

DOI 10.31483/r-167450

Шаталова Наталья Станиславовна

Шаталова Людмила Станиславовна

ЯЗЫК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ПОДХОДЫ, МОДЕЛЬ, КОНТЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РКИ

***Аннотация:** глава посвящена проблеме создания современной интегративной модели обучения иноязычному профессиональному общению с учётом требований профессионализации и профилизации. Обучение профессиональному общению рассматривается как самостоятельное направление в методике преподавания русского языка как иностранного. Представлено теоретическое обоснование модели, характеризующейся фазовостью и стадийностью обучения (в соответствии с ФГОС) и уровневый контентом (бакалавриат, уровни В1-С1). Рассмотрены современные подходы к моделированию процесса обучения как синтез концептуальных положений педагогической и лингводидактической парадигм. Уточнены результаты лингвистических исследований метаязыков различных типов профессионального дискурса в учебных целях. Выделены базовые компоненты дидактического обеспечения модели и охарактеризован педагогический инструментарий её реализации. Определено содержание системы диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции. Предложена система диагностики результативности владения языком профессионального общения с конкретизацией инвариантов заданий для уровней В1-С1. Применялись теоретические методы, контент-анализ, метод сплошной выборки и статистические методы.*

***Ключевые слова:** общая теория лингводидактики, методика преподавания РКИ, профессиональное общение, профессиональный дискурс, метаязык профессионального общения, современная интегративная модель обучения языку профессионального общения.*

***Abstract:** the chapter addresses the problem of creating a modern integrative model for teaching foreign language professional communication, taking into account*

the requirements of professionalization and specialization. Teaching professional communication is considered as an independent area in the methodology of teaching Russian as a foreign language. The article presents a theoretical justification of the proposed model, characterized by phasing and staging of instruction (in accordance with the Federal State Educational Standard) and level-based content (bachelor's degree, language proficiency levels B1-C1). Modern approaches to modeling the process of teaching professional communication are considered as a synthesis of conceptual provisions of pedagogical and linguodidactic paradigms. The results of linguistic research on metalanguages of various types of professional discourse for educational purposes are clarified. The basic components of the didactic support of the model are identified, and the pedagogical tools for its implementation are characterized. The content of the diagnostic system for assessing the level of communicative competence formation is defined. A system for diagnosing the effectiveness of professional communication language proficiency is proposed, specifying invariant tasks for levels B1-C1. Theoretical methods, content analysis, continuous sampling method, and statistical methods were applied.

Keywords: *general theory of linguodidactics, methods of teaching Russian as a foreign language, professional communication, professional discourse, meta-language of professional communication, and a modern integrative model of teaching the language of professional communication.*

В научной школе методики преподавания русского языка как иностранного, начиная с 1960-х годов, лингводидактический концепт формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста в процессе изучения русского языка представлен рядом лингводидактических концепций, аргументированных в трудах ведущих российских лингвистов и лингводидактов (А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятютнев, Е.И. Мотина, Е.А. Земская, Д.И. Изаренков, Г.А. Китайгородская, Н.И. Формановская, Е.И. Пассов и др.). Данные концепции создали прочную теоретическую базу, предложили широкий выбор педагогически подходов, разработали результативные методики обучения

русскому языку как иностранному. Для современной теории и практики преподавания РКИ традиционно актуальным остается лингвометодический приоритет формирования коммуникативной компетенции, обеспечивающей готовность будущему специалисту интерпретировать и транслировать иноязычную речь с учетом ее лингвокультурных особенностей и социокультурной детерминированности в различных ситуациях реального профессионального общения. В настоящее время комплексное и системное осмысление проблемы создания организационных структур обучения профессиональному общению в логике подготовки специалистов конкретного профиля аргументировано как современным этапом педагогической теории и лингводидактики, так и стратегическими целями современной концепции российского высшего образования.

Постановка проблемы создания современного инварианта модели обучения иноязычному общению по доминанте профессионализации и профилизации требует своего теоретическо-практического решения таких методологических, психолого-педагогических и организационно-методических вопросов как:

- диверсификация педагогических и лингводидактических подходов, реализующая современную методическую парадигму языкового образования;
- референция и адаптация содержания обучения профессиональному общению, релевантного для современного профессионального дискурса по конкретике профиля вузовской подготовки;
- создание цифровой образовательной среды различного типа (информационные, обучающие, контрольно-диагностические и имитационные системы; электронные и сетевые учебники, учебные пособия и комплексы и т. п.);
- обновление контента и формата оценки результата обучения профессиональному общению в соответствии с современными нормативными, научно-методическими требованиями и лингводидактическим потенциалом цифровых технологий;
- интенсификация процесса обучения профессиональному общению на основе структуризации учебных материалов по параметру предметных, междисциплинарных и профессионально ориентированных форм учебной деятельности;

– индивидуализация обучения, в том числе адаптация и коррекция содержания учебно-профессионального модуля «Язык профессионального общения» для иностранных студентов, не обучавшихся в системе российской предвузовской подготовки.

Системный и комплексный подход к решению данных вопросов, с нашей точки зрения, предполагает в настоящий момент изменение организации как общего учебного процесса профессиональной подготовки иностранного контингента обучаемых, так и их речевой подготовки – обучение устной и письменной русской речи как метаязыку специальности, и как результат – поиск новых лингводидактических решений и организационно-методических вариантов, отвечающих современным целям и задачам обучения иностранным языкам в системе высшего образования.

Обратим внимание, что в теории и практике преподавания РКИ лингводидактическая категория «профессиональное общение» представлена терминологически вариативно – язык специальности/язык (метаязык) профессионального общения/профессиональная коммуникация/язык для специальных целей/язык профессионального дискурса. Это связано с тем, что лингводидактические описания профессионального общения генетически ориентированы на лингвистический аспект его рассмотрения в рамках общепринятой трактовки языка профессионального общения, аргументированной О.Д. Митрофановой как «специфической разновидности языка и культуры, которая используется на ту или иную специальную тему и для которой характерны определенные особенности формальной организации и выражения, отличающие ее от общелитературного стандарта» [11, с.278]. Подчеркнем, что направление методических исследований, посвященных определению языковых фактов и речевых реализаций, соотносимых с учебно-профессиональным и реальным профессиональным общением, продолжает быть актуальным и востребованным в современной практике РКИ.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании интегративной модели обучения языку профессионального общения, которая харак-

теризуется фазовостью и стадийностью обучения, уровневым контентом содержания, направленной на формирование коммуникативной компетенции как готовности иностранных студентов к реализации индивидуальной программы высказывания и построения текста в соответствии с комплексом коммуникативных задач профессионального дискурса.

Задачи исследования включают: обобщить трактовки понятий «профессиональное общение», «профессиональный дискурс», «метаязык профессионального общения», представленные в современной лингвистике и лингводидактике; охарактеризовать обучение профессиональному общению как отдельное, самостоятельное направление в методике преподавания РКИ; рассмотреть современные подходы к моделированию процесса обучения профессиональному общению; описать результаты лингвистических исследований метаязыков, различных по типу профессионального дискурса, в учебных целях; представить обоснование контента интегративной модели обучения профессиональному общению; выделить базовые компоненты дидактического обеспечения предлагаемой модели и охарактеризовать педагогический инструментарий ее реализации; определить содержание системы диагностики уровня сформированности составляющих коммуникативной компетенции, обеспечивающих решение типовых задач профессионального общения.

В исследовании применялся комплекс методов: теоретические методы, позволяющие осуществить сопоставительный анализ концептуальных данных исследований, представленных в лингвистике, общей теории лингводидактике и методике РКИ, провести их обобщение и интерпретацию, формулирование выводов и заключения; контент-анализ, метод сплошной выборки и статистические методы.

Создание и реализация структурной и функциональной интегративной модели обучения профессиональному общению в соответствии с целями и задачам подготовки специалиста конкретного профиля в настоящее время требует мето-

дологически оправданной диверсификации современных педагогических подходов, призванных стать концептуальным основанием проектируемого инварианта/варианта модели обучения языку специальности.

