

И. А. Шаповал**«Речевые практики»: концепты грамотности и учебно-профессионального дискурса высшей школы в моделировании содержания дисциплины**

В статье представлены результаты теоретического осмысления концептов грамотности и учебно-профессионального дискурса студента высшей школы и обобщения практического опыта как основ моделирования дисциплины «Речевые практики». Освоение приемов работы с учебно-научными текстами показано как необходимое условие развития у студентов метапредметных компетенций грамотности и раннего погружения в профессиональную деятельность. Когнитивно-семантические, социо- и прагмалингвистические аспекты учебно-профессионального дискурса определяют специфику его речевых жанров, коммуникативных стратегий и тактик в учебных ситуациях. Модель программы дисциплины дифференцирует и соединяет план содержания, план выражения и виды речевых практик и координирует их с компетенциями грамотности, форматами профессионально маркированных текстов и коммуникативными стратегиями дискурса. Операциональные, культурные и критические умения и навыки дискурса оценивают успешность освоения программы.

Ключевые слова: грамотность, учебно-профессиональный дискурс, метапредметные компетенции, речевые практики, учебно-дискурсивное Я, план содержания, профессионально маркированные тексты, план выражения, жанры дискурса.

Введение. Сложившийся информационный уклад общества, ориентированный на концепцию образования в течение всей жизни, ставит современную философию и теорию образования перед сложнейшей задачей организации нового способа передачи знаний. Его структурирование с позиций антропологии [12] гораздо больше, чем содержание самих знаний, определяет и то, как люди учатся думать, и то, как воспринимаются и используются результаты образования — общая сумма знаний, умений и навыков.

Революционное развитие информационно-коммуникационных технологий дерегулировало и сделало общедоступными права контроля над источниками знания, над путями к нему и хронологией усвоения его фрагментов, ранее коллективно принадлежавшие педагогам. Постоянный технологический прогресс быстро сокращает срок жизни полезных навыков, подтвержденных ЕГЭ или университетским дипломом, и не гарантирует их пожизненную пригодность. В отсутствие способности «изменять рамки» отличные оценки и идеальная приспособленность становятся недостатком, констатировал З. Бауман [2].

Навыки изменения приобретаемых в обучении стереотипов и шаблонов призвано давать «третичное образование» (термин Г. Бейтсона), ассоциируемое с развитием academic literacy, functional literacy и global competence — академических, функциональных и глобальных компетенций грамотности. Достижение высоких результатов в отношении этих компетенций расценивается как индекс развития человечества (ООН), черта здоровой нации (ВОЗ) и «институциональная обязанность университетов» [20].

Профессиональное образование как деятельность студента разворачивается в границах учебно-профессионального дискурса. Его социо- и прагмалингвистические аспекты соединяются с когнитивно-семантическим дискурсом профессии, определяя специфику жанров, регистров, коммуникативных стратегий и тактик в различных учебных ситуациях. Практика показывает существенные различия между учебным дискурсом школы и учебно-профессиональным дискурсом вуза, школьными компетенциями в области русского языка и речевых практик и компетенциями исследовательских практик, необходимыми для получения профессионального образования.

© Шаповал И. А., 2020

«Речевые практики» как учебная дисциплина ФГОС 3++ нацеливают обучающихся на развитие компетенций в сферах реализации социального взаимодействия и своей роли в команде, деловой коммуникации, т.е. на развитие компетенций грамотности и учебно-профессионального дискурса [19]. Организация такого дискурса наряду с мониторингом и оценкой динамики достижений студентов нуждается в специальном структурировании содержания и процесса изучения дисциплины.

Целью нашей работы является моделирование программы дисциплины «Речевые практики» в обучении дефектологическим специальностям, сопряженной с программой «Русский язык в профессиональной деятельности» [18]. Задачами достижения этой цели выступили:

1) анализ и обоснование роли концептов грамотности и учебно-профессионального дискурса как целеполагающих и системообразующих основ изучения и развития студентом своих речевых практик;

2) создание и описание модели программы дисциплины «Речевые практики» в контексте формирования учебно-дискурсивного Я и компетенций грамотности студента.

