена в литературе, музыке, архитектуре, живописи. Рекурсивные изображения представлены в произведениях Д. Веласкеса, Я. Вермера, М.К. Эшера, С. Дали, в произведениях современных художников. В произведениях художественной литературы, музыки, мифах и сказках рекурсия выражается через обращение автора, в той или иной форме, к главному событию, фрагменту, эпизоду и включению его в другие контексты. В произведениях И.С. Баха, Л. Ван Бетховена распознается рекурсивное варьирование темы, что наблюдается и в произведениях других композиторов. В пространстве художественной литературы на рекурсивном принципе основано описание снов отдельных персонажей (Л. Толстой «Война и мир», Н.В. Гоголь «Портрет», Г.Г. Маркес «Сто лет одиночества» и др.); рекурсивно построены сюжеты в некоторых произведениях С. Лема (сценарий «Бутерброд», ироничная рекурсия «Кибериада»), М.А. Булгакова («Мастер и Маргарита»); рекурсивны сюжеты сказок, поэтические произведения (А. Блок «Ночь. Улица. Фонарь Аптека»; английское стихотворение «Дом, который построил Джек» / перевод С.Я. Маршака). Проявление принципа рекурсивности в литературе и искусстве свидетельствует о повторяемости культуры и ее самовоспроизводимости по заданному алгоритму, что приводит к усложнению, с одной стороны, и соответствует закону рекурсии, с другой, – возврат к себе,

повторение системой базовой подсистемы, организующей производство. Рекурсивность присуща интернету, в котором постоянно происходит воспроизводство, копирование текстов и копий текстов, однажды попавших в сеть, что делает его интертекстуальным и бросает, как следствие, вызов коммуникативной и информационной культуре субъекта познания и глобальной культуре в целом.

Несмотря на все более активное применение названного понятия в различных науках можно увидеть разные подходы к его толкованию; соответственно, его потенциал в научном знании о человеке не ограничен. Изначально понятие рекурсии применяется в математике и программировании. «Объект называется рекурсивным, если он содержит сам себя и определен с помощью себя» [78, с. 150]. Рекурсию не следует понимать только как повторение или цикличность. В информатике под рекурсией понимают сложную систему, которая способна создавать неограниченное количество копий базовых подсистем, обеспечивать их взаимодействие, и, при необходимости, приводит (вызывает) к их уничтожению по окончании работы копии в своем вызове [5]. Вероятность уничтожения системы для упорядочения объектов детерминирована не только одновременным развитием во времени, но и параллельным взаимодействием, в ходе которого происходит обмен информацией. Под влиянием ситуации в момент обращения к элементу системы вероятно изменение ее копии; благодаря созданию собственных копий система способна неограниченно расти и усложняться, приобретая организацию, соответствующую правилам контекста, в рамках которого и происходит обращение (вызов) к базовой подсистеме, ее трансформация либо уничтожение для сохранения системы в целом и оптимизации ее функционирования путем исключения усложненных структур из языка (сохранения ее динамических характеристик). Действие при рекурсии (вложенности) повторяется до тех пор, пока не решена задача. Каждое новое образование зависит от предыдущего своего «предка», если разрушается образование на первом уровне, то и последующие полностью разрушаются. Процесс размножения в геометрической прогрессии, самовоспроизведения, получения своей точной копии, которая затем живет независимо от исходного образования до момента столкновения с препятствием называется репликацией (так функционируют вирусные программы; не исключено, что можно провести аналогию с ин-

тертекстуальностью интернета). Становление профессиональной речевой культуры, репрезентированной в речевом поступке, под влиянием теоретических контекстов может быть представлено как последовательность действий процесса рекурсивного воздействия (углубления) и принятия / обретения (нарастания/повышения) (рис. 2).

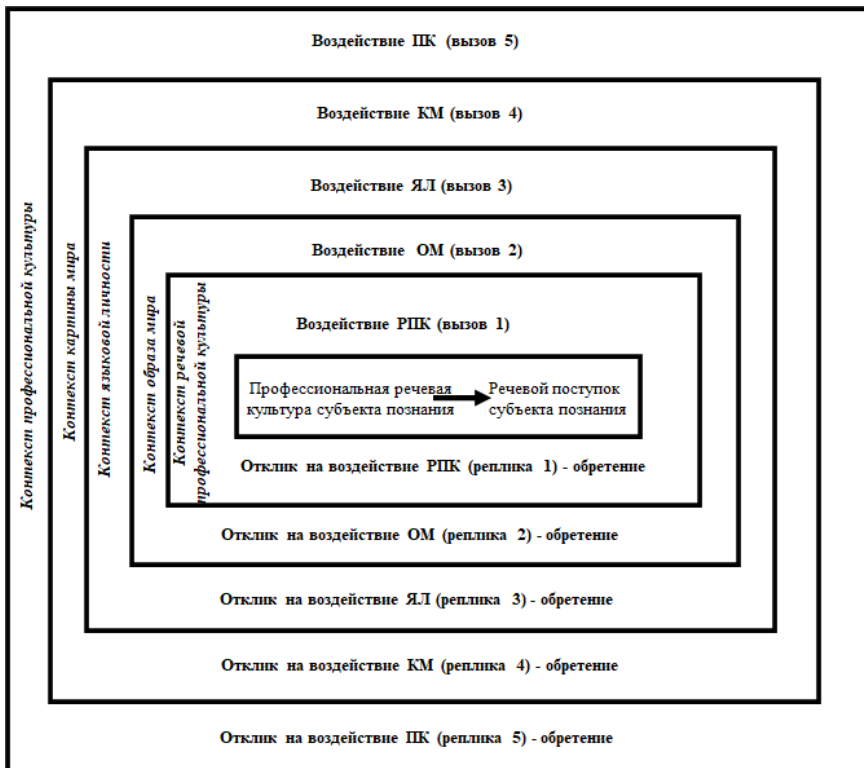


Рис. 2. Становление профессиональной речевой культуры, репрезентированной в речевом поступке, под влиянием теоретических контекстов (последовательность действий рекурсивного процесса формирования – нисходящего углубления и последующего восхождения/нарастания). Сокращения: РПК – речевая профессиональная культура, ОМ – образ мира, ЯЛ – языковая личность, КМ – картина мира, ПК – профессиональная культура

Для становления речевой культуры и профессиональной в особенности, поскольку это связано с встраиванием в новую референтную общность, всегда необходим положительный культурный(!) образец, «предок», который обеспечивает переход на новый уровень. Столкновение с препятствием, которое может быть описано как замедление культурного развития субъекта познания, застревание на одном из уровней личной культуры, или на «деструктивном» образце культуры (социально не одобряемом, неприемлемом, действующем как вредоносный вирус – репликативном) сдерживают, тормозят (не исключено – останавливают) процесс становления профессиональной речевой культуры, что отражается в рассогласовании Я-реального и Я-идеального и влечет кризис личной культуры в целом, а это, в свою очередь, рекурсивно отражается на снижении профессиональной речевой культуры и проявляется в упрощении, оскудении репертуара речевых поступков и, формируя свою копию, снова отражается в личной культуре и т.д.

Рекурсия, будучи механизмом мыслительной деятельности, бесконечно расширяющимся и способствующим созданию мыслей и предложений различной сложности [406], определяет уровень ответственности человека перед собой и окружающим его миром [372], позволяет определить его смысловые конструкты, описывающие ценностно-смысловые отношения в различных сферах деятельности, в том числе профессиональной. Рекурсия позволяет «осуществлять вложение ментальных пространств друг в друга. Поскольку в ряду таких вложений могут с некоторыми вариациями многократно повторяться образы «Я» и «значимого другого»», т.е. возникают типичные для ориентации, центрированной на значимой личности, «эффекты диалогичности, рефлексивности и стереоскопичности» попытка взглянуть на себя сторонним взглядом; предположить действия другого человека, внутренний диалог – как бы «он» поступили на «моем» месте, как бы «я» повел себя на «его» месте, окажись в такой ситуации) [65, с. 277].

Профессиональная речевая культура обуславливает созидание субъектом познания репертуара речевых поступков, каждый из которых свидетельствует о достижении такого уровня сформированности личностно-профессиональной культуры субъекта деятельности, при котором часть речевых поступков уничтожается, поскольку они как конструкты, теряющие соотнесенность с внешним миром и профессиональной реальностью, фиксируя признаки и

различая образы в словах, вследствие множественности несут угрозу отягощения системы профессиональной речевой культуры. При этом внешний контекст множественно изменчив, наблюдение за отражением далеких событий позволяет создавать копии смыслообразующих конструкторов и по копиям копий, которые наблюдает субъект познания, реконструировать тот или иной аспект собственной жизни, профессиональных явлений, фактов профессиональной деятельности и т.д. [5]. Перефразируя М. Фуко, можно сказать, что речевые поступки изменяются, «...смешиваются, исчезают, умирают, но бесконечно воспроизводятся», что обусловлено контекстом, обладающим ориентиром, повторением, и временем, дающим «возможность бесконечного воспроизведения тех же самых форм, видов, элементов» [338, с. 61–62].

Степень включенности человека и доступный ему уровень взаимодействия с социальными институтами и профессиональным сообществом поднимают вопрос его ответственности за «индивидуальные действия» и «за поведение всей системы», в которую он включен; наличие у рекурсии ресурса изменять свою копию под влиянием ситуативного момента при ее вызове в момент вызова выступает основой формирования кросс-культурного контекста субъекта познания, трансформации смысловых конструкторов личности, детерминирующих взаимоотношения с другими людьми и окружающим миром. Механизм формирования профессиональной речевой культуры может быть представлен в виде «формы движения», которая осуществляется на основе метода рекурсивной петли как взаимодействия: «знакомый образ подвергается коррекции при наложении на неизвестное, оказывая на него свое корректирующее воздействие, а затем возвращаясь обратно» [330, с. 11].

#### **5.4. Роль Я-концепции в становлении профессиональной речевой культуры**

Становление профессиональной речевой культуры сопряжено с профессиональным становлением личности, обуславливающим ее самореализацию, социализацию и саморазвитие, взаимосвязано со способностью субъекта познания становиться субъектом собственной деятельности на основе смыслового отношения к профессии как образу жизни, его представлений о себе как личности и субъек-

екте профессиональной деятельности, что в совокупности отражается в системе «установок, направленных на самого себя и структурно представляющую из себя: 1) образ «Я» (когнитивный компонент), 2) самооценку (аффективную оценку этого представления) и 3) поведенческую реакцию» [276]. Я-концепция, с одной стороны, оказывает влияние на то, как субъект познания интерпретирует и интегрирует опыт, обретаемый в процессе его взаимодействия с внешними контекстами и формирования под их влиянием внутреннего контекста, а с другой, – выступает в качестве источника ожиданий в отношении не только собственного поведения, но и себя. Р. Бернс считает Я-концепцию важным фактором организации психики и поведения индивида [28] и понимает ее как структуру, включающую три модуля, связанных с представлениями личности о себе в действительности (Я-реальное), как воспринимают ее другие (Я-зеркальное) и каким стремится стать (Я-идеальное); благодаря такому пониманию предстает вся совокупность представлений личности о себе и отношения к себе, что, как указывает А.М. Рикель, может быть распространено «не только на общую, но и на профессиональную Я-концепцию» [276, с. 3/14]. В процессе профессионального становления субъект познания должен сформировать адекватную Я-концепцию с позиций – представлений о себе, владения техникой социального общения, реалистичности оценки своих профессиональных и личностных сил, способности решать профессиональные задачи. «Адекватная Я-концепция поможет определить расхождение между уровнем притязаний личности и действительным уровнем осуществления ее деятельности, точность установки целей, эмоциональную адекватность на различный результат профессиональной деятельности» [153, с. 9].

Я-концепция как неповторимая система представлений субъекта о себе служит основой выстраивания отношений и взаимодействия [108] с объективным миром, профессиональным сообществом; важнейшей функцией Я-концепции является обеспечение внутренней устойчивой адаптации субъекта к социокультурной среде [108]. Я-концепция представляет собой конструкт, который связывает внешний контекст, задающий «свою систему ценностей, представлений, правил поведения» [73, с. 75], с внутренним контекстом, системой «уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта» [73, с. 116],



социальные ценности и собственные идеалы [356]. Согласованность Я-реального и Я-идеального определяет направление развития субъекта познания в профессиональной сфере и оказывает воздействие на формирование профессионального Я-образа [242], который определяет развитие профессионального самосознания, обеспечивающего развитие таких характеристик субъекта трудовой деятельности, как направленность, эмоциональная и поведенческая гибкость, компетентность. Расхождение Я-реального и Я-идеального может выступать источником глубоких внутриличностных конфликтов; в то же время, оно может быть и источником самосовершенствования личности и ее стремления к развитию [273; 151]. Я-концепция «формируется по законам логико-речевого мышления», является «внутренним экзистенциальным ядром личности, она обеспечивает внутреннюю согласованность и саморегуляцию личности, ее удовлетворенность жизнью, регулирует эмоциональное состояние, интерпретирует опыт» [100, с. 99], оказывает влияние как на профессиональное развитие субъекта познания, так и на становление его личной, профессиональной и профессиональной речевой культур. Обеспечивать личностное развитие, «большую духовность и творческую озаренность» в самоактуализации личности способна «позитивная и деятельная „Я-концепция“» [1, с. 121–122].

С.Т. Джанерьян, опираясь на положения Б.Г. Ананьева [4], психодинамический и системный подходы, подчеркивая системный характер Я-концепции, обладающей внутри- и межсистемными связями и взаимодействиями, описывает ее как динамическое образование, преобразующееся с течением времени, возникновение которого «связывается с осознанием человеком мотивов и целей профессиональной деятельности, с формированием профессиональной позиции и с нахождением глубинных смыслов своей деятельности» [110, с. 3].

Трансформация Я-концепции и Я-образа начинается «с принятия профессионализации как одного из ... основных способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности» [258, с. 214] – изменения бытия; вытекающее из этого изменение уровня проявления речевого поступка отражается «в словесных формулировках ... они изначально затрагивают не содержание конкретной профессии, а профессионализацию в целом как компонент жизненного пути» [258, с. 214]. По мере изменения бытия субъектом познания, освоения им системы ценностей, представлений, правил

поведения, задаваемых профессиональным сообществом, в результате интеракций с социокультурными контекстами меняется связь модальностей Я-концепции (Я-реальное vs Я-идеальное), что выражается в представлениях о себе и своих способностях, возможностях взаимодействия с другими, с объективным миром, о целях, идеях, ценностях; проявляется на разных уровнях когнитивным, эмоциональным и поведенческим механизмами, отражается в поступках и мотивах, проявляется в конструктах, демонстрируя внутреннюю согласованность, способность к интерпретации опыта и определению ожидания [28].