Современный этап развития педагогики и лингводидактики характеризуется широкой представленностью подходов, которые могут стать концептуальным основанием моделирования всех составляющих инварианта/варианта педагогической модели обучения языку профессионального общения. Кроме того, педагогические и лингводидактические подходы суммарно отображают онтогенез каждой научной области, образуя сложную систему открытого типа. Ср., например, следующие подходы: бихевиористский, теоретический, интуитивно-практический, личностно-деятельный, коммуникативный, компетентностный, системный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, стратегический, образовательный, проблемный, межкультурный (культуроведческий), средо-ориентированный, деятельностный, дифференцированный, субъект-субъектный, контекстный и др.

Считаем, что диверсификация как выбор того или иного подхода, а также их интеграция, предопределяет стратегию построения модели в отношении всех ее блоков (содержательно-целевого, организационно-координирующего, технологического, результативного), тем самым обеспечивая системность, целенаправленность, «перспективность» и «жесткую» каркасность в достижении целей формирования у студента-билингва как предметных знаний, умений и способов деятельности, так и комплексных, собственно, метапредметных.

Подчеркнем, что в настоящее время в методике преподавания РКИ педагогические и лингводидактические подходы реализуются в комплексе в силу своей методологической комплементарности.

В данном контексте представляет теоретическую значимость положения Н.И. Ушаковой о выделении комплексов подходов, дифференцированных в соответствии с определенным уровнем методической парадигмы обучения языку. Так, для методологического уровня Н.И. Ушакова аргументирует «деятельностный (операциональный) комплекс, включающий личностно-ориентированный,

компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный и стратегический подходы». Для социолингвистического уровня выделен комплекс таких подходов, как «культуроведческий (межкультурный), коммуникативно-когнитивный, средо-ориентированный». Лингводидактический уровень определяется Н.И. Ушаковой как «практическая реализация подходов методологического и социолингвистического уровней <...>, когда выбираются конкретные пути организации учебного процесса, методы и средства обучения языку».

Однако следует учитывать и тот факт, что выбор иерархически базовых подходов как методологической и методической стратегии обучения профессиональному общению иностранных студентов филологического, естественно-научного, инженерно-технического профилей подготовки осуществляется в рамках практической реализации парадигмы подходов и имеет свои объективные различия. В первую очередь это касается аксиоматического представления о прагматике как целеполагания изучения языка, когда «для иностранных студентов-нефилологов русский язык является не столько целью, сколько средством получения профессионального образования», а для студентов гуманитарного профиля изучение языка как предмета – это сущностный континуум осуществления их будущей профессиональной деятельности.

Так, в общей теории лингводидактики и методике преподавания РКИ, начиная с 80-х годов XX в., в рамках концепции соизучения языка и культуры (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.Я. Зимняя, О.Г. Оберемко, Ю.Е. Прохоровым, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасовой, Н.И. Формановская, И.И. Халеева и др.), обосновывается выбор межкультурного и коммуникативно-когнитивного подходов в качестве ведущих для организации языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся по филологическим и лингвистическим специальностям.

Обобщая теоретические положения межкультурного подхода как онтологию языкового образования [7], можно говорить о том, что его доминантой является методическая идея научить интерпретировать и транслировать иноязычную речь,

преодолевая «культурную дистанцию» [16, с.4] на основе сформированной индивидуальной концептуальной системы как совокупности смысловых структур и вербальных средств их выражения [13, с.13]. Дидактическими единицами содержания обучения иностранному языку в рамках данного подхода становятся комплексные умения (лингвистические, лингвокультурологические, социокультурные и дискурсивные), обеспечивающие речевое и профессионально-ориентированное развитие будущего специалиста.

В качестве примера приведем единицы содержания обучения профессиональному общению иностранных студентов будущих лингвистов – преподавателей РКИ, переводчиков, исследователей в сфере языкознания и образования, специалистов в области межкультурной коммуникации [22] (табл. 1).

Таблица 1

Базовые единицы содержания обучения
профессиональному общению будущих лингвистов

| | |
|---------|---|
| Единицы | восприятие и оценка контекста межкультурной профессиональной интеракции – историко-культурного, лингвокультурного, социолингвистического |
| | культурная идентификация/самоидентификация и объективное стереотипизирование собственной и иной культуры |
| | национально-культурные особенности коммуникативного поведения «дискурсивной личности», присущих носителям профессионального общения |
| | национальные стереотипы как детерминанты поведения в профессиональном общении: функции, лингвистические маркеры |
| | анализ и сопоставление лингвокультурных фактов, отражающих специфику концептосферы специалиста и инкорпорирования экстралингвистической (культурологической) информации при комментировании текстов |
| | кодирование и декодирование информации средствами иностранного языка/невербальной коммуникации в соответствии с комплексом коммуникативных целей, правилами и традициями профессионального общения |

Создание и реализация организационно-методических вариантов обучения РКИ будущих лингвистов в рамках методологической стратегии межкультурного подхода, с нашей точки зрения, требует выделить в содержании практического курса РКИ лингводидактическую задачу формирования таких профессионально значимых компетенций и субкомпетенций, как способность и готовность:

– осваивать лингвокультурное и социокультурное содержание русского языка с учетом трансфера и интерференции родного языка в его контрастивном анализе;

– полноценно вести диалог культур, «не сползая» к агрессивному этноцентрическому восприятию представителей различных этносов, то есть уметь применять принципы культурного релятивизма, соблюдать этические нормы, необходимые для жизнедеятельности в современном поликультурном и многоязычном пространстве;

– представлять особенности внутрикультурного и межкультурного общения на его структурных уровнях – коммуникативном, интерактивном и перцептивном (культура/субкультура, межличностная/групповая, канал коммуникации, код, статусные отношения и т. п.) и применять основные способы и приемы варьирования коммуникативных средств с учетом социального статуса коммуникантов и межкультурных различий;

– знать особенности функционирования национального языка как отражения и проявления национального ментально-лингвального комплекса, уметь сопоставлять функционально-структурные параметры концептуальной и языковой картин мира;

– различать национальные/социальные стереотипы как детерминантов поведения в межкультурной интеракции, определять степень их влияния в организации конструктивного/деструктивного общения;

– анализировать собственное коммуникативное поведение как приемлемое или неприемлемое в соответствии с системой ценностей контактирующих лингвокультур, а также объективно оценивать ценностные приоритеты инокультурного сообщества профессионалов.

Подчеркнем, что соизучение языка и культуры в рамках когнитивно- коммуникативного подхода предопределяет выделение в обучении РКИ метаязыковых доминант – когнитивно-ценностных, дискурсивно-стратегических, социокультурных, рефлексивных, сопоставительных.

Прокомментируем вышеизложенное в кратком описании инварианта учебно-профессионального модуля, разработанного нами с позиций коммуникативно-когнитивного и межкультурного подходов и предназначенного для иностранных студентов будущих переводчиков [8]. Характеристику содержательно-целевого блока данного модуля можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Дидактический модуль «Профессиональное общение»

| | |
|-----------------------|---|
| Дидактические цели | речевое и профессионально ориентированное развитие будущих переводчиков как формирование комплексных умений (лингвистические, лингвокультурологические, социокультурные, дискурсивные) |
| Дидактические задачи | а) восприятие и оценки русской культуры и ее носителей; б) идентификация/самоидентификация и объективное стереотипизирование собственной и русской культур; в) кодирование/декодирование информации языковыми средствами русского языка; г) понимание и интерпретация базовых лингвокультурных кодов |
| Дидактические единицы | культурные концепты/когнитивные метафоры/прецедентные феномены, соотнесенные по параметру степени отражения особенностей концептуализации пространственных, временных, причинно-следственных, ценностных, регулятивных и иных отношений, свойственных когнитивной базе современного носителя русского языка в социокультурной сфере общения |

Так, например, универсальный концепт «Город/Мегаполис», широко представленный в современном информационном и коммуникативном пространстве, определяет структуру и отбор аутентичного текстового материала, тематическая стратификация которого следующая: «Мегаполисы и города России», «Архитектура», «Градостроение», подтемы – «Экология», «Транспорт», «Проблемы жилья». Подчеркнем, что в современном русском языке данный концепт обладает сложной многоуровневой структурой, распадаясь, например, на такие составляющие, как «Жилье в городе», «Транспорт», «Экология», «Одиночество в толпе», «Безопасность» и т. д.

К национально-специфическим концептам можно отнести восприятие такого вида транспорта, как метро, не только как способа передвижения, но и традиционного места встреч, концентрации около станций различных городских сооружений (торгово-развлекательных центров, кинотеатров, аквапарков и др.)