В реализации названных задач использовались методы междисциплинарного анализа, категориального синтеза, обобщения опыта, моделирования и проектирования.

1. Роль грамотности и учебно-профессионального дискурса в развитии речевых практик студента

Один из первых и важных шагов к овладению будущей специальностью — изучение языка предмета и норм его использования в разнообразных учебно-профессиональных и квазипрофессиональных ситуациях. Грамотность как степень способности и готовности человека к непрерывному и активному освоению и применению новой информации выступает в условиях образования универсальной метапредметной учебной компетенцией [20; 21].

Академическую грамотность характеризуют способности студента эффективно осуществлять межкультурную академическую коммуникацию на базе профессионально ориентированных текстов. Термин *academic* относится, по сути, ко всему образовательному процессу [14]: *academic success*, *academic development*, *academic achievement* (англ.) в русском языке соответствуют академической успеваемости, академическому развитию (подъему по образовательной «лестнице»), научным достижениям.

Тем самым в определении и уровня подготовки к обучению в университете или колледже, и степени профессиональной компетентности специалиста конструкт академической грамотности занимает центральное место. Концептуальное триединство этого конструкта — чтение, письмо и математика — объединяет его ключевой компонент: умения эффективно воспринимать язык текстов, знаков и символов и продуцировать его.

В триаде компетентностей академической грамотности операциональная компетенция проявляет себя в адекватном распределении языка по сферам его применения и его использованию в речевых практиках. Культурной компетенции соответствует уровень понимания дискурса коммуникации определенных групп или предметной сферы и умений пользоваться этим дискурсом на нужном языке (научном или прикладном). Критическая компетенция интегрирует умения работы с разного рода информацией: ее анализа, интерпретации, критического осмысления, обобщения, реформатирования, правильного формулирования мысли и т.д.

Функциональная грамотность как ориентир образования ставит в центр внимания способности человека к социальной инклюзии, максимально быстрой адаптации и функционированию в конкретной культурной среде. ЮНЕСКО связывает функциональную грамотность с участием человека во всех тех видах деятельности, где использование им

своих навыков чтения, письма и счета обеспечивает эффективное развитие ему и его социальной группе [7]. Утрата этих навыков делает человека «вторично неграмотным» и социально малоэффективным.

В спектр компетенций функциональной грамотности включаются прежде всего те, что наиболее востребованы реалиями жизни: социокультурными, экономическими, личностными. Российская школа выделяет в этом ракурсе четыре класса проблем, требующих развития соответствующих компетенций у учащихся [14]: проблемы учебной деятельности, стандартных жизненных ситуаций, ориентации в системе ценностей и подготовки к профессиональному образованию.

Многомерной целью обучения на протяжении всей жизни международный мониторинг PISA (Program for International Student Assessment) в 2018 г. определил global competence (глобальные компетенции). В их контент включены, в частности, аналитическое и критическое мышление, ценностные основы, представления о межкультурных взаимодействиях, деятельностная и коммуникативная направленность личности [7].

Итак, необходимость развития у студентов академических, функциональных и глобальных компетенций очевидна: грамотность выступает и главным средством овладения любыми дисциплинами, и необходимым условием успешного и самопроектируемого учения, и одним из главных индикаторов прогнозирования успеваемости. Успешность развития компетенций грамотности во многом зависит от структурно-содержательной модели этого процесса как осознанной деятельности обучающегося. Содержательно эти компетенции в специальном (дефектологическом) образовании соотносятся с требованиями ФГОС 3++ [19] в отношении минимального и необходимого уровня знаний, умений и навыков по результатам освоения дисциплин «Речевые практики» и «Русский язык в профессиональной деятельности» в сферах:

1) системы норм русского литературного языка, способов восприятия, анализа и критической оценки устной и письменной деловой информации и использования языковых средств для достижения профессиональных целей;

2) построения стратегий устного и письменного общения, межличностного и межкультурного, работы в команде, лидерских качеств и умений.