Я-концепция, включающая Я-личностное (собственную культурную и социальную идентичность) и Я-профессиональное (профессиональную идентичность), репрезентирует на разных этапах профессионального становления индивидуальные и профессиональные черты субъекта познания, его стиль поведения, культурную, социальную и профессиональную идентичность, представление о себе и степень влияния социокультурного контекста, профессиональные стратегии, логику решения профессиональных задач и принятия решений, уровень личной культуры субъекта познания, проявляется в особенностях речевого поведения с представителями профессионального сообщества и в рамках других вариантов социального взаимодействия, что свидетельствует о сформированном на данном этапе личностного развития уровне профессиональной речевой культуры и выражается в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах.

### **5.5. Влияние личной культуры субъекта познания на формирование профессиональной речевой культуры**

В процессе профессионального развития человек становится субъектом профессиональной культуры, изменяются его личностные и социальные характеристики, включающие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, такие как технологический, нравственный, аксиологический, познавательный, поведенческий, прагматический компоненты, у него формируется особый склад профессионального сознания, умение предвидеть перспективы своего развития, антиципировать (предвосхищать) результаты своей деятельности. В процессе познания и преобразования человеком сложного и многогранного объективного мира, погружения

в культуру и ее воспроизведения в своей деятельности и поступках, формируется его личная культура, которую он созидает внутри себя. «Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа» [126, с. 146]. Включаясь во взаимодействие с окружающим миром – физическим (природным и социальным) и духовным (культурным), человек формирует в своем сознании не только ассоциативный ряд разнообразных образов, но и отношение к ним, сохраняет их и впоследствии опираясь на них развивает свои смысловые, духовные отношения, благодаря чему человек становится способным к самопознанию и самовыражению личности, проявлению индивидуальности, творческой активности в процессе жизнедеятельности [126].

В концепции контекстного образования А.А. Вербицкого описан подход к формированию профессиональной культуры субъекта познания в целом, который следует рассматривать как базовый при описании этапов формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания, поскольку в процессе профессионализации, становления своей профессиональной культуры субъект деятельности проходит этапы профессионального становления, а неотъемлемым элементом этого процесса является выстраивание профессиональной речевой культуры. По мере созидания образа мира в самом себе человек через активное полагание себя в мире разных культур (социальной, интеллектуальной, духовной, профессиональной (предметно-технологической)) полагает «себя с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах» [73, с. 32] и, таким образом, формируется как «полноценный субъект деятельности, способный к целеполаганию и целереализации в жизненных, образовательных и будущих профессиональных ситуациях» [73, с. 31–32].

Личная культура субъекта познания как целостное единство непрерывно изменяющихся, находящихся в развитии интеллектуальных, моральных и нравственно-этических (духовных) образцов поведения и деятельности, оказывающих определяющее влияние на его сознание и бытие, формируется под непрерывным влиянием социокультурного контекста, обуславливающего «процесс и результаты усвоения нового опыта и в целом на становление личной культуры субъекта познания» [126, с. 143]. Личная культура субъекта познания проявляется на пяти, генетически сменяющих друг

друга уровнях: первый – уровень культурной и социальной идентичности (сознание субъекта ограничено ценностями одной культуры и отдельной группы); второй – уровень социокультурной компетентности (человек способен понимать смыслы идей, ценностей и влияний друг на друга разных культур); третий – уровень духовности личности (проявляется в поступках, совершаемых сообразно совести, нравственности, ценностных ориентаций, морали в соответствии с духом времени и событий жизни субъекта познания); четвертый уровень – гражданской идентичности – связан с общественным познанием субъекта (в поведении реализуются «идеи, ценности, нормы, установки и образцы восприятия и понимания этого мира значимой для него группой людей» [126, с. 152] и воспринятые в его собственном мире); пятый уровень интеллигентности (человек способен и создает в своей деятельности творческий продукт и общественно значимый поступок в поведении) [126, с. 152–153]. Из сказанного можно вывести закономерность, связанную с уровнем развития самосознания, – «чем выше самосознание, тем выше зрелость» [181, с. 88], тем больше сформирована его готовность к самостоятельности, к самореализации в профессиональной деятельности и тем выше уровень личной культуры.

Культура, таким образом, выполняет функцию общего контекста, в котором существуют как личность, так и среда, в которой субъект познания осуществляет свою деятельность (общая, образовательная, профессиональная) и для которой он должен выступить в роли фактора ее (самой культуры) развития, обогатившись интеллектуально, духовно и практически в процессе профессионального становления [73, с. 9] через активную, «пристрастную» (по А.Н. Леонтьеву [197]) деятельность, адекватную объективно существующей в профессиональной и социальной культуре [73, с. 47–48].

### **5.6. Формирование уровней профессиональной речевой культуры**

Формирование профессиональной речевой культуры носит уровневый характер, уровни не могут быть привязаны к конкретному возрастному периоду, поскольку профессиональное становление субъекта обусловлено спецификой «изменения личностных, когнитивных, рефлексивных и прочих психических свойств человека в ходе его профессионального развития» [336, с. 25] и обладает

индивидуальным характером. Наиболее активно становление профессиональной речевой культуры происходит в дотрудовой период [258, с. 214] на стадиях профессионального становления личности в вузе и встраивания ценностных ориентаций в структуру деятельности: оптация (формирование профессиональных намерений), профессиональная подготовка (новая социальная роль личности, новые взаимоотношения в коллективе, рост социальной независимости, политическое и гражданское совершеннолетие) [272, 2011].

Развитие субъекта познания происходит в пространстве культуры и языка; он – носитель языка и культуры, что обуславливает его языковую картину мира, профессиональный образ мира со специфической категоризацией объективного мира и фиксацией результатов познания в слове, закрепляющем и реализующем результаты познавательной деятельности. Профессиональная языковая картина мира обладает теми же свойствами, что и языковая картина мира, так же выполняет функции «идентификации явлений мира; ориентации в окружающем мире, социализации, отнесения к определенной культуре, к определенному обществу» [101, с. 402], помимо основных двух – интерпретативной (обеспечивает видение мира) и регулятивной (универсальный ориентир в человеческой деятельности) [263] – функций. Профессиональная речевая культура также формируется на протяжении развития познавательной деятельности субъекта познания. На всех этапах формирования профессиональной речевой культуры происходит встраивание в профессиональную языковую картину мира; формирование профессионального образа мира; изменяется язык субъекта познания, отраженный в репертуаре его речевых поступков; происходит их рекурсивное воспроизводство на следующих уровнях становления профессиональной речевой культуры в соответствии со стандартами, нормами личной и профессиональной культуры субъекта познания.

Содержание профессиональной речевой культуры обусловлено уровнем развития профессионального самосознания субъекта познания, наложением его профессиональной деятельности на внешние контексты, оказывающие влияние на субъективную реальность личности и обуславливающие внутренний кросс-культурный контекст; наполнением личностным смыслом профессиональной деятельности и профессиональной культуры; обретением личной культуры в контексте разных культур [126, с. 143–144].

Личная культура субъекта профессиональной деятельности выполняет функцию своего рода фильтра в процессе становления профессиональной речевой культуры, определяет уровень сформированности профессионального самосознания, на основе которого формируется отношение субъекта к деятельности и профессиональное поведение, определяет направление развития и структуру личностной и профессиональной Я-концепции: на каждом из пяти уровней личной культуры, чем глубже человек познает окружающий его мир, тем более обогащается его индивидуальный опыт, тем более он в его поступках проявляет нравственность и мораль, тем гармоничнее его отношения с миром и самим собой, тем более человек ответствен в выборе речевого поступка в отношении другого и его последствий в ближайшем будущем и отдаленной перспективе.

Каждому уровню профессиональной речевой культуры соответствует уровень развития физического и умственного потенциала, степень работоспособности и динамика активной продуктивной деятельности (по Б.Г. Ананьеву), уровень развития рефлексии, осознание себя как субъекта деятельности, носителя определенных социальных (в том числе профессиональных) ценностей, уровень коммуникативной и социальной активности и мотивации, познавательной и трудовой деятельности. Субъект деятельности, обладающий высоким уровнем саморегуляции, характеризуется способностью планировать цели, программировать способы их достижения и моделировать необходимые условия, также он адекватно оценивает и корректирует результаты своих действий и поступков, управляет собственным эмоциональным состоянием в конкретной жизненной ситуации [228]. Становление способов саморегуляции происходит в онтогенезе под влиянием внешних контекстов, в которые включен субъект познания; в процессе профессионализации повышается способность к регуляции своего поведения и деятельности, подвергаются изменению гибкость, самостоятельность, моделирование, упорядочиваются навыки планирования и оценивания результатов [2].

Развитие профессиональной речевой культуры находится в зависимости от уровня социокультурной компетентности, системообразующим фактором которой выступает личная культура.

Ядром внутреннего контекста становления профессиональной речевой культуры является *«языковая личность профессионала»*, а

слоями («оболочками»), которые окружают и обуславливают содержание образа (лично-профессиональной культуры субъекта познания), являются речевая профессиональная культура, профессиональная языковая картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная картина мира, профессиональная культура. Языковая личность профессионала проявляется во внешний социокультурный контекст *речевым поступком*. Для понимания того, как происходит проявление языковой личности профессионала, какие психологические закономерности становления могут быть выявлены, мы предполагаем, что речевой поступок будет зависеть от личной культуры и лично-профессиональной культуры субъекта познания. Личная культура в процессе обучения проявляется на уровне социокультурной компетентности, в ней могут быть предьявлены паттерны как этнической и социальной идентичности, так и уровней духовности личности и гражданской идентичности, т. е. тех уровней личной культуры, которые генетически проявляются либо до этого уровня личной культуры, либо после него. Эти проявления могут быть обнаружены в исследовании внутренней картины мира обучающегося при анализе конструктов и идентификации ролей с Я-реальным и Я-идеальным субъектов познания (испытуемых). Лично-профессиональная культура субъекта познания, под которой мы будем понимать тот образ, который сформировался на данный момент у *языковой личности профессионала* и обуславливает речевой поступок. Мы также предположили, что лично-профессиональная культура может проявиться на разных уровнях, которые будут определять характер и содержание речевого поступка (рис. 3).

Сформулировав основные принципы становления профессиональной речевой культуры, мы сможем предложить структурно-функциональную модель становления лично-профессиональной культуры субъекта познания.

### ***Принципы становления профессиональной речевой культуры***

1. Внешними контекстами становления профессиональной речевой культуры выступают пять социокультурных контекстов образования: образовательное пространство семьи, собственно образовательное пространство, пространство информационной и коммуникативной культуры, образовательное пространство страны, мировое образовательное пространство;

Внешние социокультурные контексты образования	Социальные роли (ведущие социальные роли, обусловленные возрастом, Я-концепцией, эго-идентичностью)	Внутренний <u>кросскультурный</u> контекст развития профессиональной речевой культуры	Уровни Личной культуры	Уровень проявления речевого поступка
<i>Мировое образовательное пространство</i>	рекурсия → «Профессионал»	АиР → Речевая профессиональная культура	РиА → «Интеллигентности»	рекурсия → Профессиональная ответственность в общении
<i>Образовательное пространство страны</i>	рекурсия → «Гражданская позиция»	АиР → Профессиональная языковая личность	РиА → «Гражданской идентичности»	рекурсия → Принадлежность, приверженность своему профессиональному пространству
<i>Пространство информационной и коммуникативной культуры</i>	рекурсия → «Пользователь»	АиР → Профессиональный образ мира	РиА → «Духовности личности»	рекурсия → Поддержание, выстраивание диалога в <u>профессиональном</u> пространстве
<i>Собственно образовательное пространство</i>	рекурсия → «Обучающийся»	АиР → Профессиональная картина мира	РиА → «Социокультурная компетентность»	рекурсия → Способность соединять предметный и социальный контекст в речи
<i>Образовательное пространство семьи</i>	рекурсия → Приспосабливающийся, «Познающий»	АиР → Профессиональная культура	РиА → «Социальная и культурная идентичность»	рекурсия → Культура речи
	<b>АиР – механизм «единства антиципации и рефлексии»</b>	<b>ВХОД</b>	<b>РиА – механизм «единства рефлексии и антиципации»</b>	<b>ВЫХОД</b>

Рис. 3. Становление личностно-профессиональной речевой культуры



2. Внутренний контекст профессиональной речевой культуры является одним из контекстов внутреннего контекста субъекта познания. «Внутренний контекст субъекта познания составляет кросс-культурный контекст, под которым мы понимаем, сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т.п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов» [124, с. 28]. Внутренний контекст профессиональной речевой культуры состоит из следующих компонентов, генетически связанных между собой: профессиональная культура, профессиональная картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность (носитель профессиональной языковой картины мира), речевая профессиональная культура;

3. Ядром развития профессиональной речевой культуры является профессиональная языковая личность, обусловленная развитием образа Я (Я-концепции личности и профессионального образа Я);

4. Личная культура человека формируется в процессе познания – окружающий мир во всей своей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек созидает внутри себя;

5. Личная культура обучающегося, обусловленная влиянием кросс-культурного контекста, может быть проявлена на следующих уровнях, генетически сменяющих друг друга: I уровень – уровень культурной и социальной идентичности; II уровень – уровень социокультурной компетентности; III уровень – уровень духовности личности; IV уровень гражданской идентичности; V уровень – уровень интеллигентности [126];

6. Ведущие социальные роли, обусловленные возрастом, носителем которых является субъект познания в процессе профессионализации, могут быть условно соотнесены с внешними контекстами: на уровне внешнего образовательного контекста семьи – это приспособляющийся человек (познающий мир людей, мир профессий в контексте взаимодействия в обыденной жизни); на уровне собственно образовательного пространства – это позиция обучающегося на разных ступенях образования и познания; на уровне коммуникативной и информационной культуры – это пользователь информации из разных источников знания о мире социальных, куль-

турных, предметных отношений; на уровне образовательного пространства страны – это гражданская позиция человека на основе знаний, ценностей и жизненного опыта человека; на уровне мирового образовательного пространства (пятый внешний контекст) – это человек, который в своей жизни и деятельности интегрирует все контексты профессиональной деятельности: предметный, социальный и морально-нравственный, это профессионал;

7. Личная культура человека и профессиональный речевой поступок составляют единство. Первому уровню личной культуры (уровень «культурной и социальной идентичности») соответствует уровень проявления речевого поступка – это «культура речи», когда человек на уровне внешнего образовательного контекста семьи выполняет ведущую социальную роль как субъект познания – роль приспособляющегося человека (познающего мир людей, мир профессий в контексте взаимодействия в обыденной жизни); это первый внешний контекст образования. Второй уровень (уровень «социокультурной компетентности») соответствует второму уровню проявления речевого поступка, который реализуется в формировании способности соединять предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, выполняя ведущую социальную роль в собственно образовательном пространстве (второй внешний контекст образования). Третий уровень личной культуры («уровень духовности личности») проявляется в соответствующем уровне профессионального речевого поступка, который реализуется в поддержании, выстраивании диалога в профессиональной коммуникации на основе морально-нравственного содержания предстоящей жизни и будущей профессиональной деятельности субъекта, в пространстве коммуникативной и информационной культуры (третий внешний контекст образования). Четвертый уровень личной культуры «гражданской идентичности» соответственно проявляется в профессиональном речевом поступке в выражении принадлежности, приверженности профессиональному пространству (профессиональной общности), который реализуется во внешнем контексте образовательного пространства страны (четвертый контекст образования). Пятый уровень личной культуры «интеллигентность» проявляется в профессиональном речевом поступке как профессиональная ответственность в деятельности и общении, реализуется в социальной роли «профессионал» (пятый внешний контекст);

8. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка обуславливает становление профессиональной речевой культуры.