Московское метро, кроме того, вызывает в сознании носителя языка образы «подземных дворцов» как архитектурных шедевров советского периода, или ярких современных архитектурных решений последних нескольких десятилетий. В свою очередь, «хрущевка» как реликт массовой застройки 60-х годов прошлого века, «спальный район» вызывает совсем другие образы и эмоции.

Представление концептов в качестве дидактических единиц обучения создает предпосылки для углубления традиционных методов изучения иностранных языков, применения новаторских приемов, позволяет формировать не только языковое, но и когнитивное сознание инокультурной личности, выполнять функцию механизма адаптации к новому культурно-языковому окружению. Включение национальных концептов в содержание обучения РКИ как когнитивно-ценностной основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает будущему переводчику готовность к восприятию и интерпретации иноязычной речи не на уровне значений, а на уровне смыслов с учетом лингвокультурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств представителей определенного социума. Информационная среда, создаваемая аутентичными текстами, формируя вполне конкретный концепт «Российский мегаполис», способствует приобретению не только новых языковых знаний, но и средством вызова речевой интенции (характер информации, структура и набор языковых средств). Но главное, что ими создается необходимая основа для формирования как эмоционально-ценностного отношения к миру в результате сопоставления родной и современной российской культуры, так и профессионально значимых личностных качеств, – диалогичности мышления, эмпатии, толерантности, рефлексии.

Прокомментируем и вариант организации обучения по формированию у иностранных студентов будущих переводчиков умений понимания и интерпретации когнитивных метафор [21].

В силу прагматической значимости художественного/массмедиа/политического дискурсов для будущего лингвиста-переводчика, основными организациями трудоустройства которого являются бюро переводов и переводческие

агентства, лингвистические отделы различных каналов массовой информации и новостные агентства, содержанием обучения РКИ является объемное и системное представление характеристик языка этих дискурсов. Включение метафоры, прецедентных феноменов, фразеологизмов в качестве дидактических единиц обучения РКИ будущих лингвистов-переводчиков обуславливается формированием у иностранных студентов профессионально значимых умений понимания и интерпретации имплицитных смыслов, выражаемыми данными единицами языка.

Считаем, что описание когнитивных механизмов порождения метафоры как частотной лексико-семантической единицы текстов дискурсивных практик носителя русского языка позволяет не только организовать учебный процесс в направлении формирования навыков осмысления иностранными студентами логики фреймово-слотовой структуры метафоры как универсального лингвокогнитивного и лингвокреативного средства передачи смыслов, но и сформировать профессионально значимые умения дифференцировать метафорические модели по доминанте востребованности в определенном типе дискурса, а также освоить алгоритм их построения, что в целом обеспечивает будущему переводчику адекватность их интерпретации и трансляции.

Основными критериями отбора метафорических моделей, прецедентных феноменов и фразеологизмов являются: 1) степень национально-культурной маркированности/универсальности; 2) частотность их представления в конкретном дискурсе.

В определении последовательности ввода, например, метафорических моделей, следует исходить из того, что зооморфная и антропоморфная модели как образные парадигмы представлены во всех языках. Их фреймово-слотовая структура стереотипна и традиционна для национального сознания, так как реализует метафорическое моделирование с опорой на привычные образы наивной картины мира, характеризуется большим лингводидактическим потенциалом. Так, зооморфные метафоры в качестве начальной, отправной, так как зооморфная но-

минация в большинстве случаев может быть адекватно интерпретирована студентом-иностранцем в силу узнаваемости, «читаемости» образа (ср.: *медведи, коты, лягушка, орел; курица, соловьи* и т. п.). Сформированность у иностранных студентов в рамках родной культуры знаний о типических ситуациях и цепочках стереотипических действий (реализация фреймов «Поведение, повадки, инстинкты», «Взаимоотношения с человеком», «Части тела», «Среда обитания», «Издаваемые звуки») также позволяет им понять суть таких смыслов, как агрессивность, охотник, жертва, безжалостность, угроза уничтожения, опасность, хитрость, коварство. Например, развертывание фрейма «крупная змея» в тексте журналиста А. Мельникова может иметь следующее воплощение: *«Китайский удав медленно, шаг за шагом поглощает страну простоватого российского начальства. Берёт, что ему интересно, аккуратно осматривает предложенное, придирчиво ковыряет пальцем, отбирая самое лучшее, прижимисто торгуется. И, чуждый идеализму, везде следует своим интересам. Заглотив – переваривает слабую Россию вместе с плотью, кожей и костями. Аминь»* [12].

Таким образом, основная методическая стратегия формирования умений понимания и интерпретации метафоры как лексико-семантической единицы текста – это нахождение основания метафоризации (системы общепринятых ассоциаций), а затем передача его на иностранный язык при сохранении оригинальной метафоры. Соответственно, если эта метафора в другом языке может быть истолкована неоднозначно, (например, *серые будни, серый кардинал, желтый дом, синяя птица, синий чулок* и т. п.) передача смысла реализуется метафорой, более близкой и понятной носителю языка, или сравнением. В случае невозможности нахождения сходства и аналогий главным инструментом декодирования становится парафраза. Данная схема распознавания, нахождения основания, упрощения, перефразирования предопределяет реализацию системы заданий репродуктивного, имитационно-репродуктивного, поисково-конструктивного, сравнительно-сопоставительного, творческого характера, которые ориентиро-

ваны на определение необычности употребления языковой единицы и типа модели, опознание сферы-источника метафорического моделирования, а также выявление вектора оценки.

Включение в содержание обучения РКИ метафоры как дидактической единицы создает необходимую базу для формирования навыков распознавания понимания и интерпретации имплицитных смыслов текстов дискурсов, релевантных для будущей профессиональной деятельности, расширяет и углубляет представления будущих переводчиков о способах и средствах репрезентации модальности, оценочности, эмотивности и экспрессии, характерных для носителей русского языка, что в целом формирует у студента-иностранца представление о русской языковой картины мира и ее дискурсивных вариантов.

Лингводидактические решения по организации обучения метаязыку профессионального общения иностранных студентов-нефилологов в современной теории и практике РКИ представлены достаточно большим количеством вариантов, разработанных в рамках обновленной коммуникативно-когнитивной концепции как акцентуации когнитивно-дискурсивного подхода, дающий основание максимально полно в учебных целях определить экстралингвистические параметры общения специалистов.

Ставшая классической трактовка Н.Д. Арутюновой дискурса как текста/речи, представляющих «собой целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [4, с. 136–137], позволила отечественным лингвистам и методистам максимально полно в лингводидактических целях описать профессиональное общение по конкретике дискурса специалистов, определяя его специфику на прагматическом, когнитивном, лингвистическом, социокультурном и структурном уровнях.

С позиций когнитивно-дискурсивный подхода в настоящее время проведены в учебных целях лингвистические описания дискурсов, на основе которых осуществляется дальнейшее системное лингводидактическое описание как содержа-

ния обучения профессиональному общению (сферы, темы, ситуации и коммуникативные задачи, жанры устной и письменной речи), так и целей достижения уровня владения профессиональным языком в соответствии с российской системой ТРКИ и международной системой CEFR.

Так, например, в исследованиях Г.М. Левиной [11], Т.В. Васильевой [5; 6] И.Б. Авдеевой [1–3] представлены результаты изучения проблемы лингводидактической параметризации инженерного дискурса в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. Обобщим основные положения исследований представителей методической школы МГТУ «СТАНКИН»:

– на основе описания специфики инженерной деятельности определены ее параметры на структурном, когнитивном, прагматическом, лингвистическом и дискурсивном уровнях.

– определен языковой портрет личности русскоязычного инженера, стратифицированный в отношении прагматики, когнитивных структур, коммуникативных особенностей.

– обосновано, что специалистам инженерного профиля свойственен аналитический (левополушарный) тип восприятия, хранения и обработки информации [1] и определены особенности аналитического когнитивного стиля, релевантным характеристикам инженерной деятельности;

– аргументировано понятие «аутентичная инженерная коммуникация», описаны ее уровни (когнитивный, прагматический и вербально-семантический) и признаки (моносоциумность адресата и адресанта и др.);

– аргументирована типовая структурно-логическая схема текстов инженерного дискурса, отражающих логику и этапы инженерного поиска (понятие об объекте; характеристика объектов; описание проблемы и т. п.);

– определен особый статус подязыка математики и дано его описание.