Как нам удалось установить [18], наиболее значимыми для профессионального дефектологического образования параметрами русского языка как профессионального выступают композиция языковых знаков и состав норм, сфера функционирования, характер знаний и формы их репрезентации. Исходя из фундаментальных принципов единства сознания и деятельности и развития сознания в деятельности (А. Н. Леонтьев и др.), развитие компетенций грамотности требует не только включения студента в адекватную деятельность, но и активной интериоризации им ее мотивов, целей, действий, их рефлексии и самоконтроля.

Проблема изучения речевых практик и их совершенствования как компетенций академической и функциональной грамотности актуализируется тем, что учебно-научная коммуникация большинства первокурсников вуза не достигает своей цели:

- как читателя или слушателя — быстрого и правильного отражения и адекватной интерпретации коммуникативных целей автора текста и его смысла;
- в качестве автора текста — точного, лаконичного и понятного адресату сообщения информации.

Как показывает наш (и не только) опыт, трудности студентов в изучении самых разных дисциплин связаны прежде всего с непониманием специфики учебно-научных текстов: их композиции, стиля, схем логических доказательств, осложненных профессионально-специализированной лингвистической составляющей. Еще большие трудно-

сти вызывают задания на создание разного рода вторичных текстов: для многих задача отразить научное содержание в выступлениях на семинарах, в рефератах, проектах, курсовых работах и т.д. становится хронической головной болью. Необходимые для этой работы приемы компрессии текстов, их реформатирования, а также умения оценить свои и чужие тексты спонтанно не формируются и поэтому нерациональны или неэффективны. С большой долей вероятности можно утверждать, что проблемы грамотности студентов начинаются не в вузе.

Это мнение подтверждают данные PISA — Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся. Согласно результатам PISA-2018, читательская грамотность участников тестирования из РФ в среднем чуть выше порогового результата: набранные в среднем 407 баллов из 1000 обеспечивают способность ориентироваться с помощью текстов лишь в житейских ситуациях. И хотя примерно каждый пятый тестируемый показал готовность самостоятельно обучаться с помощью текстов, но столько же не достигли даже порогового уровня грамотности.

Особенно сложными для чтения и понимания стали множественные тексты (объединенные темой, но предназначенные для разных целей) и задания на выявление и анализ противоречий, оценку качества и надежности информации. По мнению Центра оценки качества образования РАО, умения работать с информацией в электронной среде (сортировать по релевантности, оценивать качество и достоверность источников, уточнять информационный запрос и др.) находятся вне поля внимания российских учителей. В результате школьники демонстрируют дефициты самостоятельности мысли, инициативы в выборе своей позиции, строгости и точности мышления на фоне несформированности мыслительных операций анализа, обобщения, оценки [4; 14].

Другие причины невысокой грамотности наших школьников и студентов обнаруживаются в традициях школьных программ русского языка и литературы. По мнению И. Б. Короткиной [9], в свете современных требований к грамотности русский язык как предмет, во-первых, оторван от других школьных предметов, но «привязан» к литературе — художественным текстам, стилистика, лексика и синтаксис которых устарели, а организация не подчиняется академически грамотным правилам. Во-вторых, содержание предмета «Русский язык» перегружено устаревшими относительно современного языка и лингвистики теоретическими сведениями. Наконец, сочинение не является адекватным инструментом и критерием оценки языковых навыков его автора с точки зрения их применения в профессиональном образовании, деятельности и социальной жизни. В результате именно студентов социально-гуманитарного профиля ожидают наибольшие проблемы с языком научного текста: многословие, синтаксическая путаница, чрезмерная эмоциональность, склонность к пустым обобщениям, общим местам и чужим мыслям. И легче исправить текст математика или инженера, нежели филолога или педагога, констатирует парадокс И. Б. Короткина [8].