Перечисленные принципы позволили выделить уровни становления профессионального речевого поступка. Рассмотрим уровни личностно-профессиональной культуры субъекта познания на момент сложившегося образа внутреннего кросс-культурного контекста и проявления его на социокультурном уровне личной культуры.

***Уровни становления профессионального речевого поступка.***

Координирующим началом между профессиональной реальностью и профессиональной языковой личностью выступает профессиональная картина мира, формируемая в несколько этапов – порождение профессионального образа мира, построение собственных конструкций, которые, в свою очередь, обеспечивают восприятие, понимание (конструирование) окружающей действительности, антиципацию и оценку события [337]. Профессиональный образ мира наделен субъектностью [74], сопряжен с другими видами деятельности, обусловлен ценностно-смысловыми координатами и личностными смыслами субъекта познания и деятельности, вследствие чего распадается в сознании человека на отдельные фрагменты. В соответствии с концепцией контекстного образования профессиональный образ мира вплетен в «канву профессиональной деятельности» [73, с. 33], «обусловлен отражением значимости тех процессов, которые развиваются в данное культурно-историческое время конкретного общества» [126, с. 152].

На входе – это внешние социокультурные контексты образования, которые обуславливают встречную активность субъекта познания и формирования внутреннего, кросс-культурного контекста формирования профессиональной речевой культуры, ядром которой является «языковая личность профессионала». На выходе – это речевой поступок субъекта познания, обусловленный «языковой личностью профессионала», проявляющейся в широком контексте личной культуры на уровне социокультурной компетентности, который проявляется в контексте личностно-профессиональной культуры, которая, в свою очередь, проявляется на пяти уровнях, описанных ниже.

Первый уровень – инициации – является переходным, переломным, этапом перерождения «в другом качестве, в другой катего-

рии» [335, с. 6], когда происходит смена социального статуса (переход из статуса обучающегося общеобразовательной школы в статус студента – обрядом перехода из школы в вуз можно назвать ЕГЭ), овладения новой социальной ролью. Данный уровень характеризуется для субъекта познания осознанием границ своего актуального состояния; изменением мотивационно-смысловой сферы личности, присвоением новых смыслов и ценностей [321]. На первом уровне обнаруживаются разрывы в системе знаний и культуры, выявляется граница достигнутого культурного развития к моменту вступления в новый социальный статус [95], происходит соприкосновение с опытом членов профессионального сообщества, знаниями, событиями. Субъект познания сталкивается с новыми задачами; сближение с культурным кодом профессионального сообщества может носить характер, сходный с культурным шоком; обнаруживается несоответствие коммуникативных навыков и стиля межличностного взаимодействия требованиям среды профессионального образования, сформированным в соответствии со стандартами, нормами и ценностями профессионального сообщества. Наиболее значимыми на этапе инициализации являются внутренние изменения, преобразуются критерии оценки себя, меняются самооценка, представления о себе [301] и влиянии окружающего мира, вырабатываются формы «разыгрывания идентичности» [139, с. 110], развивается самоосознание и Я-концепция через общение с членами профессионального сообщества, закладываются основы профессиональной картины мира, осознается собственный уровень активности в отношении проектирования профессиональной перспективы [100].

На втором уровне – *лингво-ментальном* – закладываются основы профессиональной речевой культуры, профессиональной картины мира субъекта познания; происходит сближение с языковой картиной мира профессионального сообщества, столкновение уникального образа мира субъекта познания с профессиональной картиной мира; осваивается языковая форма выражения понятийного аппарата, выработанного в ходе трудовой деятельности сообщества; начинается погружение в ее семантическое и ценностно-смысловое поле («ценности существуют в виде эмоциональных последствий их поведенческого нарушения» [62, с. 123]), что порождает реструктуризацию мотивов, изменение своего отношения к

предметам окружающего мира, к объектам профессиональной деятельности; происходит узнавание профессиональных культурных норм, стандартов и правил; инициируется ревизия речевых поступков; концепции Я-реального и Я-идеального направляются к следующему уровню, запрограммированному на профессиональную речевую культуру.

На третьем уровне – профессионально-культурной трансформации – по мере изменения бытия субъекта познания в процессе профессионального образования расширяется спектр осуществляемых им видов деятельности. Рекурсивные изменения на данном уровне могут привести к прогрессу, приросту профессиональной речевой культуры (проявлению нового уровня) либо ее спаду (разрушению достигнутого уровня). При прогрессивном развитии объективируются личностные проявления; происходит своего рода эволюция ценностей по содержанию, мотивационному статусу, месту и роли «в структуре жизнедеятельности» – ценности «обретают форму знаемых мотивов») [62, с. 123]; ускоряются языковые изменения: увеличивается и изменяется семантическое поле профессиональной речевой культуры, расширяется терминологический аппарат, происходит погружение в апперцепционную базу профессионального сообщества, происходит приобщение к его языковой картине мира; начинается формирование профессиональной позиции и поиск смыслов своей деятельности; меняется стиль межличностного взаимодействия; трансформируется репертуар речевых поступков, подход к содержанию и характеру речевых поступков становится строже; формируются представления о профессионально важных качествах; в Я-концепции проявляется осознаваемое представление о себе и степени влияния социокультурного контекста.

На четвертом уровне – самоидентификации – выстраиваются социальные отношения, субъект познания включается в профессиональную культуру, благодаря чему начинается своего рода проектирование (и построение) своего профессионального образа мира. Переход на данный этап связан с условиями образовательной среды, ее восприимчивостью к влиянию внешних контекстов, мобильностью и скоростью реагирования на изменения социокультурного контекста. Становление профессиональной речевой куль-

туры связано с усложнением профессиональных задач, оказывающих влияние на личностные качества, осознанием профессиональной роли на основе соединения общей, профессиональной и личной культуры; ценности «обретают форму мотивов смыслообразующих, ...обогащаются новым мотивационным качеством, не утрачивая предыдущих» [62, с. 123]; в Я-концепции гармонизируются Я-реальное и Я-идеальное, проявляется стремление к ответственному выбору и принятию решения; выбор речевого поступка соотносится с профессиональной задачей, ситуацией общения, особенностями дискурса; по мере продвижения к следующему уровню происходит осмысление и иллюминирование профессионального образа мира, переосмысление своей будущей профессиональной деятельности, формирование представлений о профессиональной роли, признанной группой.

Пятого уровня становления профессиональной речевой культуры (наиболее высокого в дотрудовой период, но не последнего в профессиональном развитии) – уровня *институционализации* – профессиональная речевая культура достигает на этапе завершения профессионального обучения и проявляется в условиях перехода к самостоятельной трудовой деятельности, где и определяется степень соответствия уровня сформированности профессиональной речевой культуры (профессиональным требованиям), освоение профессиональных культурных стандартов, ценностей (принявших форму «смыслообразующих и реально действующих» мотивов [62, с. 123]), целей, интегрирование профессионального образа мира субъекта познания в профессиональную картину мира данного общества; отчетливо выражается взаимообусловленность профессиональной культуры и социальных технологий, характеристиками которых выступают компетентность и продуманность сценариев; определяются личностно значимые и осмысленные типы межличностного и социального взаимодействия; уточняется его профессиональная роль, соотношенная с представлениями о требованиях к ней, осознается и принимается «группа норм и ценностей, выполняющих в профессиональной культуре функцию регулятора отношений между членами профессиональной группы» [177]; Я-реальное и Я-идеальное образуют адекватную профессиональную Я-концепцию. На пятом уровне профессиональная речевая культура обретает личностный смысл, значимость и ценность.

Становление профессиональной речевой культуры детерминировано профессионально-личностным развитием субъекта познания, протекает в процессе межличностного взаимодействия под влиянием внутреннего кросс-культурного и внешних контекстов и связано с формированием самодостаточности, обусловленной мотивами, потребностями, жизненными планами и ценностными ориентациями. В процессе профессионализации субъект познания осваивает роли, описываемые на языке личностных конструктов (ролевые отношения и социальное взаимодействие выявляется через личный конструкт [163]): как он трактует те или иные аспекты системы, к которой он присоединяется (профессиональному сообществу); как обращается к системе трактовки, принятой в данном сообществе.

По мере изменения уровней профессиональной речевой культуры субъекта познания происходит развитие его личной культуры «от культурной и социальной идентичности в направлении возможного проявления в виде гражданской идентичности и интеллигентности» [126, с.153]. Личная культура, создаваемая человеком внутри себя, формируется в процессе познания и преобразования человеком сложного и многогранного объективного мира. «Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа» [126, с. 146].

Профессиональная речевая культура проявляется в речевом поступке субъекта познания, отражает его личную культуру. Содержание и уровни профессиональной речевой культуры формируются под влиянием и в тесной взаимосвязи таких взаимообусловленных и обоюдородящих системных образований, как профессиональная культура, профессиональная картина мира (обуславливающая образ мира субъекта познания), профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность (носитель профессиональной языковой картины мира), речевая профессиональная культура.

Становление профессиональной речевой культуры – сложный многоаспектный процесс. На определенном уровне развития Я-образа (Я-концепции) происходит проявление соответствующего уровня личной культуры и профессионального речевого поступка. Я-концепция выступает одновременно индикатором уровня личной культуры и фактором проявления уровня речевого поступка.

Развитие профессиональной речевой культуры детерминировано развитием Я-концепции и влиянием внутреннего контекста под воздействием внешних контекстов, носит центробежный характер; сообразно развитию личной культуры в результате общения субъекта познания с другими людьми происходит переосмысление отношения к самому себе, к своему Я; развивается самосознание, формируется его готовность к самостоятельности, к самореализации в профессиональной деятельности.

Таким образом, структурно-функциональная модель становления профессионально речевого поступка включает следующие уровни: первый уровень – инициации; второй – лингво-ментальный – уровень; третий уровень – профессионально-культурной трансформации; четвертый уровень – самоидентификации; пятый (наиболее высокий, но не последний) уровень – институционализации.

### 5.7. Выводы

Профессиональная речевая культура является системным компонентом внутреннего кросс-культурного контекста субъекта познания, куда интегрированы следующие компоненты: профессиональная культура, профессиональная картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность (носитель профессиональной языковой картины мира), представленная образом Я (Я-концепция и профессиональный образ Я), речевая профессиональная культура. Внутренний кросс-культурный контекст как многоуровневая интегральная целостность складывается в результате погружения субъекта познания во внешние социокультурные контексты образования [73, с. 75]; «все контексты пронизаны влиянием ценностей общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной культур» [73, с. 76].

Формирование профессиональной речевой культуры субъекта познания включает процессы качественных изменений психологической целостности личности, формирование психических новообразований обусловлено совершенствованием функциональной готовности личности к постоянному профессиональному росту, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности и взаимодействия с другими членами профессионального сообщества.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование (единство обучения и воспитания) субъекта познания формирует у него способности совершать осознанный выбор на основе социальных норм, правил, ценностей, этики, морали, нравственности. Включение субъекта познания в образовательный процесс запускает процесс становления профессиональной речевой культуры, главным условием чего является приобщение субъекта познания к культуре и его самоопределение через содержание образования. Смислообразующим контекстом выступает совокупность внутреннего и внешних контекстов, оказывающих влияние на формирование и развитие системы отношений субъекта познания с другими людьми, окружающим миром. Контекст определяет сущность среды, в которой развивается личность субъекта познания, оказывает влияние на формирование ресурсов его последующего профессионального развития, предикторов социально-психологической адаптации к условиям среды и ответственного речевого поступка.

Речевой поступок субъекта познания формируется во внешних социокультурных контекстах; мировое образовательное пространство, образовательное пространство страны, образовательной среды семьи, коммуникативной и информационной культур и собственно образовательная среда обуславливают внешние социокультурные контексты речевого поступка субъекта познания, под влиянием которых складывается внутренний кросс-культурный контекст личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры, порождающих пространство профессиональной речевой культуры и речевого поступка субъекта познания.

Речевой поступок как наделенное личностным смыслом высказывание соответствует по форме и отражает интенцию говорящего, обращен на адресата и учитывает особенности адресата, выражает его нравственно-этическую позицию, соотнесен с эталонами культуры (в том числе профессиональной), содержательно сопоставим с типами высказывания, предметно отражает специфику ситуации общения и дискурса, обеспечивает конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, проявляет уровень становления профессиональной речевой культуры.

Многokратное повторение речевых поступков в различных ситуациях, ревизия средств и форм на основе осознанного выбора путем согласования с требованиями внешнего контекста обеспечивает воспроизведение коммуникативной культуры субъекта познания как органической составляющей его личной культуры, способствует формированию репертуара речевых поступков субъекта познания и профессиональной речевой культуры, где определяющим фактором выступают условия целенаправленного педагогического взаимодействия.

Трансформации базовой человеческой культуры общения и взаимодействия между людьми в результате «переплетения» с коммуникацией в киберпространстве формируют новую информационную культуру, обуславливают образование внутреннего и внешних контекстов для формирования личной культуры субъекта познания, которая может быть проявлена на разных уровнях. «Личная культура субъекта познания в любой образовательной ситуации начинает выполнять роль внутреннего (кросс-культурного) контекста» [70, с. 19], под которым мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т.п.), определяющие для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов [125]. Личная культура субъекта репрезентирована в речевом поступке. Проявление личной культуры субъекта познания, обусловленной влиянием кросс-культурного контекста, может быть обнаружено на уровнях, генетически сменяющих друг друга: I – уровень культурной и социальной идентичности; II – уровень социокультурной компетентности; III – уровень духовности личности; IV – уровень гражданской идентичности; V – уровень интеллигентности.

Внутренний контекст всегда связан с Я-образом, проявляется в личной культуре; уровень проявления отражается в личностных конструктах (связи Я-реального, Я-идеального, Я-зеркального). В каждом контексте проявляется Я-концепция, влияние контекстов

определяет уровень личной культуры, определяющей моделирование мира через механизмы антиципации и рефлексии и проявляющейся на каждом из описанных уровней.

Становление профессиональной речевой культуры субъекта познания – сложный многоаспектный процесс – связан с процессами качественных изменений психологической целостности языковой личности, формированием психических новообразований, позволяющих в достаточной степени успешно решать возникающие по мере личностного развития проблемы; обусловлен совершенствованием функциональной готовности личности к постоянному профессиональному росту, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности и взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности.