Результаты многолетних исследований И.Б. Авдеевой, Т.В. Васильевой, Г.М. Левиной значимы в плане создания методик обучения профессиональному общению, имеющих учебно-методическом обеспечении различного типа (посо-

бия, практикумы, учебные словари, оценочные материалы и т. п.) и, соответственно, релевантных для уровневой системы российского образования (педвузовская подготовка/бакалавриат/магистратура/аспирантура) и различных этапов обучения.

В наших исследованиях военного дискурса как функционально-системного описания военной речи мы делали акцент на описании языковых фактов профессионального общения как репрезентантов базовых концептов профессиональной деятельности, формирующих соответствующий сегмент языковой картины мира специалиста.

Экстралингвистические параметры метаязыка дискурсивной практики такой социально-профессиональной группы носителей языка, как военнослужащие, могут быть описаны по отношению к социальному институту, действиями которого обеспечивается национально-государственная безопасность, территориальная целостность, политическая и экономическая независимость страны. Репрезентация функций данного социального института осуществляется посредством системы концептов армия, война, долг, патриотизм, защита, отечество, дисциплина, субординация. Анализ корпуса текстов военного дискурса позволил определить языковые формы репрезентации легимитации аксиологических установок, обусловленных временными и историческими рамками существующей идеологии; концептуализации тематического знания как позиционирование и интерпретации событий, фактов, мнений, представлений; жесткой модели статусно-ролевых отношений субординационного характера; психологического контроля; императивности нормы и т. п. Соответственно, специфика военного дискурса выражена в типологических особенностях военных текстов, их жанровом представлении военной профессиональной деятельности: внутреннего и внешнего контакта армии и государства, армии и общества, армии и мирового сообщества.

Метаязыковые репрезентанты суммарно представляют концептосферу военной деятельности в соответствии с такими уровнями, как: терминологические

номинации; специфические лексико-грамматические единицы; структурно-семантические модели высказывания/текста.

Для военного дискурса в целом характерны тексты: 1) узкоспециальные; 2) относительно специфические, т. е. такие, которые наряду с отношением к общему военному дискурсу принадлежат нескольким другим военным и гражданским дискурсам; 3) неспецифические тексты, т. е. общие для всех потенциальных типов дискурса современной коммуникации [15].

Репрезентация в военном дискурсе схем, моделей концептуализации военно-профессионального знания определяется по соответствию, существующему между единицами текста, кодируемой ими информацией и стоящими за ней ментальными структурами или их элементами. При этом речевая организация текстов военного дискурса может быть охарактеризована как функционально-системная разновидность устной и письменной речи, особенности которой определяются экстралингвистическими факторами выбора микро- и макросистем маркированных и немаркированных средств выражения всех уровней: логико-понятийного (терминологического), лексико-фразеологического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, текстового (композиционно-структурного, структурно-семантического).

Например, для военного дискурса типична модель концептуализации картины мира как упорядочения и организации в систему фактов и научного, и донаучного, стихийно-эмпирического знания. В фактуальном знании отражается все многообразие явлений, непосредственно воспринимаемых человеком, поэтому многочисленны и способы представления фактов в тексте. В зависимости от природы явлений, отражаемых в тематическом военном фактуальном знании, можно выделить различные группы фактов: факты-действия, факты-события, факты-процессы, факты-свойства (признаки), факты-отношения, факты существования объектов, а также факты – совокупности действий, событий, процессов и т. д.

Содержание тематического знания общевоенного дискурса – это позиционирование и интерпретация причин, целей, условий возникновения и хода конкретных войн и военных конфликтов, описание последовательности и связи военно-исторических событий во времени, поиск закономерностей этих событий, порожденных всей исторической эпохой и конкретным этапом в развитии классов, наций и государств. Подчеркнем, что тематическое знание коренных задач военного строительства и управления войсками и силами флота, повышения их боеспособности и боеготовности реализуется на основе философского знания.

Категоризация картины мира в военном дискурсе осуществляется на основании единства общесоциологических категорий (общественное бытие, общественное сознание, базис, надстройка, классы, классовые отношения и др.) и категорий этики, эстетики (долг, справедливость, возвышенное, низменное и т. д.). Информация принципиальных положений учения о войне и армии характеризует эти сложные связи и составляет непосредственную методологию понимания смысла деятельности, направленность ценностных ориентаций, нормативность оценок при описании действительности.

Фактуально-профессиональное знание, реализуемое посредством таких понятий и концептов, как «война», «стратегии», «тактика», «оперативное искусство», «насилие», «вооруженный конфликт», «боевая мощь», собственно, и задает необходимые когнитивные параметры видения и объяснения картины мира, формирует стереотип рационально-логического познания мира, концептуализирует основные аксиологические установки, коммуникативно-интернациональные смыслы.

Конкретика тематического знания определяет способы развертывания информации в тексте, характер его лексико-грамматического оформления: насыщенность текста терминологией, взаимосвязь информативно-смысловых блоков (объем вступления, главной (основной) части, выводов – заключения). Термины-понятия образуют узловые точки смысла, организуют выраженное в тексте знание и вместе с тем определяют его границы. Это позволяет описать понятие при

учете его общих и частных свойств, таких как качество, признаки объекта-понятия. Качества и признаки понятий-терминов конкретизируются в многообразии характеристик их когнитивного содержания. Например: сущность, природа; формы, состав (структура, строение, элементы, единица, компоненты); отношение к другим объектам, явлениям (статус, положение, место); соотношение, связь, взаимообусловленность, взаимодействие; единство или полифония; отличия (различия), специфика и т. д.

В военном дискурсе широко представлены поликодовые тексты. При этом функции включения невербального компонента в текст весьма специфичны и многообразны, в основном – это межъязыковая функция наглядности, обеспечивающая многомерное представление предметного знания. При этом включение в тексты военного дискурса вербальных и невербальных средств, их комбинация – открытая система, однако для нее свойственно частотное лучевое развертывание признаковых характеристик, многоступенчатое представление общего признака. Соответственно, невербальный компонент текстов, определяя структурно-семантическую организацию текста, выражает актуально значимую информацию посредством совокупности простых и сложных невербальных средств, которые реализуют: а) передачу научных понятий в сочетании со словом-термином; б) квалификацию предметов (назначение, использование); в) обозначение объектных отношений (изменение, взаимодействие, пропорциональная зависимость); г) выражение пространственных отношений; д) описание условно-временных и следственных связей. Отметим, что при прозрачном понимании невербального компонента, например, графики, схемы, диаграммы, рисунки, фотографии и т. п., поликодовый текст, как правило, не подлежит комментированию. Но чаще комментарий бывает затекстовым, индивидуальным, ассоциативным, основанным на опыте интерпретации смысловой и наглядно-образной информации в рамках национальной культуры.

Таким образом, когнитивно-дискурсивный подход к параметризации мета-языка военного дискурса позволяет проследить сложные взаимодействия между структурами знания и собственно языковыми формами в дискурсе, определить

типовые тексты как продукт социальной деятельности людей и соответственного отражения не только осмысления и видения действительности, но и характера их ценностной ориентации как специалиста.

Это также позволяет постулировать, что языковые и коммуникативные особенности метаречи определяются выбором лингвистически, психологически, социально обусловленных микро- и макросистем маркированных и немаркированных средств выражения всех уровней: логико-понятийного (терминологического), лексико-фразеологического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, текстового (композиционно-структурного, структурно-семантического) [20, с. 65].

В соответствии с вышесказанным предложим описание интегративной модели обучения метаязыку профессионального общения. Она включает в синтезе разные уровни содержания, обеспечивает изучение РКИ как предмета и как средства профессионального общения. Укажем эти уровни на примере варианта контента модели обучения метаязыку медицины.

| | | |
|---|--|---|
| Уровни обучения метаязыку профессионального общения | Концептуальный уровень | уровень медицинского знания с учетом относительности научного и профессионального знания, отраженного в системе номинаций русского языка: в терминологических системах, а также в лексико-грамматических и структурно-семантических особенностях корпуса специальных текстов, частотных для данной сферы и среды. |
| | Интенциональный уровень | (цели, мотивы, действия, условия, операции): презентация монологических и диалогических/ полилогических моделей высказывания и построения текста, релевантных для типичных ситуаций реализации коммуникативных стратегий академического и медицинского дискурса (ср., например, коммуникативные сферы «врач – пациент», «врач – коллега-врач», «врач – медицинская сестра», «врач – родственники пациента» и т.п.). |
| | Уровень жанрово-стилевой стратификации базовых медицинских текстов | образует лингвистическую, содержательно-предметную и коммуникативную данность гипертекста метаязыка медицины (или в других терминах информативное поле обучения, информативно-познавательная среда/ пространство и т. д.). |

Рис. 1. Уровни обучения метаязыку профессионального общения
(на примере метаязыка медицины)

Уровневые характеристики контента модели в их соотношении, образуя собой информативно-образовательное поле обучения русскому языку, дают ключ для распределения учебной информации, выработки критериев ее представления, сообразных учебных трансформаций по шкале достаточности, самостоятельности, степеней детализации в обучении профессиональному общению медиков, позволяет решать задачу модульного представления учебной информации в процессе обучения.