Итак, школьные компетенции в области русского языка и речевых практик спонтанно не трансформируются в компетенции исследовательских речевых практик — грамотности, требуемой профессиональным образованием и деятельностью. Такая ситуация ставит преподавателей вуза перед особой задачей: с учетом специфики профессионального языка целенаправленно формировать компетенции грамотности студентов путем их включения в организованные и систематические речевые практики. Освоение приемов работы со специальными учебно-научными текстами позволяет обеспечивать раннее погружение студента в профессиональную деятельность, формируя готовность к этой деятельности и ее дискурс как ее неотъемлемый атрибут. Анализ и описание учебно-про-

фессионального дискурса, в границах которого реализуются эти процессы, требуют отдельного внимания.

Сам феномен дискурса, будучи объектом междисциплинарного изучения (коммуникативная лингвистика, семиотика, психология, философия и логика, социология, антропология и этнология, педагогика и др.), совмещает множество интерпретаций.

С позиций лингвистики дискурс рассматривается как актуализация формальных языковых конструкций — текстов, одним из важнейших признаков которых является семантическая связность: глобальная (единство темы и топики, системы структурно-смысловых моделей в инвариантах высказывания) и локальная (отношения между минимальными дискурсивными единицами и их частями). В вариативном «живом» общении тексты отклоняются от своих письменных канонов по параметрам спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности для других.

Когнитивная семантика исследует спонтанный или организованный дискурс как реализацию фреймовых моделей социокультурной информации или способов представления (включая экстралингвистические факторы) стереотипной ситуации. Когнитивные структуры организуются в виде сценариев, темами которых являются типы дискурса как определенные взаимодействия участников коммуникации.

Структурно-семантический анализ и синтез дискурса направлен на его фонетические, лексико-фразеологические и текстуально-грамматические характеристики.

В прагмалингвистике дискурс предстает в качестве интеракций участников общения: обмена информацией и взаимного воздействия путем использования вербальных и невербальных коммуникативных стратегий. В противовес тексту как монологу одного автора дискурс ассоциируется с диалогом: в письменном виде это целостный и правильно выстроенный текст, в устном — незавершенный.

Предметом социолингвистического анализа дискурса являются участники общения как представители различных социальных групп и условия общения с точки зрения определенного социокультурного контекста. Благодаря взаимосвязи и взаимному переходу типов дискурса рождаются его промежуточные типы [3], в которых релевантные признаки исходных типов (цели общения, его типичные обстоятельства, коммуникативные функции участников) комбинируются избирательно и в оригинальной композиции. Именно таким промежуточным типом дискурса можно считать учебно-профессиональный (далее — УПД).

Общение в УПД институционально и статусно ориентировано, клишированная (трафаретная) и нормированная речь обозначает его границы и редуцирует личностное начало его участников, однако в реальной жизни прототипный порядок дискурса часто нарушается.

Профессиональный язык внутри УПД в силу различия ролей и коммуникативных функций его участников (студента и преподавателя) трансформируется в регистр, служащий посредником между текстом и типом ситуации и изменяющийся в трехмерной системе [17]. Подъязык изучаемой предметной области относится к измерению «поле», в котором передачу знаний обеспечивают понятийная функция и функциональный стиль языка. Социально-ролевые отношения коммуникантов обеспечивает риторический стиль языка, отражая «тональность» регистра: серьезность, ритуальность, стремление к общему языку или, напротив, несерьезность, обиходность, конфликтность дискурса, а также изменения дистанции, прямое или косвенное выражение интенций и т.д. Измерение «модус» действует в отношении канала общения (устный, письменный) и его жанра, где главная функция языка — создание текста, релевантного ситуации.