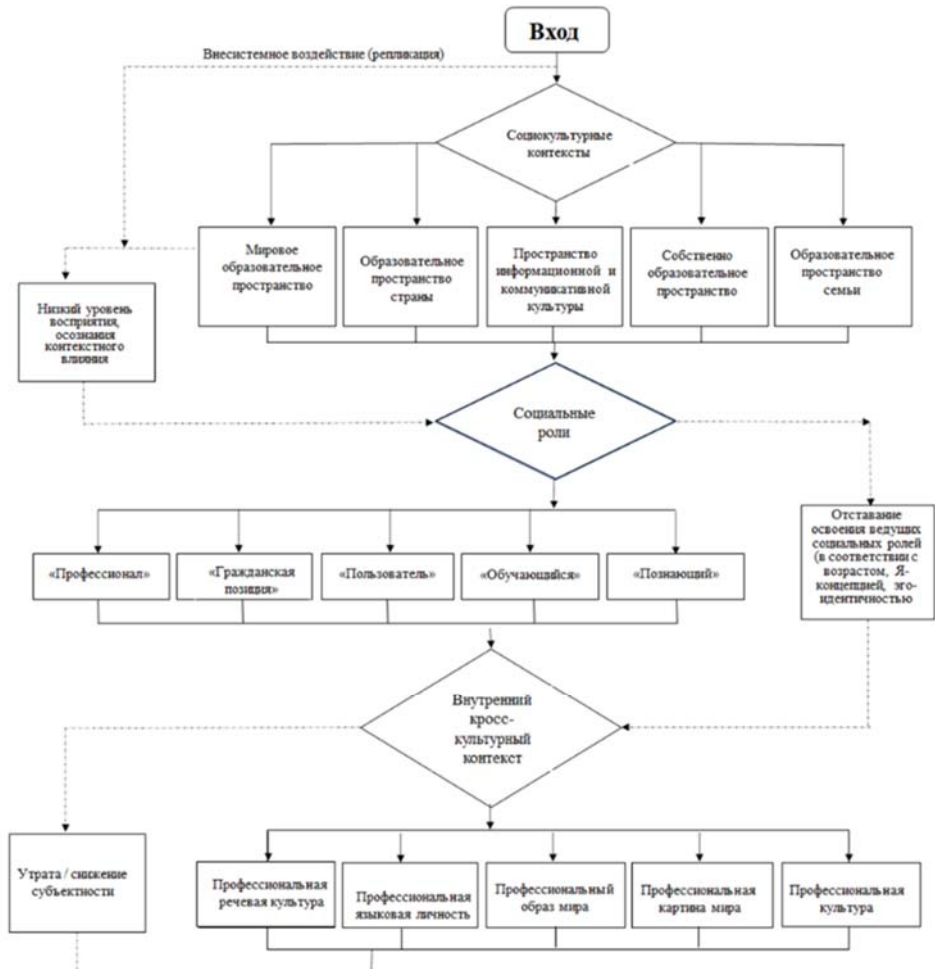
Профессиональная речевая культура образуется теоретическими (наполненными психологическим, социальным, деятельностным и лингвистическим содержанием) контекстами, взаимосвязанными и пронизывающими друг друга – контекстами профессиональной культуры, профессиональной картины мира, профессиональной языковой личности (носителя профессиональной языковой картины мира), профессионального образа мира, речевой профессиональной культуры. Профессиональное действие, погруженное в контексты профессиональной речевой культуры, становится в процессе профессионального развития личности профессиональным речевым поступком.

Профессиональная речевая культура субъекта познания формируется под влиянием профессиональной культуры профессионального сообщества и сама оказывает на нее влияние, обусловлена совокупностью взглядов, ценностей, нравственных мировоззренческих, ментальных представлений, обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию, решение профессиональных задач, порождает психосемантический процесс в межличностном и интраличностном плане, определяет репертуар речевых поступков субъекта познания как отражения его личной культуры, формирующейся в процессе усвоения разных культур (интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры). Речевой поступок субъекта познания, направленный на другого, выступает репрезентантом образа мира как

целостного интегрального образования познавательной сферы субъекта познания, многоуровневой системы его представлений не только о мире и других людях, но и о себе и своей деятельности, несет в себе свойства профессиональной и социальной среды.

Становление профессиональной речевой культуры субъекта познания основано на следующих принципах: влияния социокультурных контекстов (образовательное пространство семьи, собственно образовательное пространство, пространство информационной и коммуникативной культуры, образовательное пространство страны, мировое образовательное пространство) на внешние контексты становления профессиональной речевой культуры; влияния генетически связанных теоретических контекстов, образующих профессиональную речевую культуру (профессиональная культура, профессиональная картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность, речевая профессиональная культура); рекурсивности становления профессиональной речевой культуры; обусловленности развитием образа Я (Я-концепции личности и профессионального образа Я), выступающего ядром профессиональной речевой культуры; проявления личной культуры субъекта познания на генетически сменяющих друг друга уровнях (уровень культурной и социальной идентичности, уровень социокультурной компетентности, уровень духовности личности, уровень гражданской идентичности, уровень интеллигентности); постижения и присвоения ведущих социальных ролей, обусловленных возрастом; единства личной культуры человека и профессионального речевого поступка, обуславливающего становление профессиональной речевой культуры (рис. 4).

Становление профессионального речевого поступка в процессе профессионализации проходит пять основных уровней, которые образуют структурно функциональную модель: первый уровень – инициации; второй – лингво-ментальный – уровень; третий уровень – профессионально-культурной трансформации; четвертый уровень – самоидентификации; пятый (наиболее высокий, но не последний) уровень – институционализации.



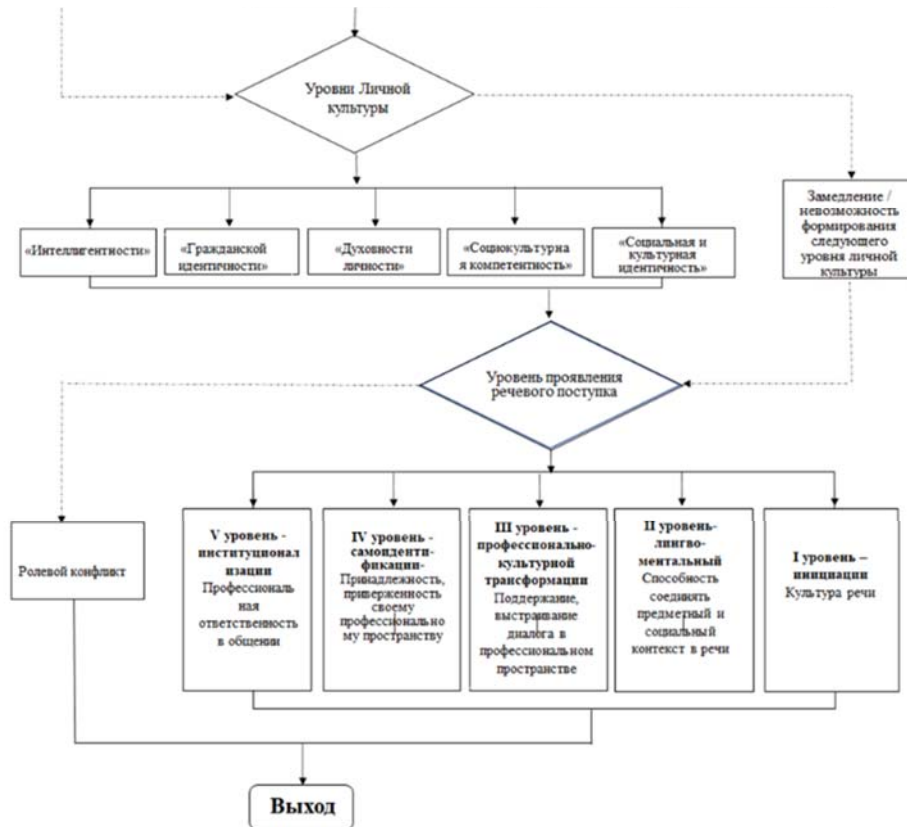


Рис. 4. Рекурсивная модель становления профессиональной речевой культуры субъекта познания (с учетом внесистемного (вирусного) отрицательного влияния – репликации)

Профессиональная речевая культура как внутренний контекст субъекта познания трансформируется в ходе развития субъекта познания; каждому ее уровню соответствует уровень развития личной культуры. Я-концепция, включающая собственную, культурную, социальную, профессиональную идентичность, на разных этапах профессионального становления репрезентирована особенностями социального взаимодействия, речевого поведения, что свидетельствует о сформированности на данном уровне личной культуры и профессиональной речевой культуры, выражается в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах.

Таким образом, получила развитие теория контекстного образования А.А. Вербицкого в результате анализа и обобщения взаимного влияния внешнего и внутреннего контекстов образования, профессиональной культуры, Я-образа языковой личности на личную культуру субъекта познания, которая проявляется в динамике речевого поступка. На основании полученных выводов сформулированы принципы становления профессиональной речевой культуры субъекта познания в процессе его профессионализации, предложена теоретически обоснованная структурно-функциональная модель становления профессиональной речевой культуры.

Задача, которая возникает для исследователя в будущем, – выявить предикторы, обуславливающие проецирование в социокультурное пространство личной культуры на разных уровнях её проявления и создание психолого-педагогических условий в образовании профессионала для ее проявления на уровне духовности личности и гражданской идентичности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. Д-ра психол. наук, профессора, академика РАО А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Алимова Е.Р. Особенности саморегуляции поведения на разных возрастных этапах / Е.Р. Алимова, Е.А. Филимонова // International scientific review. 2017. №8 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-povedeniya-na-raznyh-vozrastnyh-etapah> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Алипханова Ф.Н. Технология эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса в формировании коммуникативной компетентности будущих юристов / Ф.Н. Алипханова, Ф.М. Алипханова. Екатеринбург: Директ-Медиа, 2018. 180 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. М.: Наука, 1977. 380 с.
5. Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. Киев: наук. думка, 1988. 223 с.
6. Анисимова Н.Н. Национальный характер и национальный менталитет / Н.Н. Анисимова // Вестн. Донск. гос. аграр. ун-та. 2019. С. 5–10.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казан: Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.
8. Анохин П.К. Теория отражения и современная наука о мозге / П.К. Анохин. М.: Знание, 1970. 44, [2] с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Медицина»).
9. Анохин П.К. Принципы системной организации функций: сб. статей / П.К. Анохин. М.: Наука, 1971. 315 с.
10. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. 1980. Т. 1, № 2. С. 52–60.
11. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности: Сб. статей / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С. 3–19
12. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 2. С. 3–17.



13. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. М.: Языки русской культуры, 1995. 767 с.

14. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. М.: Изд-во «Просвещение», 1969. 279 с.

15. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.

16. Асеева В.В. Теория речевых актов: принципы и проблемы / В.В. Асеева // Вестник Науки и Творчества. 2016. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-rechevyh-aktov-printsipy-i-problemy> (дата обращения: 13.07.2022).

17. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2001. 416 с.

18. Ахмеров Р.А. Биографический тренинг при кризисах середины жизни / Р.А. Ахмеров // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. М.: «Прогресс»-«Культура», 1993. С. 140–151.

19. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. т.6. Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х 1970-х гг. / Ин-т мировой литературы РАН. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002. 505 с.

20. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М.М. Бахтин. М.: Худож. литература, 1975. 502 с.

21. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985 гг. М., 1986. С. 65–78. URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok3.html> (дата обращения: 13.07.2021).

22. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн, Л. В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцев, С. Г. Бочарова / М.М. Бахтин. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.

23. Белогай К.Н., Бугрова Н.А. Формирование образа будущего в период юности как проблема профессионального образования / К.Н. Белогай, Н.А. Бугрова // Вестник КемГУКИ. 2018. № 43. С. 205–216.

24. Белоножко Л.Н. Средства массовой информации в системе духовно-нравственного развития личности / Л.Н. Белоножко: автореф. дис. канд. социол.наук. Тюмень, 2017. 32 с.

25. Бердников Д.В. Саморегуляция как основа взаимодействия человека со средой / Д.В. Бердников, И.И. Бобынцев, В.Я. Апчел // Вестн. Российской воен.-мед. академии. 2014. № 4(48). С.231– 232.
26. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 24–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11656698> (дата обращения: 13.10.2021).
27. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
28. Бехтель Э.Е. Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
29. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
30. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. М.: Рус. феноменол. об-во, 1997. 440 с.
31. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. М.: Международ. Пед. академия, 1995. 64 с.
32. Блох М.Я. Концепт и картина мира в философии языка / М.Я. Блох // Пространство и время. 2010. № 1. С. 37–40.
33. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста / Г.И. Богин: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 16 с.
34. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров: Учебное пособие для вузов. М., ПЕР СЭ, 2001. 511 с. (Современное образование).
35. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ: в 2 т. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т. 2. 391 с.
36. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ: в 2 т. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
37. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
38. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.

39. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 74–81.

40. Бойчинская К.К. Методологический эскиз к психологии развития взрослого / К.К. Бойчинская // Психология личности в социалистическом обществе (Личность и ее жизненный путь). М.: Наук, 1990. С.71–81.

41. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов / А.И. Бондаревская: дис. ... канд. пед. наук: Ростов на/Д., 2004. 186 с.

42. Бондырева С.К. Социально-психологические основания развития единого образовательного пространства СНГ: Структурно-содержательная и функциональная характеристика взаимодействий субъектов / С. К. Бондырева: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 333 с.

43. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И.Н. Борисова. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. 408 с.

44. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение / Е.М. Борисова: Личностный аспект: дис. ... д-ра психол.наук. М., 1995. 423 с.

45. Брагина В.Д. представление о профессии и самооценке и профессионально значимых качеств у учащейся молодежи / В.Д. Брагина // Вопр. психологии. 1976. №2. С. 146-150.

46. Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования / Ю.С. Брановский: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 37 с.

47. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. М.: Мысль, 1988. 301, [2] с.

48. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. М.: Никея, 2019. 890 с.

49. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный: Учебн. пособие. М.: Лабиринт, 1998. –332с.

50. Брудный А.А. Коммуникация: существование и сущность / А.А. Брудный // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сб. науч. работ; Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А, Леонтьева. М.: Смысл, 2008. 391 с.

51. Брутян Г.А. Язык и картина мира / Г.А. Брутян // Филол. науки. 1974. №1. С. 45–69.
52. Брушлинский А. В. Субъект безопасности и безопасность субъекта / А. В. Брушлинский // Проблемы информационно-психологической безопасности / под ред. А.В. Брушлинского и В.Е. Лепского. М.: Ин-т психологии РАН, 1996. 100 с.
53. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
54. Бунакова Т.А. Подготовка управленческих кадров / Т.А. Бунакова // Государство – политика – право – управление: Сб. науч.-исслед. работ профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и студентов Ин-та соц.-гуманит. образования / МГИМО. 2016. Вып. 10. С. 42–46.
55. Буряковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков) / В.А. Буряковская: автореф. дис. д-ра филол. наук. Волгоград, 2015. 43 с. URL: [http://medialing.spbu.ru/upload/files/file\\_1422652045\\_3287.pdf](http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1422652045_3287.pdf) (дата обращения: 10.04.2021).
56. Бушуева Л.А. Прецедентные феномены как репрезентанты поступков / Л.А. Бушуева // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2020. № 22(3). С. 802– 810.
57. Быкова Е.Б. Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности / Е.Б. Быкова: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 214 с.
58. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л. Вайсгербер; Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с (История лингвофилософской мысли.). URL: <https://textarchive.ru/c-1381971-rall.html> (дата обращения: 10.04.2021).
59. Варламова Ю.А. Межпоколенческий цифровой разрыв в России / Ю.А. Варламова // Мир России. 2022. № 2. С. 51–74.
60. Васильев Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся / Ю.К. Васильев. М.: Педагогика, 1983. 96 с.
61. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. 200 с.