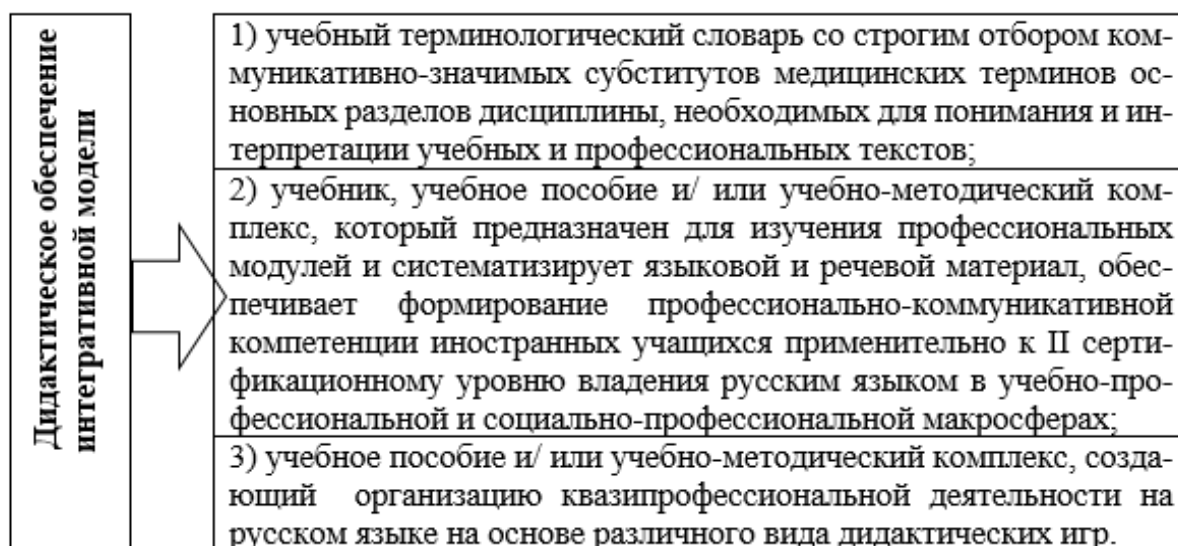


Рис. 2. Дидактическое обеспечение интегративной модели подготовки специалиста

Ключевым условием реализации предлагаемой интегративной модели является определение содержания и формата диагностики результата обучения профессиональному общению в соответствии с современными нормативными, научно-методическими требованиями и лингводидактическим потенциалом цифровых технологий.

Уточним, что предложенная Ян ван Эком в 1989 г. модель описания цели и содержания обучения иностранному языку как уровневого владения языком с позиций компетентностного подхода в методике преподавания иностранных языков стала концептуальной основой идеи диагностики результативности обучения иностранному языку.

Развитие этой новаторской научно-методической идеи осуществлялось, во-первых, в рамках аргументации системы CEFR и вариантов систем оценки уровня владения одним из современных языком как иностранным. См., например, международные экзамены, подтверждающие уровень владения иностранным языком – русским (ТРКИ); английским (IELTS); американским вариантом английского (TOEFL); французским (DELF); китайским (HSK); испанским (DELE) и др.

В настоящее время в системе обучения русскому языку как иностранному действует шестиуровневая система владения иностранным языком: А1- А2 (элементарный); В1- В2 (базовый); С1-С2 (продвинутый/уровень носителя языка).

Подчеркнем, что предметная компетенция формируется в процессе изучения профильных дисциплин, а содержание обучения русскому языку профессионального общения включает в себя изучение языка профессионального общения на основе моделирования коммуникативного поведения акторов данного типа общения, овладения языковыми и речевыми средствами выражения национальных стереотипов в типичных ситуациях профессиональной деятельности [8; 9; 14; 15].

Считаем, что для создания методически обоснованного контента и формата системы диагностики уровня сформированности всех составляющих коммуникативной компетенции, для решения задач профессионального общения необходимо четкое представление об объектах контроля.

С нашей точки зрения, система диагностики результативности владения метаязыком профессионального общения должна включать такие основные объекты, как структурные составляющие коммуникативной компетенции (языковая, предметная, дискурсивная, прагматическая, социокультурная), и предполагает разработку методически целесообразного инвентаря требований к умениям, разграниченным по составляющим коммуникативной компетенции. Результаты определения умений языковой и дискурсивной компетенций можно представить в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3

| Языковая компетенция | | |
|---|--|--|
| умения идентифицировать единицы уровней языковой системы (фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические) | умения дифференцировать, анализировать и квалифицировать единицы языка | умения использовать языковые средства для вербализации коммуникативных намерений в ситуациях профессионального общения |
| Дискурсивная компетенция | | |

| | | |
|--|--|--|
| умения идентифицировать речевые единицы: текст, микротекст, макротекст | умения адекватно воспринимать устную и письменную речь профессионального общения | умения использовать формулы речевого этикета в соответствии ситуацией профессионального общения |
| умения достигать экстралингвистических целей общения в соответствии с заданной программой речевого поведения | умения квалифицировать и систематизировать текстовую информацию в соответствии с жанрами профессиональной устной и письменной коммуникации | умения выразить интенции иллюстрирования и аргументации в соответствии с программой речевого поведения |

С нашей точки зрения, диагностику сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающей уровень владения языком профессионального общения, целесообразно проводить, начиная с уровня В1, так как уровень А2 является переходно-адаптационным, то есть включает лишь элементы метаязыка профессионального общения, доминанта обучения на данной уровне – общее владение РКИ.

Уточним, что условием реализации системы контроля является разработка оценочных материалов в соответствии с требованиями действующего ФГОС, а также с общедидактическими принципами объективности, систематичности, этапности, традиционными и современными методами и формами оценки образовательного результата.

Система контроля разрабатывалась нами по алгоритму определения:

- объекта оценивания – составляющая коммуникативной компетенции;
- содержания материалов контроля;
- выбора показателей и критериев объектов оценивания, шкалы оценок.

Данные материалы разграничиваются на:

- задания текущего контроля успеваемости;
- теоретические вопросы для проведения промежуточной аттестации;
- практико-ориентированные задания для проведения промежуточной аттестации;
- комплекты материалов для проведения промежуточной/итоговой аттестации студентов в форме зачета/экзамена/защиты проекта.

Подчеркнем, что формат контроля дидактически традиционный – тесты, практические задания, доклад/сообщение, дискуссия, реферат, деловая игра, проект. Однако для заданий практических типов контроля указывается, что они могут быть представлены или выполнены с применением инфографических средств/цифровых технологий.

Задания, представленные в материалах контроля, дидактически охарактеризуются как задания моделирующего, конструктивного, аналитико-структурирующие, проблемного и квазипрофессионального типа.

Представим некоторые типы заданий диагностического контроля сформированности языковой и дискурсивной компетенций на материалах языка различных профессиональных дискурсов, соответствующих уровням В1-С1.

Уровень В1.

Основные цели диагностики сформированности умений:

- актуализация в тексте лексического и терминологического минимумов;
- поиск необходимых морфологических форм и категорий, синтаксических конструкций;
- смысловое членение текста (микротемы);
- озаглавливание текста;
- фиксация текстовой информации в виде плана и последующего ее воспроизведения.

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, аналитико-структурирующие.

Критерии отбора языкового материала заданий:

- 1) абсолютно специфические единицы, свойственные лишь конкретному типу профессиональной речи;
- 2) относительно специфические единицы, т.е. единицы, которые наряду с отношением к общей специальной профессиональной речи принадлежат также речи нескольких других сфер и сред общения;
- 3) неспецифические единицы, общие для всех потенциальных типов устной и письменной речи русского языка.