УПД объединяет не только необходимые тексты с учебно-профессиональным контекстом, но и коммуникативно-языковые процессы, относящиеся к системе ценностей, зна-

чимостей, смыслов образовательной среды [11]. Эти смыслы и ценности должны быть не просто вербально объективированы и сигнифицированы в УПД, но и — в идеале — сам он должен стать для студента способом обрести новые смыслы, новое самопонимание и понимание других. В этом ключе эффективным может быть проектирование дискурсивных практик самими студентами [6]: диалогичная стратегия проектирования дискурса, окрашенная ценностно, координирующая деятельность ее субъектов и включающая рефлексивность и оценку результатов, формирует дискурсивно-проективную компетентность.

И напротив: формальность, уплощенность УПД закономерно формирует редуцированный профессиональный дискурс. Согласно исследованиям [15], представления логопедов о целях и результатах своей работы могут сводиться к коррекции нарушений речи, а смыслы и ценности профессии и профессионального образования — к сугубо предметно-методической области. Одновременно у таких специалистов слаба мотивация профессионального сотрудничества и взаимодействия, их речевые действия трафаретны и мало ориентированы на адресата, а профессиональное речевое поведение ригидно.

Опираясь на общую схему анализа дискурса [3], систематизируем наши представления об аспектах УПД студентов-дефектологов в изучении ими дисциплины «Речевые практики».

1. Когнитивно-семантический аспект

Когнитивно-семантические характеристики дефектологии как науки и практики анализировались нами в контексте связи лингвистических характеристик ее профессионального языка и основных параметров его изучения студентами [18], соответствующих операциональной компетенции грамотности. В качестве релевантных признаков языка дефектолога были выделены, в частности:

- сложность в связи с наличием подязыков и междисциплинарности;
- насыщенность профессионально маркированными единицами и различными регламентированными классификаторами и специальными текстами;
- системность профессионального дискурса, соединяющего:
 - а) медицинский, психологический, педагогический субдискурсы с их жанрово-стилистическим своеобразием,
 - б) субдискурсы «специалист — специалист» и «специалист — неспециалист» в профессиональном общении.

2. Социолингвистический аспект

• Институциональные признаки, или базовые функции УПД: а) перформативная: учебно-профессиональная практика; б) нормативная: нормы и ценности овладения УПД; в) презентационная: выражение стереотипных интенций и ожиданий в овладении профессией; г) парольная: поддержание границы между агентами (студенты — преподаватели, студенты как преподаватели).

• Профильные признаки УПД: а) профессионально маркированная предметная сфера дефектологии; б) учебно-маркированный когнитивный инструментарий: содержание, характеристики работы с текстами; в) учебные критерии оценки качества поведения и деятельности в работе с текстами; г) индикаторы учебно-профессиональной самопрезентации.

• Предметные признаки УПД: а) содержание и специфика речевых практик в учебно-профессиональных ситуациях; б) язык научных и учебных текстов в сфере дефектологии.

3. Прагмалингвистический аспект

• Цели УПД: оптимальное использование контактных и дистантных, рецептивных и продуктивных речевых практик для овладения профессией.

- Ценности УПД: а) позитивная оценка развития речевых умений; б) признание необходимости систематической работы по устранению недостатков речевых практик; в) ответственное стремление к профессиональному росту.

- Характеристики УПД: интеграция лингвистического, психологического, медицинского и педагогического субдискурсов.

- Статусно-ролевые характеристики базовой пары агентов УПД «преподаватель — студент» и дифференциация адресатов: студенты, преподаватели, будущие работодатели.

- Прототипное место УПД — аудитория вуза.

- Характеристики речи: логичность, смысловая точность (однозначность), отвлеченность и обобщенность, связность текста в описании, повествовании и рассуждении.

- Стратегии достижения целей: овладение стратегиями, техниками, приемами речевых практик.

- Жанры УПД: а) доклад, сообщение на семинаре; б) аналитическая оценка сообщения; в) решение кейсов, ролевая игра; г) работа с вторичными текстами.