62. Вежбицкая А. Понимание культур через средство ключевых слов / А. Вежбицкая; пер. А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2001. 289 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).

63. Везиров Т.Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании / Т.Г. Везиров: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2002. 310 с.

64. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2 / Б.М. Величковский. М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. 432 с.

65. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 31–39.

66. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Монография / А.А. Вербицкий. М., 1991. 207 с.

67. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / А.А. Вербицкий. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

68. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования: Монография / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. М., 2003. 80 с.

69. Вербицкий А. Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Жукова // Высшее образование в России. 2007. №4. С. 16–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-kulturnye-konteksty-v-kontekstnom-obuchenii> (дата обращения: 21.07.2022).

70. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий. М.: Логос, 2010. 300 с. URL: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=84989](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=84989) (дата обращения: 10.01.2021).

71. Вербицкий А.А. Преподаватель – главный субъект реформы образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.

72. Вербицкий А. А. Контекстный подход в психологии / А.А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Психол. журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 5–14. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23803959\\_98050974.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803959_98050974.pdf). 7 (дата обращения: 10.06.2021).

73. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования / А.А. Вербицкий // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 7–88.

74. Вербицкий А. А. Проблема единства обучения и воспитания в современном образовании / А. А. Вербицкий, Е. Г. Трунова // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 416 с.

75. Вербицкий А.А. Контекстное образование в России и США: монография / А.А. Вербицкий. М.; СПб, 2019. 316 с.

76. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. М.: Наука, 1980. 360 с.

77. Вирт Н. Алгоритмы + структуры данных = программы / Н. Вирт; пер.: Л. Иоффе. М.: Мир, 1989. 360 с. <https://www.livelib.ru/book/1001450233-algoritmy-struktury-dannyh-programmy-niklaus-virt>.

78. Витгенштейн Л. О достоверности / Л. Витгенштейн // Вопр. философии. 1991. № 2. С. 67–120. URL: <http://opentextnn.ru/old/man/index.html?id=4600> (дата обращения: 10.04.2022).

79. Волошинов В.Н. (М. М. Бахтин). Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке / В.Н. (Волошинов М. М. Бахтин); Комментарии В.Махлина. М.: Лабиринт, 1993. 189 с. (Серия книг «Бахтин под маской» выходит под общей редакцией И. Пешкова).

80. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура / Г.Г. Воробьев. М.: Молодая гвардия, 1988. 303 с.

81. Воронин А.Н. Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика / А.Н. Воронин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 176 с. (Методы психологии). URL: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_red&book\\_id=430633](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=430633) (дата обращения: 12.11.2021).

82. Воронин А.М. Педагогические теории, системы, технологии / А.М. Воронин, В.Д. Симоненко. Брянск: БГПУ, 1997. 131 с.

83. Воронцова Т.А. Молчание как маркер агрессивного речевого поведения (на материале бытового общения) / Т.А. Воронцова, Т.Р. Копылова // Филол. класс. 2017. № 3 (49). С. 29–33.

84. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступит. статьей В. Колбановского. М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 325 с.

85. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с, ил. (Библиотека всемирной психологии).

86. Габдреев Р.В. Психологические механизмы овладения профессиональной деятельностью / Р.В. Габдреев. Набережные Челны, 2000. 143 с.

87. Гаджиев Г.М. Проектная культура учителя / Г.М. Гаджиев. Махачкала, 2005. 302 с.

88. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.

89. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи / Г. Герц // Жизнь науки. Антология вступлений к классическому естествознанию / сост. и авт. биограф. очерков С. П. Капица; ответ. ред. Л. А. Арцимович. М.: Наука, 1974. С. 206-210.

90. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. М.: Совершенство, 1988. 608 с.

91. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Пед. об-во России, 2002. 512 с.

92. Гильмеева Р.Х. Духовно-нравственный иммунитет как фактор социализации молодежи / Р.Х. Гильмеева // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2 кн. / Под общей редакцией Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. Казань: ООО РИЦ «Школа», 2017. С. 8–13.

93. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21– 28.

94. Глазунова О.И. Антропология развития / О.И. Глазунова // Филос. науки. 2008. № 9. С. 45–54.

95. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации / Н.С. Глуханюк: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2001. 313 с.

96. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие /Е. И. Голованова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 224 с. URL: [https://knigogid.ru/books/325363-vvedenie-v-kognitivnoe-terminovedenie/toread?update\\_page](https://knigogid.ru/books/325363-vvedenie-v-kognitivnoe-terminovedenie/toread?update_page) (дата обращения: 25.06.2021).

97. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. Киев: Наукова думка, 2008. 142 с.

98. Головина Е.С. Педагогическое содействие формированию профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе / Е.С. Головина: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 198 с.

99. Голубь О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию / О.В. Голубь // Вестн. ВолГУ. Сер. 11. 2012. № 1 (3). С. 94–100.

100. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания / Н.Н. Гончарова // Изв. ТулГУ. Гуманитар. науки. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обращения: 06.12.2021).

101. Гриднева О. В. Реализация концепции контекстного обучения: на примере прикладных дисциплин / О.В. Гриднева, Д.Ю. Гришмановский, Р.Р. Субхангулов // Современное педагогическое образование. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-kontekstnogo-obucheniya-na-primere-prikladnyh-disciplin> (дата обращения: 16.07.2022).

102. Гришечко О.С. Понятие прецедентных феноменов и их роль в формировании социального сознания / О.С. Гришечко, А.С. Аكوпова // Филол. науки. Вопр. теории и практики. 2016. № 12, ч. 1. С. 71–74.

103. Грищенко Е.Г. Социально-психологические особенности детско-родительских отношений в семейных системах казахов и русских в условиях единого поликультурного пространства (на примере Республики Казахстан) / Е.Г. Грищенко: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.

104. Гумбольдт В. ф. Избранные труды по языкознанию / В.Ф. Гумбольдт; Пер. с нем. языка под ред. и с предисл. Д-ра филол. наук проф. Г.В. Рамишвили. 2-е изд. М.: Прогресс, 2000. 400 с. URL: <https://coollib.com/b/162143/read> (дата обращения: 10.04.2021).

105. Гущина Г.А. Проблема формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза / Г.А. Гущина // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №94. С. 15–21.



106. Даржинова С.В. Сетевая идентичность личности: философский контекст / С.В. Даржинова, Г.Н. Уварова, Ж.И. Сардарова // Вестн. Калмыц. ун-та. – 2022. – № 2(54). С. 92–98.

107. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.

108. Деркач Т.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе (на материале педвузов) / Т.С. Деркач: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1972. 284 л.

109. Джанерьян С.Т. Структура типов профессиональных Я-концепций / С.Т. Джанерьян // Рос. психол. журнал. 2018. 2(3):78.

110. Дзюба Е.В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: монография / Е. В. Дзюба; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 286 с.

111. Дзюба Е.В. Когнитивная лингвистика: учебное пособие для высших учебных заведений / Е. В. Дзюба; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б.и.], 2018. 280 с.

112. Дубовицкая Т.Д. Контекст в структуре образовательной деятельности / Т.Д. Дубовицкая // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. С.155–171.

113. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография / И.В. Дубровина. М.: НОУ ВПО «Моск. психол.-социал. университет», 2014. 464 с.

114. Дуранов М.Е. Педагогические проблемы воспитания гражданственности / М.Е. Дуранов, В.И. Жернов. Магнитогорск: МГПИ, 1994. 125 с.

115. Елисеева Ю.А. Возраст как ментальная универсалия: культурфилософские основания моделирования / Ю.А. Елисеева: дис. ... д-ра филос.наук. Саранск, 2008. 298 с.

116. Елохова Г.В. Профессиональная языковая личность будущего инженера: теоретический аспект / Г. В. Елохова, Л.А. Романенко // Сибир. филол. журнал. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-lichnost-buduschego-inzhenera-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.11.2021).

117. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. М.: ИП РАН, 2008. 353 с.

118. Ершов А.П. О предмете информатики / А.П. Ершов // Вестник АН СССР. М., 1984. № 2. С. 112–113.

119. Ефремов В.А. Культурная память и прецедентные феномены: случай Ф. М. Достоевского / В.А. Ефремов // Мир русского слова. 2021. №4. С.65–72.

120. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н.И. Жинкин // Рус. яз. в школе. 1975. № 1. С. 47–58.

121. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении / Н.В. Жукова: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 140 с.

122. Жукова Н.В. Контексты становления личной культуры субъекта познания / Н.В. Жукова: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 506 с.

123. Жукова Н.В. Категория «Внутренний кросс-культурный контекст» в теории контекстного обучения / Н.В. Жукова // Вестник ВГТУ. 2014. №5–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-vnutrenniy-krosskulturnyy-kontekst-v-teorii-kontekstnogo-obucheniya> (дата обращения: 01.07.2021).

124. Жукова Н.В. Деловая игра как средство формирования внутреннего кросс-культурного контекста в профессиональной подготовке студентов / Н.В. Жукова // Пед. образование в России. 2015. №1. С. 28.

125. Жукова Н.В. Внутренний кросс-культурный контекст в развитии личной культуры студентов в контексте обучения / Н.В. Жукова // Пед. образование в России. 2017. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrenniy-krosskulturnyy-kontekst-v-razvitiy-lichnoy-kultury-studentov-v-kontekstnom-obuchenii> (дата обращения: 21.07.2021).

126. Жукова Н. В. Контексты личной культуры обучающегося / Н.В. Жукова // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 143-154.

127. Жукова Н.В. Речевой поступок в контекстном образовании / Н.В. Жукова, Т.С. Вершинина // Психология и педагогика образования. 2021. №2. С. 137–149.

128. Завьялова Н.А. Культурно-коммуникативные формулы как отражение цивилизационных картин мира / Н.А. Завьялова: автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2018. 40 с.

129. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

130. Загускин С.Л. Ритмы биологических и социальных процессов / С.Л. Загускин // Культура и время. Время в культуре. Культура времени: сб. науч. тр. / под ред. В.С. Чуракова. Шахты: Изд-во ЮР-ГУЭС, 2007. 302 с. (Библиотека времени. Вып. 4).

131. Зайченко М.А. Рекурсивная форма движения и её проявления в культуре / М.А. Зайченко, Е.Л. Яковлева // Учен. зап. Казан. Ун-та. 2013. Т. 155, кн. 1. (Гуманитарные науки). С. 57–66.

132. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер: дис. ... д-ра психол. наук. Свердловск, 1988. 356 с.

133. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер: Учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с. («Gaudemus»).

134. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. М., 1985. 160 с., ил.

135. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека: [определение и теорет. обоснование] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_13030220\\_71318490.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13030220_71318490.pdf) (дата обращения: 10.12.2020).

136. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В.П. Зинченко. М.: Новая школа, 1997. 336 с.

137. Иванова С.В. Цифровизация социальных связей молодежи в ситуации эпидемии и карантинного режима / С.В. Иванова, А.В. Андреевкова // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сб. докл. VI Всерос. социол. конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 3283–3291. DOI:10.19181/kongress.2020.391

138. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / О. Н. Астафьева, Л. Б., Зубанова, Н. Б. Кириллова, Е. В. Никонорова, О. В. Шлыкова и др.; отв. ред. Н. Б. Кириллова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 292 с.

139. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И.Ф. Исаев. Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. 187 с.

140. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2004

(ГУП Саратов. полигр. комб.). 206, [1] с.: схем., табл.; 22 см. (Высшее образование).

141. Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования / Н.И. Исаева: дис. ... д-ра психол. наук. Белгород, 2002. 487 с.

142. Ищенко Н.С. Культурно-архетипические основания русской цивилизации / Н.С. Ищенко // Проблемы цивилизационного развития. 2020. Т. 2, № 1. С. 105–126.

143. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. М., Политиздат, 1974. 328 с.

144. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. М.: Изд-во политической литературы, 1988. 319 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).

145. Каган М.С. Философия культуры: учебное пособие для академического бакалавриата / М.С. Каган. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 353 с. (Авторский учебник).

146. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Минск: Изд-во БГУ, 1983. 111 с.

147. Казинец В. А. Информационная безопасность как часть цифровой культуры выпускников педагогических университетов / В.А. Казинец, Е.А. Редько // Современ. пед. образование. 2022 [СПО]. №5. С.22–25.

148. Казыдуб Н.Н. Бесконфликтный дискурс: ритуальное поведение или ответственный поступок? / Н.Н. Казыдуб // Вестн. МГЛУ. 2015. Вып. 3 (714). С. 62–71.

149. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики / В.Г. Калашников // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 109–142.

150. Калюжный А.А. Я-концепция и стили педагогического взаимодействия / А.А. Калюжный // Проблемы социальной психологии личности. Сб. тезисов по проблемам психологии личности / Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2008. URL[https://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30290\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30290_full.shtml)

151. Каменская В.Г. Фрактально-хаотические свойства когнитивных процессов: возрастной аспект: монография / В.Г.Каменская, Л.В. Томанов. М.: ИНФРА\_М, 2020. 217 с. (Научная мысль). DOI 10.12747/1053569.

152. Камынина А.С. Я-концепция как фактор выбора профессии / А.С. Камынина // Молодежная наука: тенденции развития. 2019. № 1. С. 6–9.

153. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2004. 477 с.

154. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.

155. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. М.: Наука, 1976. 355 с.

156. Каргин М.И. Влияние контекстного подхода на развитие системно-контекстной психологической диагностики / М.И. Каргин // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 398–412.

157. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л.М. Карнозова // Вопр. психологии. №6. 1990. С.75–82.

158. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решений / А.В. Карпов. Ярославль: изд-во ЯрГУ, 1998. 232 с.

159. Карпов А.В. О субъектно-информационном классе деятельности / А.В. Карпов // ЧФ: Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 2 (36). С. 12–22.

160. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана / М. Кастельс. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

161. Катермина В.В. Человеческий фактор в языке / В.В. Катермина // Личность в пространстве языка и культуры: юбилейный сб. / под ред. А. Г. Баранова. М.; Краснодар, 2005. С. 180–184.

162. Келли Дж.А. Теория личности (теория личных конструктов) / Дж.А. Келли; Пер. с англ., и науч. ред. А. А. Алексеева. СПб.: Речь, 2000. 249 с.

163. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.

164. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М., 1996. 400 с.

165. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. М., 2010. 304 с.

166. Ключко В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / В.Е. Ключко; Под. ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Томск. гос. ун-т, 2004. С. 30–44.

167. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ): монография / В.Е. Ключко. Томск: Томск. гос. ун-т, 2005. 174 с.