Собственно, это те микро- и макросистемы маркированных и немаркированных языковых средств, которые характерны для всех уровней профессиональной речи: логико-понятийного (терминологического), лексико-фразеологического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, текстового.

Таблица 4

Примеры заданий: Уровень В1

| Задание | Языковой материал |
|---|---|
| <p>Выпишите словосочетания по модели: Имя прилагательное + имя существительное; Причастие + имя существительное; Наречие + глагол; Числительное + имя существительное</p> | <p>Деталь представляет собой тело, выполненное из конструкционных материалов и состоящее из сочетания простых двух геометрических поверхностей (внутренней и наружной). Деталь является первичным сборочным элементом каждой машины. Деталь – это изготовленное, изготавливаемое или подлежащее изготовлению изделие, являющееся частью изделия, машины или какой-либо технической конструкции. Деталь строго изготавливается из однородного по структуре и свойствам материала без применения при этом каких-либо операций сборки в течении пяти часов</p> |
| <p>Прочитайте текст. Запишите словами числительные-цифры, представленные в тексте</p> | <p>Поперечник видимого ядра кометы Галлея в 1910 году менялся следующим образом: 13 апреля он был равен 10200 километрам, 10 мая – 1600 километрам, 23 мая – 460 километрам и 11 июня – 37000 километрам. Среднее расстояние от Земли до Солнца равно 149500000 километрам</p> |
| <p>Составьте словосочетания по модели: числительное + существительное. Существительные выбирайте самостоятельно</p> | <p>1) один, одна, одно; 2) два, две, 3, 4, оба, обе; 3) 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20; 4) 40, 90, 100; 5) 50, 60, 70, 80; 6) 200, 300, 400, 600, 800, 900; 7) тысяча; 8) двое, трое, четверо, пятеро, семеро, девятеро; 9) одна пятая, три четвертых (но три четверти); 10) полтора, полтораства; 11) триста семьдесят восемь; 12) первый, второй, четвёртый, восьмой, десятый; тысяча пятьсот четвёртый; 13) несколько, сколько, столько, много, немного; 14) мало, немало</p> |
| <p>Составьте словосочетания по синтаксической модели глагол + сущ. в одном из косвенных падежей (Род., Вин., Дат., Твор., Предл.)</p> | <p>Главное слово: нормализовать, повышать, создать, требовать (от), обеспечивать, соблюдать требования. Зависимое слово: управление. Главное слово: включать, закреплять, реализовать (через), управлять, вести, взаимодействовать. Зависимое слово: органы. Главное слово: изменить, приспособлять, совершенствовать, формировать, трансформировать. Зависимое слово: структура</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Выпишите глагольные формы из текста. Укажите их морфологические характеристики. Используйте при выполнении задания форму таблицы</p> | <p>Форма глагола в тексте/Инфинитив/Вид/Наклонение/Возвратность/Лицо/Время/Спряжение</p> |
| <p>Запишите синтаксическую схему предложения</p> | <p>Орден святого Александра Невского учреждён Петром I в начале 1725 года как военная награда, которую получали особо отличившиеся граждане Российской Империи, но при Екатерине I, ставшей во главе государства, в число награждённых включали и гражданских лиц, поэтому орден имел одну степень и девиз «За труды и отечество»</p> |
| <p>Вставьте недостающие по смыслу слова, словосочетания в текст</p> | <p>Экономические факторы, в частности ... нации относятся к категориям важных интересов, ради достижения которых правительство все имеющиеся возможности, включая...</p> |
| <p>Подберите контекстуальные синонимы</p> | <p>1) Амбиции, клиринг, трезвомыслящие, сообразовывать, содействовать, катализатор, альянс, скрупулезно, издержки 2) Способствовать, ускоритель, согласовать, затраты, точно, союз, обостренное самолюбие, безналичный расчет, здравомыслящие</p> |
| <p>Объясните значения подчеркнутых в тексте терминов. Укажите для данных терминов: а) их грамматическую характеристику; б) производные термины. Ответьте устно/письменно</p> | <p>Ср. образец выполнения задания. Определение термина: Спецификация – это документ, определяющий состав сборочных единиц. Грамматическая характеристика: с ж.р., ед.ч., множ.ч., род. ед.ч. спецификации, множ.ч. спецификаций. Производные термина: спецификация сборочного чертежа; техническая спецификация</p> |
| <p>Укажите для подчеркнутых в тексте терминов: сочетаемость глагольные модели словообразовательные связи возможные синонимы/антонимы</p> | <p>См. образец выполнения задания. Сочетаемость термина: разделы спецификации, графы спецификации, спецификация кнопки (кондуктора), оформление спецификации; ГОСТ спецификации; спецификация к чертежу (спецификация для сборочного чертежа) Глагольные модели: чем называется что? (определение термина); что состоит из чего? (состав объекта); что служит для чего? (функция объекта) Словообразовательные связи: специфика, специфический, специфично, специфицировать. Синонимия/антонимия</p> |
| <p>Закончите следующие предложения, используя информацию из текста</p> | <p>Базовые термины профессионального дискурса. Ср., например: 1. Деталь – это.... 2. Деталь является.... 3. Деталью называется.... 4. Деталь представляет собой...</p> |
| <p>Запишите термин, терминологическое словосочетание, обозначающее: а) предмет;</p> | <p>Список базовых терминов профессионального дискурса. Ср., например: Глазное дно, абберрация оптической системы глаза, монохроматическая абберрация, физиологический астигматизм глаза, сферическая абберрация, вектор абберрации, аккомодация глаза</p> |

| | |
|--|---|
| <p>б) действие, процесс, состояние; в) свойства, качества</p> | |
| <p>Укажите каким способом образованы данные термины: 1) использование словообразовательных элементов классических языков. 2) использование русских элементов словообразования: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, безаффиксный, сложение основ, аббревиатура. 3) использование одного из лексический значений многозначных слов</p> | <p>Управляемость ЛА, скольжение, тяга, отклонение, крен, аэродинамический, интерцептор, парирование, вектор, компрессор, эффективность, траектория, фюзеляж, пикировать</p> |
| <p>Восстановите текст, определив в нем: 1) логическую последовательность предложений; 2) употребление словосочетаний; 3) структурно-смысловых блоков текста. Употребите средства связи в тексте</p> | <p>Тематика текста по направлению профессиональной подготовки. Экономика страны/государства Причины возникновения Кризисное состояние экономики Расслоение населения на узкий круг богатых Преобладающая масса малообеспеченных граждан Увеличение удельного веса населения, живущего за чертой бедности</p> |
| <p>Распределите следующие заголовки текстов в соответствии с их типом. Укажите, какие из заголовков характерны для научных текстов/текстов массмедиа.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Назначение главы административного округа; – Путешествие в бездну; – Изучение дебатов в политической лингвистике; – Как работать в полную силу и не выгорать; – Возможности хирургического лечения при метастазах в шейном отделе позвоночника; – Реализация наших инициатив даст региону развитие по нескольким направлениям; – Расчет численности персонала с учетом целевых показателей производительности труда предприятия; – Станет ли гибридный вариант доминирующим; – Моделирование экономических показателей в системе кадрового маркетинга; – Бизнес переживает кризис по-разному; – Цифровизация сельского хозяйства: текущий уровень цифровизации в РФ; – Обман как бизнес-проект; – Роль комплаенса в контроле бронхиальной астмы; – Будьте внимательны: цветет липа; – Управление логистики в условиях цифровизации; – Сопоставительный анализ медиадискурса в русском и вьетнамском языках; – Уравнение Пелля: мультипликативные свойства и ациклический метод решения. |

| | |
|---|---|
| Составьте текст, используя данную лексику. Текст озаглавьте | Производство, деталь, сборка, готовый, подшипник, элемент, единица, наименование, изделие, выпускать, производить, работник, сбор, обработка, изготавливать/изготовить, единственный, работать, готовить, сборочный, изготовление, заготовка, выпуск, элементарный, собирать, производственный, делать, рабочий |
| Составьте план текста (номинативный, вопросный, сложный, смешанный) | Тематика текста по направлению профессиональной подготовки |

Уровень В2.

Основные цели диагностики сформированности умений:

- декодирование невербально представленной информации;
- компрессия вербальной информации невербальными средствами;
- создание текста, соответствующего дискурсивной практике профессионального общения;
- компрессия и компенсация текста на синтаксическом и композиционном структурном уровне;
- составление вторичного текста (план, тезисы, аннотация, тип реферата).