- Коммуникативные тактики: а) активное слушание звучащего текста; б) подготовка выступления, его вербальная презентация; в) стратегическое чтение; г) создание вторичных текстов.

Уточним два аспекта современного УПД. Во-первых, интеграция в этот дискурс информационных технологий сместила приоритеты в выборе средств доступа к текстовой информации в сторону компьютеров и смартфонов. Однако смена носителей информации изменяет структуру и форматы текстов, изменяя, в свою очередь, и когнитивные и речевые стратегии письма и чтения [16]. Во-вторых, для полноценного профессионального обучения необходимо использовать а) информацию из разных предметных областей и источников и б) несплошные тексты, соединяющие естественный язык и визуальные изображения (диаграммы, таблицы, графики и т.д.). Ограниченное или неуверенное владение приемами поиска, селекции и фильтрации большого объема информации и стратегиями ее обработки создает множество проблем в самостоятельных речевых практиках студента, что отчетливо показал опыт перехода образования на дистанционное обучение в связи с эпидемией COVID-19.

Таким образом, «традиционные» умения и навыки речевых практик, сохраняя свою ценность в современном УПД, соединяются с умениями и навыками работы студента в электронной среде.

2. «Речевые практики» как учебная дисциплина в высшем профессиональном образовании: модель программы и условия освоения ее содержания

Модель программы дисциплины «Речевые практики» интегрирует:

- ее целеполагающий компонент: формирование рефлексивного (научного) и интуитивно-образного (прикладного) учебно-дискурсивного Я студента [5; 15] в процессах последовательного усвоения, продуцирования и развития им своего профессионального знания в границах УПД;

- системообразующие ориентиры: когнитивно-семантические, социо- и прагмалингвистические аспекты УПД как характеристики содержания дисциплины и деятельности по ее изучению, с одной стороны, и компетенции грамотности как измерения оценок эффективности ее изучения — с другой;

- психолингвистическую систему рецептивных/продуктивных и контактных/дистантных речевых практик, распределенных по этапам обучения согласно принципу спиралеобразного расположения учебного материала;

- план содержания и план выражения, координируемые с измерениями компетенций грамотности [21]:

- 1) операциональным — языковые умения и навыки, владение методами, инструментами и технологиями восприятия, интерпретации и создания текстов;
- 2) культурным — участие студента в УПД и использование им операциональных компетенций с коммуникативными целями;
- 3) критическим — способы активного воспроизведения и трансформации дискурсивных практик, оценки и рефлексивного переосмысливания собственных ресурсов их реализации.

Системные связи «Речевых практик» с «Русским языком в профессиональной деятельности» обеспечиваются общими дидактическими принципами и профессиональным языком. Функционально-стилистическое наполнение когнитивного инструментария дисциплины ориентируется на профессионально маркированные тексты и согласуется с жанрами и коммуникативными тактиками УПД, а типы и виды профессионального знания — с различными форматами научных, учебных и вторичных текстов (разделы I и II).

Общая модель программы представлена на рисунке 1.

Рассмотрим структуру и содержание представленной модели в системе индикаторов освоения содержания дисциплины, учебно-профессионального дискурса и компетенций грамотности.

Проектирование УПД опирается на широкое использование активных и интерактивных дискурсивных практик академического, квазипрофессионального и учебно-профессионального типа [6; 15; 16]. В другой системе измерений эти практики разделяются на когнитивно (задания проблемного, информационного, проектного, реконструктивного уровня), деятельностно (учебно-профессиональные кейсы, тренинги общения, ролевые и деловые игры) и личностно (эссе, рефлексивные дискуссии) ориентированные. Формирование в названных практиках профессионально-дискурсивного Я студента организуется и реализуется с учетом следующих условий:

- моделирование ситуаций разновекторного дискурсивного взаимодействия (совместного анализа и интерпретации явлений и фактов профессиональной и социальной реальности) должно учитывать разные позиции и опыт их участников;
- проектирование практик опирается на спиралеобразную организацию содержания дисциплины, образовательные ресурсы и мониторинг;
- структура и условия учебно-профессиональных ситуаций предусматривает социально-личностный контекст;
- для диалога и сотрудничества в командной работе, коллегиальной постановке проблемы и ее решении создаются комфортные условия возможностей открытого высказывания мнений;
- все дискурсивные практики сопровождаются рефлексией их успешности, самооценкой и поиском способов самосовершенствования.