168. Коган Л.Н. Социология культуры: Учеб. пособие / Л.Н. Коган. Екатеринбург: УрГУ, 1992. С. 120.

169. Коган Л.Н. Теория культуры: Учеб. пособие / Л. Н. Коган. Екатеринбург: УрГУ, 1993. 160 с.

170. Колбинцева А.С. Развитие профессионального самосознания студента в процессе освоения общематематических знаний / А.С. Колбинцева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 27 с.

171. Колесов В.В. Классификация ментальных исследований языка с позиции философского реализма / В.В. Колесов // Концептуальные исследования в современной лингвистике: сборник статей / отв. ред. М.В. Пименова. Санкт-Петербург-Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2010. 558 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 12).

172. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский; отв. ред. Д-р филол. наук А.М. Шахнарович; Академия наук СССР. Ин-т языкознания. М.: Наука, 1990. 18 с.

173. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М.: Пер Сэ: Логос, 2007. С. 301–310.

174. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А.В. Костина. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2016. 352 с.

175. Костова Р. Курс обучения информационной грамотности / Р. Костова // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 152–153.

176. Кочергин В.Я. Профессиональная культура и социальные технологии: теоретико-методологический анализ взаимосвязи / В.Я. Кочергин // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. 2019. № 3. С. 4–9.

177. Красильников М. Культуросообразная модель образования / М. Красильников // Искусство и образование. 2003. № 1. С. 8–15.

178. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. 114 с.

179. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.

180. Кривых С.В. Формирование академической зрелости студентов вуза/ С.В. Кривых // Человек и образование. 2011. № 4 (29). С. 86–90.

181. Крутиков Е.С. Профессиональная культура врача. Учебное пособие / Е.С. Крутиков, И.Д. Карпова, Ю.Ю. Сугрובה. Симферополь: « », 2020. 175 с.

182. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988. С. 141–172

183. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности / Т.В. Кудрявцев // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1985. С. 132–143.

184. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. М.: Педагогика, 1975. 304 с.

185. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования /Кузьмина Н. В. Л. ЛГУ, 1980. 172 с.

186. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности /Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. СПб., 1993. 54 с.

187. Курцева З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты: монография / З.И. Курцева. М.: МПГУ, 2017. 280 с.

188. Кухарева Е. В. Менталитет, национальный характер и их отражение в языке (на примере идеолектов арабского языка) / Е.В. Кухарева // Проблемы национальных характеров менталитетов и их проявление в языке: XI Науч.-метод. чтения. Июнь, 2001 г.: Тезисы / Дипломат. Академия МИРГОСА. М., 2001. 88 с.

189. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. И с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 256 с.

190. Лапина Т.С. Социальные функции морали / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 50–105.

191. Ларина Т.В. Вежливые англичане: реальность или миф? / Т.В. Ларина // Проблемы национальных характеров менталитетов и их проявление в языке: XI науч.-метод. чтения. Июнь, 2001: Тезисы / Дипломат. Академии МИРГОСА. М., 2001. С. 52–55.
192. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. М.: Ключ-С, 1999. 224 с.
193. Леонтьев А.А. Язык и разум человека / А.А. Леонтьев. М.: Изд-во политической литературы, 1965. 128 с.
194. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла: Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А.А. Леонтьев; Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2016. 528 с.
195. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
196. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с., ил. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
197. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1993. 43 с.
198. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
199. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2007. 860 с.
200. Лернер И.Я. Методология педагогики / И.Я. Лернер. М., 1992. 588 с.
201. Лешер О.В. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект: Монография / О.В. Лешер, Э.С. Аришина. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 2009. 102 с.
202. Лобазова О.Ф. Религиоведение: Учебник / О.Ф. Лобазова, Под общ. ред. проф. В. И. Жукова. М.: Издат.-торг. корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2002. 384 с.
203. Лобанова Т. Н. Психология в управлении персоналом: новый баланс / Т.Н. Лобанова, Л.Н. Захарова, И.С. Леонова // Организац. психология. 2022. Т. 12, № 1. С. 248–269. [www.orgpsyjournal.hse.ru](http://www.orgpsyjournal.hse.ru)



204. Лолаев Т.П. Время функциональной концепции – адекватное отражение времени объективной реальности // Культура и время. Время в культуре. Культура времени / под ред. В. С. Чуракова. Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2007. С.92–106. (Библиотека времени. Вып. 4). URL: <https://rs.b-ok.com/book/2369511/3086ac>

205. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. М.: Наука, 1980. 278 с.

206. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов; под ред. В. А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 424 с. (Серия «Психологи России»).

207. Лонская Л.В. Анализ понятия профессионализации в психолого-педагогических исследованиях / Л.В. Лонская // Омск. науч. вестн. 2007. № 6 (62). С. 142–146.

208. Лотман Ю. М. Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума / Ю.М. Лотман // Семиосфера / сост. указателя имен А. Ю. Балакин; художник С.Д. Плаксин. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. С. 557–567.

209. Лукьянченкова М.С. Национальный менталитет в анекдоте (на примере немецкого характера) / М.С. Лукьянченкова // Проблемы национальных характеров менталитетов и их проявление в языке: XI Науч.-метод. чтения. Июнь, 2001 г.: Тезисы / Дипломат. Академия МИРГОСА. М., 2001. 88 с.

210. Лымарь А.Н. Профессиональная культура педагогов высшей школы: социологический анализ / А.Н. Лымарь: дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2008. 165 с.

211. Лымарь А.Н. Профессиональная культура в системе культуры / А.Н. Лымарь // Вестн. ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2006. № 17(72), вып. 7. С. 251–252.

212. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн. М.: Изд-во «Академ. проект», 2020. 444 с.

213. Максимова Л.Н. Профессиональная культура в российском контексте социальных трансформаций / Л.Н. Максимова: дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 2013. 424 с.

214. Маркузе Г. Преобладание репрессивных потребностей / Г. Маркузе // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 41-59.

215. Мартыненко О.И. Формирование общей культуры будущего специалиста в системе «колледж–вуз» (на примере педагогических колледжа и вуза) / О.И. Мартыненко: автореф. дис. канд. пед. наук. Астрахань, 2009. 24 с.

216. Матвеева Г.Г. Скрытое значение, скрытый смысл и нюансы смысла в коммуникации/ Г.Г. Матвеева, И.А. Зюбина // Изв. ВГПУ. 2019. №2 (135). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skrytoe-znachenie-skrytyu-smysl-i-nyuansy-smysla-v-kommunikatsii> (дата обращения: 07.04.2021).

217. 217 О методе выявления ценностной информации разговорного диалога / Т. В. Матвеева // Научн. диалог. 2018. № 10. С. 89–101. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-10-89-101

218. Матушкин С.Е. Трудолюбие: содержание и воспитание [Текст] / С.Е. Матушкин. Челябинск: [б. и.], 2002. 115 с.

219. Машин В.А. Профессионализация личности в зрелом возрасте. (На материале деятельности операторов АЭС.) / В.А. Машин: дис. канд. психол. наук. М., 1994. 170 с.

220. Минченков А.В., Елпидифоров П.Б. Методы структурной психосоматики / А.В. Минченков, П.Б. Елпидифоров. СПб.: Издат. дом «ЮВЕНТА»; М: Ин-т общегуманитар. исследований, 2001. 409 с.

221. Миронова С.П. Профессиональная сфера в концептуальной картине мира / С.П. Миронова // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. №3. С. 27–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-sfera-v-kontseptualnoy-kartine-mira> (дата обращения: 22.08.2021).

222. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Академия, 2004. 320 с.

223. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие / Л.М. Митина. М.: Флинта МПСИ, 1998. 200 с. (Библиотека школьного психолога).

224. Модель И.М. Профессиональная культура муниципального депутата: теоретико-социологический анализ / И.М. Модель. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993. 186 с.

225. Моисеева Л.В. Естественнонаучная картина мира как компонент профессиональной подготовки / Л.В. Моисеева // Образование и наука. 2007. № 2 (44).

226. Моисеенко Н.А. Актуальность разработки информационных систем управления учебным процессом в вузе / Н.А. Моисеенко, Р.В. Юсупова // Информационные и коммуникативные технологии. 2017. №16.

227. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 20.02.2022).

228. Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность / С.В. Мыскин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30): в 2 ч. Ч. 1. С. 150–157.

229. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер; пер. с англ. В. В. Лучкова; Вступ. ст. и общ. ред. Б. М. Величковского. М.: Прогресс, 1981. 230 с. (Сер. «Общественные науки за рубежом». Философия и социология).

230. Нархова Е.Н. Социология культуры и студенческого досуга: учебное пособие / Е.Н. Нархова, Т. А. Чегодаева, Е. В. Дорофеева, Н. О. Южакова. Екатеринбург: УрФУ, 2013. 280 с.

231. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.

232. Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: Материалы 11-ой Международ. науч.-практ. конф.: в 2 кн. / Под общ.ред. Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. Казань: ООО «РИЦ «Школа», 2017. С. 8–13.

233. Нечаев В.Д. Политические функции Интернета в восприятии россиян / В.Д. Нечаев, Е.В. Бродовская // Интернет и социокультурные трансформации в информационном обществе. Сб. материалов международ. Конф. (Южно-Сахалинск, 8–12 сентября 2013 г.) / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. М.: МЦБС, 2014. 320 с.

234. Новый энциклопедический словарь / отв. ред. А. П. Горкин. М.: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ Классик, 2006. 1455 с.

235. Оборина Д.В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов / Д.В. Оборина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 2. 41–49.

236. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2 кн. / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянс. гос. ун-та, 2003. Кн.1. 174 с.

237. Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В.Д. Симоненко. М.: Вентана-Граф, 2006. 368 с

238. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов / Р.В. Овчарова. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 448 с.

239. Овчинникова И.Г. Коммуникация, ситуация, событие сквозь призму повествования / И.Г. Овчинникова // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / под ред. Т. В. Ахутиной, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 39–59.

240. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Изд-во ИТИ Технологии, 2006. 4-е изд., доп. 944 с.

241. Осёдло В.И. Теоретические аспекты профессионального «я-образа» личности / В.И. Осёдло, В.Ф. Винтоняк // Психология и право. 2013. Том 3, № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61025.shtml> (дата обращения: 12.12.2021).

242. Основы информатики и вычислительной техники: Проб. учеб. пособие для сред. учеб. заведений. В 2 ч. Ч. 2/ А. П. Ершов, В. М. Монахов, А. А. Кузнецов и др.; под ред. А.П. Ершова, В.М. Монахова. М.: Просвещение, 1986. 143 с.

243. Остин Д. Избранное / Д. Остин; пер. с англ. Л.Б. Макеевой, В.П. Руднева. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с

244. Павилёнис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-функциональный анализ языка / Р. И. Павилёнис. 1983. 286 с.

245. Панкратов С.А. Протестная активность современной молодежи в контексте институционализации цифровой политики / С.А. Панкратов, С.И. Морозов, С.Д. Гаврилов // Вестник ВолГУ. Сер. 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2022. Т. 27, № 1. С. 213–224.

246. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с. (Серия «Мастера психологии»).

247. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии // А.В. Петровский: Избр. труды. М., 1984. 270 с. (Серия: Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР)

248. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. М., 1982. 225 с.

249. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М.: Академия, 2001. 496 с.

250. Пешков И.В. М.М.Бахтин: от философии поступка к риторике поступка / И.В. Пешков. М.: Издательство «Лабиринт», 1996. 176 с.

251. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. СПб.: Питер, 2004. 192 с. (Серия «Психология-классика»).

252. Пикулёва О.А. Самопрезентация личности в пространстве интернет-коммуникаций / О.А. Пикулёва // Мир, личность, информация: перспективы междисциплинарных исследований: Сб. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 272 с.

253. Пименова М. В. Душа и дух: способы концептуализации: монография / М. В. Пименова. Кемерово: Комплекс «Графика», 2004. 386 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 3).

254. Питер Л. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось / Л. Питер, пер. с англ. М.: «Прогресс», 1990. 384 с.

255. Планк М. Картина мира современной физики / М. Планк. УФН, 1929. Том 9, № 4. С. 407–436. DOI: <https://doi.org/10.3367/UFNr.0009.192904a.0407>.

256. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки / Ю.П. Поваренков // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. №1. С. 184–193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-professionalnogo-stanovleniya-i-realizatsii-lichnosti-kak-otrasl-psihologicheskoy-nauki> (дата обращения: 27.11.2021).

257. Поваренков Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. 2017 № 6. С. 212–219.

258. Подповетная Ю.В. Профессиональная культура как основа профессиональной деятельности магистра инженерного направле-

ния / Ю.В. Подповетная, А.Д. Подповетный. // Инженерное образование и воспроизводство инженерных кадров: проблемы и опыт. 2017. № 21. С.35–43.

259. Полякова Л.С. Формирование психологической культуры современного специалиста в условиях технического вуза / Л.С. Полякова: дис. ...канд. пед. наук. Кемерово, 2005. 157 с.

260. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2001. 191 с.

261. Попова З. Д. Текст, дискурс и проблема эффективности коммуникации / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Текст-дискурс картина мира: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 1 / науч. ред. О. Н. Чарыкова. Воронеж: Истоки, 2005. С. 4–8.

262. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред Б.А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 8-69.

263. Постовалова В.И. Язык и миропонимание: Опыт лингвофилософской интерпретации / В.И. Постовалова. М.: Ленанд, 2017. 312 с. (Серия: Философия языка. История лингвофилософской мысли).

264. Потаенко Н.А. Время в индивидуальной картине мира / Н.А. Потаенко // Проблема времени в культуре, философии и науке: сб. науч. тр. // Под ред. В.С. Чуракова. (серия «Библиотека времени». Вып. 3). Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2006. 155 с. URL: [http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/problema\\_vremeni/potaenko\\_vremya\\_v\\_individualnoy.htm](http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/problema_vremeni/potaenko_vremya_v_individualnoy.htm)

265. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.

266. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии / под ред. Е. Ярской-Смирновой. (Библиотека Журнала исследований социальной политики). М.: ООО «Вариант», 2014. 148 с.

267. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 368 с.

268. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: Учебное пособие / Н.С. Пряжников. М.: МГППИ, 1999. 108 с.

269. Психология выбора / Леонтьев А.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. 2-е изд. М., 2019. 610 с.

270. Психология менеджмента: Учебник / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. 572 с.

271. Психология профессионального развития: методология, теория и практика: коллективная монография / Э. Ф. Зеер [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 159 с.

272. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. СПб.: Питер, 2013. 288 с. (Серия «Мастера психологии»).

273. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2017. 407 с.

274. Ржанова С.А. Речевая культура как феномен массовой коммуникации «переходного периода» / С.А. Ржанова: автореф дис. ... д-ра культурологии. Саранск, 2006. 36 с.

275. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Ч. 1 / А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.12.2021).

276. Роберт И.В. Информатика, информационные и коммуникативные технологии: учебно-методическое пособие. Разд. I. Информатика. Информационная деятельность, информационное взаимодействие / И. В. Роберт. М.: изд-во УрАО, 2001. 32 с.

277. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебрянников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. М.: Наука, 1988. 216 с.

278. Романенко И.Б. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека / И.Б. Романенко, Ю.В. Пую // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.6.52.58>

279. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. М.: Изд. АН СССР, 1958. 145 с.

280. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Изд-во АСТ, 2020. 960 с. (Наследие эпох).

281. Руднев В. Словарь безумия / В. Руднев. М.: НФ класс, 2005. 392 с.

282. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. М.: Наука, 1979. 352 с.

283. Русалов В.М. Электрофизиологические корреляты вероятностно-прогностической деятельности человека / В.М. Русалов // Системный подход к психофизиологической проблеме: сб. статей / Отв. Ред.: В. Б. Швырков. М., 1982. С. 34-40

284. Рыбакина Н.А. Единство обучения и воспитания: компетентностно-контекстный подход / Н.А. Рыбакина // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinstvo-obucheniya-i-vozpitaniya-kompetentnostno-kontekstnyu-podhod> (дата обращения: 16.07.2022).

285. Рындак В.Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций) [Текст] / В.Г. Рындак, Л.В. Мещерякова. М.: Пед. вестник, 1998. 116 с.

286. Рябикина З.И. Иной мир, иной человек, иная психология личности / З.И. Рябикина // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами / Под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 348 с.

287. Садохин А.П. Культурология. Словарь терминов, понятий, имен. М.: Изд-во: Директ-Медиа, 2014. 768 с.

288. Сайтбаева Э.Р. Самоопределение педагога-профессионала: сущность и образовательная поддержка: монография / Э.Р. Сайтбаева. Оренбург: ОГПУ, 2010. 174 с.

289. Северская О.И. Цифровые потери в коммуникации при переходе от «общения» к «передаче информации» / О.И. Северская // Journal of Applied Linguistics and Lexicography. 2019. № 1 (2). С. 331–336. DOI: 10.33910/2687-0215-2019-1-2-331-336

290. Седов К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении / К.Ф. Седов // Проблемы речевой коммуникации: Межвузов. сб. науч. трудов /Отв. редактор: Сиротина О.Б. Саратов: Изд-во: Саратов. национ. исследоват. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2000. 184 с.

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



292. Семенова Л.М. Методологические основы формирования профессиональной культуры будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью / Л.М. Семенова // Вестн. Балт. федерал. ун-та им. И. Канта. 2014. Вып. 11. С. 111–118.

293. Сепир Э. Статус лингвистики как науки / Э. Сепир // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. С. 259–265. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sapir-93c.htm> (дата обращения: 16.07.2021).

294. Сергеева А.В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность / А.В. Сергеева. 7-е изд. М.: Флинта: Наука, 2010. 320 с.

295. Серкин В.П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) / В.П. Серкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 2. С. 93–111.

296. Серкин В.П. Изменения образа мира и образа жизни при переживании экстремальной ситуации / В.П. Серкин // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей 2-й Межрегион. науч.-практ. конф. с международ. участием / Под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток: Тихоокеан. гос. мед. ун-т, 2013. С. 84–95.

297. Серкин В.П. Изменения образа мира, образа жизни и представления о себе при переживании экстремальной ситуации: новые эмпирические данные и рекомендации / В.П. Серкин // Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных природных условиях. Сб. статей V международ. науч.-практ. конф. Владивосток, 2015. С.321–334.

298. Серкин В.П. Специфика образа мира и образа жизни шамана: модели для понимания / В.П. Серкин // Образы, традиции и культура межнационального мира и согласия: коллективная монография / науч. ред. А. Д. Карнышев. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. С. 197–225.

299. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов / отв. ред. Б. Ю. Городецкий. М.: Прогресс, 1986. С. 170–194.

300. Синчурина М. Г. Формирование профессиональной я-концепции будущего специалиста в области рекламы / М. Г. Синчурина: дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2014. 239 с.

301. Слостенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе ее профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. М.: Просвещение, 1976. 160 с.

302. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / В.А. Слостенин. М., 1993. 260 с.

303. Слостенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Слостенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект): тезисы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 1996. С. 3–6.

304. Слостенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. 2004. № 1. С. 43–49.

305. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 15–29

306. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 231 с.

307. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. М.: Просвещение, 1995. 190 с.

308. Соловьев А.В. Коммуникативная культура информационного общества / А.В. Соловьев // Вестник МГУКИ. 2009. № 2 (28). С.36–41.

309. Соловьев В.С. Три силы: Статья / В.С. Соловьев // Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева: с 3 портретами и автографом / под ред. и с примеч. С. М. Соловьева и Э. Л. Радлова. 1874-1877. СПб, 1911. Т. 1. С. 227–239. URL: [https://viewer.rusneb.ru/ru/000199\\_000009\\_004416418?page=239&rotate=0&theme=white](https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_004416418?page=239&rotate=0&theme=white) (дата обращения: 28.06.2021)

310. Сороковых Г. В. Понятие вторичной языковой личности профессионала в отечественной и зарубежной лингводидактике: систематический обзор / Г. В. Сороковых, И.Р. Шафикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. Pedagogy. Theory&Practice. 2020. Том 5, вып. 4. С. 419–424. URL: <https://www.gramota.net/materials/4/2020/4/1.html> / <https://doi.org/10.30853/ped200101> (дата обращения: 16.07.2022).

311. Стародубова О.Ю. Прецедентный феномен как лингвистический механизм диалога культур / О.Ю. Стародубова // Диалог культур и цивилизаций: Материалы Международ. науч.-практ.

конф. (Москва, 15–16 марта 2019 года) / Под общ. ред. Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко. М.: Изд-во: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2019. С. 327–333.

312. Стернин И.А. Русский речевой этикет / И.А. Стернин. Воронеж, 1996. URL: [http://www.sterninia.ru/files/757/4\\_Izbrannye\\_nauchnye\\_publicacii/Formirovanie\\_rechevoj\\_kultury/Russkij\\_rechevoj\\_jetiket.pdf](http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Formirovanie_rechevoj_kultury/Russkij_rechevoj_jetiket.pdf)(дата обращения: 10.04.2021).

313. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание (С любовью к языку) / И.А. Стернин. Москва-Воронеж, 2002. С. 44–51) URL: [philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm](http://philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm) (дата обращения: 23.07.2021).

314. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.

315. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 423 с.

316. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса / С.А. Сухих: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1998. 29 с.

317. Сычев А.А. Долженствование и нормативность в философии поступка М. М. Бахтина / А.А. Сычев // Гуманитарный вектор. 2019. Т. 14, № 2. С. 42–47. DOI: 10.21209/1996-7853-2019-14-2-42-47

318. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Н.Ф. Талызина. М.: Издат. центр «Академия», 1998. 288 с.

319. Творогова Н.Д. Педагогическое общение / Н.Д. Творогова // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / Под ред. Т.В. Ахутиной и Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. 391 с.

320. Тендрякова М.В. Первобытные возрастные инициации и их психологический аспект (по австралийским материалам) / М.В. Тендрякова: автореферат дисс. ... канд. ист. наук. М.: Ин-т этнологии и антропологии, 1992. 32 с

321. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстный подход к подготовке инженера-судоводителя в компетентностной образовательной парадигме / В.Ф. Тенищева // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 308–324.

322. Тиханкина И.А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении/ И.А. Тиханкина: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 26 с.

323. Тонкошкурова И.В. Становление профессиональной ментальности инженера в образовательном процессе вуза / И.В. Тонкошкурова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 24 с.
324. Уваров Е.А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: Монография / Е. А. Уваров. Тамбов: Першина, 2005. 303 с.
325. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; Пер. с англ. под ред. А. Киселева. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. 412, [4] с. (Тексты трансперсональной психологии).
326. Уолинн М. Это началось не с тебя. Как мы наследуем негативные сценарии нашей семьи и как остановить их влияние / М. Уолинн; пер. с англ. Е. Цветковой. М.: Эксмо, 2021. 304 с. (Практическая психотерапия).
327. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике. М.: Изд-во иностр. литературы, 1960. Вып. 1. С. 135–169.
328. Уралева Е.Е. Функциональная роль рекламы в процессе формирования ценностных ориентаций молодежи: Социологический аспект / Е.Е. Уралева // Регионоведение. 2009. №3. С. 236-242. URL: [https://regionsar.ru/sites/default/files/pdf/reg\\_2009\\_3.pdf](https://regionsar.ru/sites/default/files/pdf/reg_2009_3.pdf)(дата обращения: 15.06.2020). С.237
329. Устинова И. В. Генезис и эстетическая эволюция испанского барочного мироощущения / И. В. Устинова. автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 37 с.
330. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. СПб.: Питер, 2002. 448с.
331. Ушакова Л.Г. Этапы становления профессионального мышления как значимого компонента Профессионального самознания личности / Л.Г. Ушакова // социокультурные аспекты деятельности силовых структур: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Отв. редакторы О.П. Грибунов [и др.]. Иркутск: Изд-во: Восточ.-Сиб. ин-т М-ва внутр. дел Российской Федерации, 2019. С. 120– 124.
332. Филиндаш Е.В. Феноменология социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи / Е.В. Филиндаш: дис. ... канд. соц.-психол.наук. М., 2015. 202 с.
333. Фионов А.Н. Профессиональная культура юриста / А.Н. Фионов // Уголовная юстиция в свете интеграции правовых

систем и интернационализации криминальных угроз : сб. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т, юрид. фак., каф. уголов. процесса и прокур. надзора ; редкол. : А. А. Данилевич (отв. ред.), О. В. Петрова, В.И. Самарин. Минск: Изд. центр БГУ, 2017. С. 169-172.

334. Фирсова А.М. Социокультурная трансформация ритуалов и обрядов инициации в мировой традиции / А.М. Фирсова: автореферат дис.... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2005. 32 с.

335. Формирование личности профессионала: учеб. пособие / Т.А. Бугренкова, Е. А. Киселева, И. А. Шурыгина и др. М.: Академия ГПС МЧС России, 2015. 275 с.

336. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер; Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. М.: Прогресс, 1987. 236 с.

337. Фроловская М.Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога / М.Н. Фроловская // Педагогика. 2007. № 6. С. 60–63.

338. Фуко М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с франц. СПб.: А-сэд, 1994. 407 с.

339. Хабецкий А.Г. Пространство и время в культуре / А.Г. Хабецкий Пространство и время в культуре // Аналитика культурологии. 2009. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-i-vremya-v-kulture> (дата обращения: 19.07.2021).

340. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления (пер. с нем.; комм. В.В. Библихина; серия “Мыслители XX в.). М., Республика 1993. С. 41–63. URL: [http://www.odinblago.ru/filosofiya/haydegger/khaydegger\\_m\\_vremya\\_kartin/vremya\\_kartin0/](http://www.odinblago.ru/filosofiya/haydegger/khaydegger_m_vremya_kartin/vremya_kartin0/)

341. Ханина И.Б. Образ мира, инвариантный образ мира и обучение профессии / И.Б. Ханина // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / Под ред. Т.В. Ахутиной и Д.А. Леонтьева: сборник. М.: Смысл, 2008. С. 284–285.

342. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. М.: Гардарики, 1999. 520 с.

343. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с. (Серия «Мастера психологии»).

344. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с. (Публикации отделения структурной и

прикладной лингвистики: Серия переводов /под общ ред. В.А. Звигинцева. Вып. 2)

345. Хомякова Н.П. Реализация в неязыковых вузах стандартов иноязычного профессионального образования в компетентностно-контекстном формате/ Н.П. Хомякова // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 325–341.

346. Чарыкова О. Н. Текст в аспекте новой научной парадигмы / О.Н. Чарыкова // Текст-дискурс - картина мира. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.1. / Научный ред. О.Н. Чарыкова. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2005. 238 с.

347. Чельшева И.В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек / И.В. Чельшева. М: МОО «Информация для всех», 2016. 178 с.

348. Черниговская Т.В. Биология, окружающая среда и культура: от общения с животными до человеческого языка и познания / Т.В. Черниговская // Вестн. СПбГУ. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36, вып. 1. С. 157–170.

349. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования: сб. науч. тр. / под ред. Л. А. Манерко; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2002. С. 230–232.

350. Чистякова О.В. Общество и религия в постсекулярную эпоху: теоретические подходы и эмпирическое взаимодействие / О.В. Чистякова // Вестн. РУДН. Серия Философия. 2016. № 2. С. 43–51. URL: <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/11769> (дата обращения: 16.07.2021).

351. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 113–118.

352. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. №1. С. 54–60.

353. Чумичев А.В. Методика формирования профессионально-прикладной физической культуры учащихся техникума водного транспорта / А.В. Чумичев: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2011. 24 с.

354. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. М.: Изд-во: Моск. психол.-социал. ин-т, 2007. 128 с. (Серия: Библиотека психолога).

355. Шильтштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е.С. Шильтштейн // Вопр. психологии. 2000. № 2. С. 69–78.

356. Шпильная Н.Н. Языковая картина мира в структуре рече-мыслительной деятельности русской языковой личности: (на материале сочинений по картине В. А. Серова «Девочка с персиками») / Н.Н. Шпильная: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2010. 23 с.

357. Шумакова О.А. Профессиональная культура личности и опыт с позиций нуклеарного подхода / О.А. Шумакова // Психология, социология и педагогика. 2012. № 11. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/11/1319> (дата обращения: 15.09.2021).

358. Щербакова О.И. Формирование конфликтологической культуры личности в контекстной образовательной среде / О.И. Щербакова // Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 209–256.

359. Яковлев А.И. Религия и религиозный фактор в эпоху глобализации / А.И. Яковлев // Религия и общество на Востоке. 2015. № 0. С. 7–19. URL: <https://ivran.ru/articles?artid=10296>

360. Янковская Е.А. Гетерархический принцип устройства познавательного опыта / Е.А. Янковская: дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2009. 23 с.

361. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. 527 с. (Мыслители XX в.).

362. Adisa T. A Critical Discourse Analysis of the Link Between Professional Culture and Organisational Culture / T. Adisa, E. Oruh, B. Akanji // Employee Relations. 2020. 42 (3). P. 698–716. <https://doi.org/10.1108/ER-08-2019-0344> (дата обращения: 16.12.2021).

363. Ainoutdinova I. Contextual approach as the basis for effective experiential training of university students in Russia / I. Ainoutdinova, A. Blagoveshchenskaya, A. Nurutdinova, E. Dmitrieva // 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). 2019. P. 9004–9010. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338105262> (дата обращения: 18.12.2021).

364. Alom M.M. Public Sector Organizational Culture: Experience from Frontline Bureaucracies / M.M. Alom // *A Closer Look at Organizational Culture in Action*; Süleyman Davut Göker, Intech Open. 2020. DOI: 10.5772/intechopen.91177. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/71088#B11> (дата обращения: 16.12.2021).