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, трансформационные.

Тематика текстов по направлению профессиональной подготовки.

Приведем примеры заданий.

Задание. Прочитайте текст, найдите невербальные компоненты, выраженные символами или другими инфографическими средствами. Найдите в тексте вербальный перевод невербальной информации. Заполните таблицу. Запишите письменный вербальный ответ.

Ср., образец таблицы для выполнения задания.

| Невербальное выражение информации текста | Вербальное выражение информации текста |
|--|--|
| | |

Задание. Трансформируйте невербальную информацию текста (график, схема, рисунок, чертеж и т. п.) в вербальную. Составьте текст в устной/письменной форме речи.

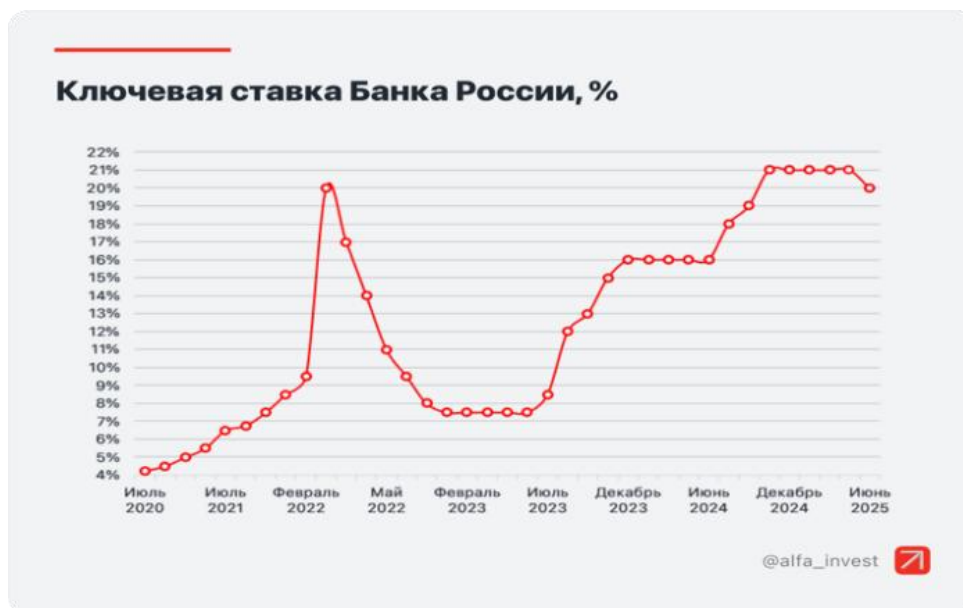


Рис. 3

Задание. Прочитайте микротекст. Запишите тезис. Ср., например.

Рибосомы – небольшие тельца. По форме они напоминают сферу. Их размер колеблется от 15 до 35 нм. Рибосомы расположены в цитоплазматическом матриксе. В состав рибосом входят белок и РНК.

Тезис. Рибосомы – сферические тельца размером от 15 до 35 нм, расположены в цитоплазматическом матриксе и содержат белок и РНК.

Задание. Прочитайте текст и укажите, какие типовые смысловые компоненты в нем есть. На основании выделенных компонентов составьте номинативный план и трансформируйте его в тезисы. Ср., образец выполненного анализа.

| План | Тезисы |
|------|--------|
| | |

Задание. Прочитайте текст (тематика текста по направлению профессиональной подготовки). Напишите аннотацию текста. См. логико-структурную схему аннотации.

- I. Библиографическое описание.
- II. Текст аннотации.

Статья (книга, монография, исследование, проект и т. п.) посвящена теме (проблеме, вопросу, анализу, рассмотрению *чего?*)

Автор приводит большой (обширный) статистический (фактический) материал о чем?; приведены данные, наглядно показывающие, как *что?*

Статья (сборник, монография и т. п.) адресована/адресован *кому?*

Задание. Напишите реферат по предложенной теме. Тип реферата – информативный/обзорный/индикативный (реферат-резюме). Тематика текста по направлению профессиональной подготовки. Ср., например, логико-структурную схему индикативного реферата (реферат-резюме).

I. Библиографическое описание.

II. Текст.

Данная работа посвящена *чему...*

Подчеркивая большую актуальность вопросов *чего*, автор обращает внимание на важность *чего...*

В первом из трех разделов работы излагаются основные положения и особенности *чего...*

Во втором разделе раскрывается основное содержание *чего...*, подчеркивается, что... Автор останавливается на разработке *чего...*

В работе проведена (следующая) классификация *чего...* Характеризуя ее (данную классификацию), автор рассматривает вопрос *о чем...*, отмечает (подчеркивает), что... В этой связи раскрывается что... Подчеркивается огромное значение *чего...* Обращается внимание на необходимость *чего...*

Последний раздел содержит критику *чего...*

Завершая работу, автор пишет (делает вывод), *что...*

Задание. Составить текст (в устной/письменной форме речи) по речевой ситуации профессионального общения. Ср., например.

– составить официальное письмо – письмо-приглашение/запрос/рекламация и т. п.;

– узнать лично/по телефону о правилах страхования имущества фирмы;

– обсудить текущие задачи на рабочем совещании;

- сообщить пациенту его диагноз;
- кратко сообщить коллегам о выполнении проекта

Уровень С1.

Основные цели диагностики сформированности умений:

– изложение информации в устной и письменной форме речи (определение, объяснение, формулировки ключевых положений, тезисов, аргументации, выводов, обобщений, подтверждений, опровержений, сравнений, противопоставлений, иллюстраций, ссылок, уточнений);

– выделение информации (главная, второстепенная, дополнительная информация; точки зрения, оценка);

– создание текста в соответствии с ситуацией и жанровой спецификой профессиональной коммуникации.

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, трансформационные, аналитико-структурирующие, проблемные.

Задание. Разверните информацию текста путем включения аргументирующей части. Текст запишите/ответьте устно. Ср., например.

В состав норм международного частного права входят прежде всего коллизионные нормы, определяющие подлежащее применению право.

Но вопрос о круге таких норм нуждается в обосновании.

Доказательством служит, во-первых...

Во-вторых, ...

Кроме того, ...

Задание. Разверните информацию текста путем ввода заключения-резюме. См. варианты оформления вывода-заключения.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что ...

Все изложенное выше позволяет/дает возможность сделать следующий вывод/следующее заключение ...

Приведенные выше факты (данные, результаты, отзывы и т. п.) дают основания для вывода/заключения о том, что ...

Поэтому/следовательно/таким образом/на основании этого можно сделать вывод, что ... /прийти к такому заключению ...

Задание. Разверните информацию текста путем ввода оценки предмета речи. См. варианты оформления положительной/отрицательной оценки.

| Препарат | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| – является эффективным; | – является несовершенным; |
| – безусловно эффективен/действенен; | – показал себя малоэффективным; |
| – обладает рядом достоинств; | – вызывает побочные действия; |
| – имеет ряд преимуществ | – не прошел проверку |

Задание. Разверните информацию текста. Приведите факты, опровергающие данные положения текста или подтверждающие их.

Не совсем понятно заключение моего уважаемого оппонента о том, что «теоретически можно допустить, что может ошибаться опытный и добросовестный врач...». Согласно этим суждениям, опытный и добросовестный врач в реальности не ошибается вообще, ошибка возможна только теоретически, а все корифеи медицины, которые писали о своих ошибках, были либо неопытные, либо недобросовестные.

Задание. Напишите рецензию на прочитанную Вами статью в научном журнале. Диагностируются умения продукции текста в соответствии с логико-структурной схемой рецензии.

1. Библиографическое описание.

2. Текст рецензии.

Введение.

Общая оценка достоинств статьи, обоснование ее актуальности (1-й абзац).

Основная часть.

Изложение основного содержания с оценкой и элементами анализа (2–6-й абзацы).

Заключение.

Задание. Составьте текст для Вашего выступления на презентации фирмы; пресс-конференции; международном мероприятии; научной конференции; «круглом столе»/панельной дискуссии; выставках/ярмарках; рабочем совещании.

Задание. Вы руководитель организации, составьте текст для проведения деловой беседы с сотрудником, цель которой – разрешение конфликтной ситуации.

Диагностируются умения:

Обозначить тему разговора.

Выяснить объективные и субъективные причины конфликта.

Высказать собственный взгляд на случившееся.

Объявить о своем решении.

Задание. Подготовьтесь и примите участие в дискуссии/круглом столе по актуальной проблеме профессиональной деятельности (диагностируются умения реализации стратегии речевого поведения в дискуссии):

- обосновать значимости темы;
- согласиться или опровергнуть прозвучавшие мнения, привести свои аргументы (достижение общественного согласия, принятие ценностей других слоев и т. д.);
- присоединиться к одной из позиций;
- аргументировать собственную точку зрения;
- представить возможное решение;
- опровергнуть мнение собеседника и отстаивать свою точку зрения;
- описать конкретную ситуацию;
- привести примеры того, как эти проблемы решаются;
- предложить рекомендации;
- сделать вывод-заключение.

Таким образом, предложенные типы заданий демонстрируют диагностику сформированности умений языковой и дискурсивной компетенций от уровня к уровню по экспоненте постоянного развития и усложнения экстралингвистических целей профессионального общения.

Мы считаем, что диагностическое тестирование как дидактическая система контроля сформированности коммуникативной компетенции явление полифункционального назначения.

Диагностика уровня владения языком профессионального общения обеспечивает преподавателю: а) выбор методической стратегии обучения; б) определение индивидуальных треков; в) использование гибких моделей; в) формирование навыков объективной самооценки своих достижений студентами. Все это в целом способствует повышению качества обучения профессиональному общению на русском языке.

В заключение приведем основные результаты проведенного нами исследования.

Современный этап развития общей теории лингводидактики и методики РКИ характеризуется диверсификацией подходов, которые могут быть методологическим основанием проектирования инварианта/варианта педагогической модели обучения профессиональному общению иностранных студентов. Результатом становится синтез концептуально-теоретических положений, образующих собой современную парадигму обучения иностранным языкам. Полагаем, что базисными подходами к организации учебного процесса являются коммуниктивно-когнитивный, когнитивно-дискурсивный, межкультурный подходы. Интеграция данных подходов позволяет системно, целенаправленно достичь формирования у будущих специалистов компетенций, которые позволят им осуществлять профессиональную деятельность в современном поликультурном мире, интерпретировать и транслировать иноязычную речь с учетом ее лингвокультурных особенностей и социокультурной детерминированности. Практико-ориентированный (компетентностный), проблемный, контекстный, субъект-субъектный, деятельный считаем теми педагогическими универсалиями, без которых невозможно современное моделирование как учебно-воспитательного процесса, так и образовательного.

Лингвистические описания различных метаязыков институциональных курсов (делового, музыкального, медицинского, инженерного, военного и т. п.) с позиций когнитивно-дискурсивного подхода позволяют максимально полно в учебных целях определить экстралингвистические параметры общения специалистов, осуществить дальнейшее системное лингводидактическое описание как

содержания обучения профессиональному общению (сферы, темы, ситуации и коммуникативные задачи, жанры устной и письменной речи), так и целей достижения уровня владения профессиональным языком в соответствии с российской системой ТРКИ.

Рассмотренные и предложенные инвариант и варианты интегративной модели обучения метаязыку профессионального общения, базирующихся на лучших отечественных и зарубежных традициях обучения иностранным языкам, могут быть реализованы в практике преподавания русского языка как иностранного в современном российском вузе в целях интенсификации учебно-воспитательного процесса обучения иностранных студентов, помогут достичь оптимального соответствия современной образовательной стратегии развития высшей школы.

Список литературы

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 367 с. EDN QRRTLJ

2. Авдеева И.Б. Обучение иностранных учащихся инженерного профиля русскому языку в специальных целях: теория и практика / И.Б. Авдеева // Русский язык за рубежом. – 2023. – №3(298). – С. 11–21. DOI 10.37632/PI.2023.298.3.002. EDN BIMSYS

3. Авдеева И.Б. Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному / И.Б. Авдеева, Н.В. Краснокутская // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8. №1. – С. 76–90. DOI 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7. EDN EIVKWW

4. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

5. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля / Т.В. Васильева. – М.: ООО «Янус-К», 2005. – 316 с. EDN QSFYMJ

6. Васильева Т.В. К вопросу о методической классификации языка в специальных целях в российском образовательном пространстве / Т.В. Васильева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – №7. – С. 1142–1147. EDN FDRBWC

7. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 335 с. EDN QTLYMR

8. Клименко Г.В. Профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков в современном вузе / Г.В. Клименко, Н.С. Шаталова // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – М.: Московский государственный областной университет, 2016. – С. 101–109. EDN WHKVCR

9. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу / Г.М. Левина. – М.: ООО «Янус-К», 2003. – 203 с. EDN QQUZHP

10. Левина Г.М. Содержание понятий «научный стиль речи» и «язык специальности» в обучении иностранцев – студентов московских вузов / Г.М. Левина // Диалог культур – культура диалога в многонациональном городском пространстве: материалы Четвертой международной научно-практической конференции (Москва, 27 февраля – 1 марта 2024 г.). – М.: ООО «Языки народов мира», 2024. – С. 172–179. EDN MZOYDX

11. Митрофанова О.Д. Лингводидактическая категория учета будущей специальности учащихся: вчера и сегодня / О.Д. Митрофанова // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: материалы Международной научно-практической конференции «Мотовские чтения». Т. 1. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 276–286.

12. Мельников А. Обслуга китайских ракетчиков / А. Мельников. – URL: http://www.yabloko.ru/blog/2015/04/21_0 (дата обращения: 02.04.2026).

13. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Л. Московская. – Сходня, 2004. – 46 с. EDN NHPVIZ

14. Ускова О.А. Русский язык профессионального общения: лингвистический и лингводидактический аспекты / О.А. Ускова, Е.В. Кожевникова // Мир русского слова. – 2023. – №4. – С. 102–111. DOI 10.21638/spbu30.2023.412. EDN CNAZLO

15. Ускова О.А. Метаязыки профессиональной коммуникации: интегративная модель описания / О.А. Ускова, Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – №4(859). – С. 93–98. DOI 10.52070/2542-2197_2022_4_859_93. EDN NFQRBO

16. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (на материале иранской ветви индоевропейских языков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.Н. Хитрик. – М., 2001. – 44 с. EDN NLWHSN

17. Шаталова Л.С. Когнитивно-дискурсивные характеристики текстов информативно-аналитических жанров военной речи / Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №2(69). – С. 641–645. EDN UORLMU

18. Шаталова Л.С. Метаязык медицины: полиаспектность модульного построения курса русского языка как иностранного / Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова // Высшее образование сегодня. – 2021. – №7-8. – С. 63–70. DOI 10.25586/RNU.NET.21.07-08.P.063. EDN TQBXAL

19. Шаталова Н.С. Параметризация текстов дискурсивных практик / Н.С. Шаталова, В. Тонгуюн // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – №4(690). – С. 205–214. EDN SDYDLF

20. Шаталова Н.С. Профессиональная подготовка военных переводчиков: лингводидактический аспект / Н.С. Шаталова // Вестник Московского института

государственного управления и права. – 2016. – №16. – С. 123–127. EDN XEFVOR

21. Шаталова Н.С. Метафорические доминанты текстов современных российских СМИ: лингводидактический аспект / Н.С. Шаталова // Acta Rossica Tyrnaviensis II: Zborník štúdií Katedry rusistiky (Trnave, 5–8 мая 2016 г.) / Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. – Trnave: Tribun EU, s.r.o, 2016. – С. 441–446. EDN HZMLME

22. Шаталова Н.С. Межкультурная образовательная стратегия подготовки иностранных студентов – будущих переводчиков / Н.С. Шаталова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №1(789). – С. 300–310. EDN XQROZN

23. Шаталова Н.С. Профессиональный поликодовый текст в практике преподавания русского языка как иностранного: модель, параметры, контент обучения / Н.С. Шаталова, О.Р. Рякина, Л.С. Шаталова // Русский язык за рубежом. – 2023. – №3(298). – С. 30–35. DOI 10.37632/PI.2023.298.3.004. EDN YAQGEF

24. Шаталова Н.С. Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный) / Н.С. Шаталова, О.А. Ускова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – №2(851). – С. 97–101. EDN XESPST

Шаталова Наталья Станиславовна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Москва, Россия.

Шаталова Людмила Станиславовна – канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва, Россия.