365. Ariso J. M. Religious Certainty: Peculiarities and Pedagogical Considerations / J.M. Ariso // *Studies in Philosophy and Education*. 2020. 39(6), с. 657-669. DOI 10.1007/s11217-020-09745-8

366. Barron I., Ghassan A. Professional and interprofessional cross-cultural ethics in trauma recovery programme implementation by UK professionals in the Middle East / I. Barron, A. Ghassan; Divya Jindal-Snape, Elizabeth F.S. Hannah (eds) // *Exploring the dynamics of personal, professional and interprofessional ethics*. Bristol, 2014. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447408997.003.0015> (дата обращения: 16.07.2022).

367. Bartmiński J. Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung / J. Bartmiński // *Tekstidyskurs text und diskurs*. 2012. 5. P. 261– 289.

368. Carin A. A. *Teaching Science Through Discovery* / A.A. Carin, R.B. Sund. 7ed. N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1993. 625 p.

369. Chakim A. An Analysis of Teacher Speech Act in Giving Motivation for English Students Muhammad / A. Chakim, H. Dibdyaningsih // *Journal of English Language Teaching and Islamic Integration*. 2019. Vol. 2, No. 2. P. 218–229. URL: <https://osf.io/yzh34/download> (дата обращения: 07.04.2021).

370. *Concepts and Cultural Norms Underlying Speech Acts* / In E. Ogiermann, P. Blitvich (Eds.) // *From Speech Acts to Lay Understandings of Politeness: Multilingual and Multicultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 2019. P. 25–174.

371. Corballis M. C. The Evolution of Language / M.C. Corballis // *The Year in Cognitive Neuroscience*. 2009: Ann. N.Y. Acad. Sci. 1156: 19–43 (2009). doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04423.x. P. 19-43

372. Corballis M.C. *The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization* / M.C. Corballis. Princeton University Press, 2011. 312 p.

373. Cox A.M. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works/ A.M. Cox // *Journal of Information*



Science. 2005. no 31 (6). P. 527–540. <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016> (дата обращения: 21.12.2021).

374. Osgouei E.P. Integrated usage of historical geospatial data and modern satellite images reveal long-term land use/cover changes in Bursa/Turkey, 1858–2020 / E.P. Osgouei, E. Sertel, M.E. Kabadayı // *Sci Rep*. 2022. 12. 9077. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11396-1>

375. Feng Yi-xuan. Teaching Speech Acts in EFL Classrooms: An Implicit Pedagogy / Yi-xuan Feng // *Sino-US English Teaching*. 2016. Vol. 13, No. 7. P. 515–520. URL: <http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Article/index?id=26883.html> (дата обращения: 07.04.2021).

376. Furley D. Two pictures of the world / D. Furley // *The Greek Cosmologists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 1–8. DOI:10.1017/CBO9780511552540.002

377. Galyashina E.I. The Concepts of Aggressive Information Impact through the Lens of Internet Users' Worldview Security / E.I. Galyashina, V.D. Nikishin // *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. 2021. № 14(12). P. 1660–1674. DOI: 10.17516/1997-1370-0848

378. Gustavsson M.E. Dealing with difficult choices: a qualitative study of experiences and consequences of moral challenges among disaster healthcare responders / M.E. Gustavsson, N. Juth, F.K. Arnberg, J. von Schreeb // *Conflict and Health*. 2022. no 16(1). P. 24.

379. Guthrie W. The Pre-Socratic World-Picture / W. Guthrie // *Harvard Theological Review*. 1952. 45(2). P. 87–104. DOI:10.1017/S0017816000020745

380. Hall E.T. *Beyond Culture* / E.T. Hall. Anchor Books, 1981. 316 p.

381. Hart T. Learning How to Speak Like a «Native»: Speech and Culture in an Online Communication Training Program / T. Hart // *Journal of Business and Technical Communication*. 2016. 8. <https://doi.org/10.1177/1050651916636363> (дата обращения: 16.12.2021).

382. Hofstede G. The Confucius connection: from cultural roots to economic growth / G. Hofstede, M.H. Bond // *Organizational Dynamics*. 1988. no 16(4). P. 4–21.

383. Hofstede G. Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases / G. Hofstede, B. Neuijen, D. D. Ohayv, G. Sanders // *Administrative Science Quarterly*. 1990. no

35(2). P. 286–316. <https://doi.org/10.2307/2393392>. (дата обращения: 16.12.2021).

384. Hofstede G. Cultures and organizations: software of the mind / G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov // Intercultural Cooperation and Its Importance for Surviva. Mc Graw Hill. 2010. 576 p.

385. Jaeger G. Consequences of rare diagnoses for education and daily life: development of an observation instrument / G. Jaeger, A.C. Røjvik, E. Hjelmquist, A. Hansla, K.W. Falkman // Orphanet Journal of Rare Diseases. 2022. 165. URL: <https://doi.org/10.1186/s13023-022-02303-y> (дата обращения: 16.07.2022).

386. Jayadiputra E. The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach / E. Jayadiputra // Proceedings of the Annual Civic Education Conference (ACEC). Ser.: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2018. DOI: <https://doi.org/10.2991/асес-18.2018.118> (дата обращения: 22.12.2021).

387. Johnson T. The influence of financial practice in developing mathematical probability: Submitted for a special edition of Synthese / T. Johnson // Enabling mathematical cultures. Synthese198. 2021. P. 6291– 6331.

388. Joyce B. Models of teaching / B. Joyce, M. Weil, E. Calhoun. 8th ed. Pearson/Allyn and Bacon. 2008. P. 247–261. URL: <http://books.google.com/books?id=B8VXAAAAYAAJ> (дата обращения: 22.12.2021)

389. Kaczor I. Zum Phänomen des sprachlichen Weltbildes im Lichte der sprachphilosophischen Theorien. Ein Überblick / I. Kaczor // Germanistische Werkstatt. 2022. no 11. P. 163–174. URL: <https://doi.org/10.25167/pg.4678> (дата обращения: 22.07.2022)

390. Kim H.-J. Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts / H.-J. Kim // Educ. Sci. 2021. Vol. 11, 37. <https://doi.org/10.3390/educsci11020037> (дата обращения: 22.12.2021)

391. Kostić-Bobanović M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers / M. Kostić-Bobanović // Economic Research-Ekonomska Istraživanja. 2020. 33:1. 1200-1213. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232

392. Yusuf M. The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic

achievement / M. Yusuf // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. no 2011. 15. 2623–2626.

393. Leicht K. T. The Changing Organizational Context of Professional Work / K.T. Leicht, M.L. Fennell // *Annual Review of Sociology*. 1997. 23:1. P. 215–231. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.23.1.215> (дата обращения: 22.12.2021)

394. Li L.C. Evolution of Wenger's concept of community of practice / L. C. Li, J. M. Grimshaw, C. Nielsen, M. Judd, P. C. Coyte, I.D. Graham // *Implementation Sci*. 2009. no 4. P. 11. URL: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11> (дата обращения: 22.12.2021)

395. Mannion R., Davies H. Understanding organisational culture for healthcare quality improvement / R. Mannion, H. Davies // *BMJ*. 2018. 363:k4907. DOI: 10.1136/bmj.k4907. PMID: 30487286; PMCID: PMC6260242.

396. Mattingly P. The meaning of professional culture / P. Mattingly // *The Review of Education*. 1977. no 3:6. P. 435-445. DOI: 10.1080/0098559770030608

397. Corballis M.C. The Evolution of Language / M.C. Corballis // *The Year in Cognitive Neuroscience 2009: Ann. N.Y. Acad. Sci.* 2009. 1156. P. 19– 43.

398. Modak G. A Deep Learning Framework to Reconstruct Face under Mask / G. Modak, S.S. Das, M.A. Miraj Islam, M.K. Morol // *Proceedings–2022. 7th International Conference on Data Science and Machine Learning Applications, CDMA. 2022. P. 200–205. URL: https://arxiv.org/abs/2203.12482*

399. Modebadze I. The national language image of the world and the processes of cultural globalization / I. Modebadze // *Socialinij mokslų studijos*. 2013. 5(1). 101–109. P. 102–103. URL: <https://repository.mruni.eu/handle/007/10621> (дата обращения: 22.12.2021)

400. Mussadad A.A. The Effectiveness of Multicultural Education Implementation Model in Social Science Learning Using Contextual Teaching and Learning / A.A. Mussadad, C.D. Sulistyningrum I, S.L. Agung // *Proceedings of the Third International Conference of Arts, Language and Culture (ICALC 2018)*. Ser.: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2018. Vol. 279. P.121–129. DOI: <https://doi.org/10.2991/icalc-18.2019.18>.

401. Nandy A. Communicative functions of parents' child-directed speech across dyadic and triadic contexts / A. Nandy, E. Nixon,

J. Quigley // *Journal of Child Language*. 2021. no 48. P.1281–1294. DOI:10.1017/S030500092000080X

402. Pérez-Fuentes MDC. Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy as Predictors of Overall Self-Esteem in Nursing by Years of Experience / MDC Pérez-Fuentes, MDM Molero Jurado, RM Del Pino, Linares JJ. Gázquez // *Front Psychol*. Sep 18. 2019. No 10. 2035. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02035. PMID: 31620041; PMCID: PMC6759937.

403. Puiggalí J. Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje / J. Puiggalí, M. Tesouro // *Aula Abierta*. 2021. Vol. 50, № 1. P. 481–490. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>

404. Rapisarda F. Development and validation of the mental health professional culture inventory / F. Rapisarda, M. Corbière, A. Lesage, L. De Benedictis, J. Pelletier, A. Felx, . . . M Miglioretti. // *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2020. no29, E80. DOI:10.1017/S2045796019000787

405. Rawal A. Evolution of Communication in Mate Selection / A. Rawal, J. Boughman, R. Miikkulainen // *Artificial Life 14: Proceedings of the Fourteenth International Conference on the Synthesis and Simulation of Living Systems*. 2014. URL: [https://www.academia.edu/25550509/Evolution\\_of\\_Communication\\_in\\_Mate\\_Selection](https://www.academia.edu/25550509/Evolution_of_Communication_in_Mate_Selection)

406. Reinsch N. L. Jr. Do Communication Abilities Affect Promotion Decisions? Some Data From the C-Suite / N. L. Reinsch Jr, J. A. Gardner // *Journal of Business and Technical Communication*. 2014. Vol. 28. P. 31–57. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1050651913502357> (дата обращения: 22.12.2021)

407. Richards J. Create an institutional professional development culture / J. C Richards; S. Thornbury (Ed.) // *50 Tips for Teacher Development: Cambridge Handbooks for Language Teachers* (Cambridge Handbooks for Language Teachers, pp. 91-99). Cambridge: Cambridge University Press, 2017. DOI:10.1017/9781009024594.011

408. Schneider S.C. National vs. corporate culture: Implications for human resource management / S.C. Schneider // *Human Resource Management*. 1988. Vol. 27, is. 2. P. 231–246. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.3930270207>

409. Shang-Yu Yang. Are the Self-esteem, Self-efficacy, and Interpersonal Interaction of Junior College Students Related to the Solitude Capacity? / Shang-Yu Yang, Shih-Hau Fu, Po-Yu Wang, Ying-

Lien Lin, Pin-Hsuan Lin // *Int J Environ Res Public Health*. 2020. 17(21). P. 8274. DOI: 10.3390/ijerph17218274

410. Stratulat N. *Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard* / N. Stratulat, O. Martina, N. Tretiak, M. Hordiichuk, E. Boieva, I. Shvetsova // *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12, no. 2. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/313>

411. Sun Y. *Multiscale generative adversarial network for real-world super-resolution* / Y. Sun, Z. Yang, B. Tao, (...), Z. Hao, B. Chen // *Concurrency and Computation: Practice and Experience*. 2021. 33(21). e6430. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cpe.6430> (дата обращения: 22.12.2021)

412. Super D.E. *The psychology of careers* / D. E. Super. N. Y.: Harper & Brothers, 1957. 187 p.

413. Suryawati E. *Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance* / E. Suryawati, K. Osman // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. 14(1). P. DOI: 10.12974/ejmste/79329.

414. Tan M.Z.Y. *Resilience is a dirty word: misunderstood, and how we can truly build it* / M.Z.Y. Tan // *Critical Care*. 2022. no 26(1). P. 168. URL: <https://ccforum.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13054-022-04040-x> (дата обращения: 22.07.2022)

415. Bowe H. *Speech acts and politeness across cultures* / H. Bowe, K. Martin // *Communication Across Cultures: Mutual Understanding in a Global World*. Online publication date: 2012. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 46-60. DOI:10.1017/CBO9780511803925.006

416. Tari D. K. *Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills* / D.K. Tari, D. Rosana // *Journal of Physics: Conference Series*. Ser. 1233. 2019. DOI:10.1088/1742-6596/1233/1/012102;

417. Kastner P. *Teaching International Criminal Law from a Contextual Perspective* / P. Kastner // *International criminal law review*. 2019. Vol.19 (3). P.532-549. URL: <https://doi.org/10.1163/15718123-01903003> (дата обращения: 22.12.2021)

418. Venter E. *Challenges for meaningful interpersonal communication in a digital era* / E. Venter // *HTS Theologiesetudies*. 2019. Vol. 75, n 1. URL: <https://doi.org/10.4102/hts.v75i1.5339> (дата обращения: 22.12.2021)

419. Wahyuningtyas R. S. The Influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) on Critical Thinking Ability and Conceptual Understanding of Skeletal System Materials / R.S. Wahyuningtyas, Wuryadi // AIP Conference Proceedings. 2018. Vol. 2021, is. 1. AIP Conference Proceedings 2021, 080009 (2018). URL: <https://doi.org/10.1063/1.5062828> (дата обращения: 22.12.2021)

420. Watling C. Beyond individualism: professional culture and its influence on feedback / C. Watling, E. Driessen, CP van der Vleuten, M. Vanstone, L. Lingard // Med Educ. 2013. 47(6). P. 585–594. DOI: 10.1111/medu.12150. PMID: 23662876.

421. Yassin, S. A journey to improve Arabic-speaking young peoples' access to psychological assessment tools: It's not just Google translate! / S. Yassin, C. Evans // Counselling and Psychotherapy Research. no 2022. 22(2). P. 396–405.

422. Zhao L. The Use of Social Media to Promote Sustainable Fashion and Benefit Communications: A Data-Mining Approach / L. Zhao, S. H. Lee, M. Li, P. Sun // Sustainability. 2022. no 14(3). P. 1178. URL: <https://doi.org/10.3390/su14031178> (дата обращения: 16.07.2022)

423. Zheleznov A.S. The concept and the form of the moral action / A.S. Zheleznov // Vestnik tomskogo gosudarstvennogo universiteta-filosofiya-sotsiologiya-politologiya-tomsk state university journal of philosophy sociology and political science. 2017. no 38. P. 104–120. DOI10.17223/1998863X/38/11

Для заметок

Для заметок



*Монография*

Н.В. Жукова  
Т.С. Вершинина

**ЕДИНСТВО ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА  
ПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО  
ПОСТУПКА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Чебоксары, 2022 г.

Компьютерная верстка *М.Ю. Фомин*  
Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 23.09.2022 г.  
Дата выхода издания в свет 26.09.2022 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,23. Заказ К-1028. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
info@maksimum21.ru  
[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)