Переход в измерении результатов образования от оценки предметных результатов к метапредметным компетенциям грамотности означает смену акцентов: на первый план выводится функциональный дискурсивный компонент содержания дисциплины. Система норм, правил, способов, приемов УПД соотносится с умениями и навыками [8; 13; 16], степень развития которых характеризует формирование компетенций грамотности и квантифицируется в оценках успеваемости.

2.1. В блоке «*Основы теории и практики речевой коммуникации*» содержание знаний об академической и функциональной грамотности соединяется с их основаниями — знаниями о речевой деятельности и коммуникативном акте, и фокус в изучении языка переносится с его формального анализа на социальные факторы общения (рис. 1). Знания студентов о мире и нормах коммуникации, их интенции, цели, установки, роли, стилевые

характеристики и другие экстралингвистические факторы анализируются и синтезируются в актах восприятия, «отражения» и создания определенных текстов [10].

«Речевые практики»



Рис. 1. Структурно-содержательная модель программы дисциплины «Речевые практики»

Формирование УПД на этом этапе конкретизируется в общих стратегических и тактических умениях и навыках студента: 1) устанавливать, упрочивать и размыкать контакт

в коммуникации; 2) решать коммуникативные задачи соответственно ситуации, ориентироваться в изменениях ее условий и адекватно корректировать свое речевое поведение; 3) участвовать в организации группы в обсуждении поставленной задачи: определять общие цели, распределять роли, совместно создавать правила, порождать и развивать содержание сообщения, выделять общую позицию; 4) вести диалог: стремиться понять позицию собеседника, корректно отстаивать свою точку зрения, выдвигать контраргументы, перефразировать мысли.

2.2. Содержание блока «*Дистантные речевые практики*» (рис. 1) ориентировано на умения, заложенные, в частности, в тестах академической грамотности и учебных программах зарубежных колледжей и университетов. В этом контексте УПД ориентируется на систему норм, правил, способов и приемов получения, переработки, создания и хранения информации в учебных и научных текстах. Сами письменные речевые практики направлены на развитие металингвистических (выдвижение гипотезы, логическая организация идей, способ доказательства и т.д.) и лингвистических (формулировка тезиса, использование синтаксических структур, релевантной лексики и т.д.) компетенций.

Система общенаучной, профессионально маркированной и общеупотребительной лексики и фразеологии, синтаксические и стилистические требования к лексике и композиции учебной и научной работы, к использованию терминологии и т.д. связывают «Речевые практики» с дисциплиной «Русский язык в профессиональной деятельности» [18] в области академического письма. На занятиях по русскому языку умения анализировать учебную и научную информацию, составлять тезаурус, писать планы, тезисы, конспекты, аннотации и т.д. формируются, в речевых практиках они используются на этапах планирования, создания и оформления учебно-научных текстов.

Вслед за E. Lindemann [22] считаем важным учитывать в оценке текста главные параметры собственно текста: его риторики и композиции. Поскольку традиционная «атомистическая» правка грамматики и пунктуации выдает недостатки деталей за недостатки целого, постольку она не способствует развитию академической грамотности. Поэтому оценка текста должна охватывать три его аспекта: фокус (четкое следование основной линии аргументации на всем протяжении текста), организацию (нелинейную и ориентированную по законам академического письма на быстрый поиск информации читателем) и механику — синтаксически ясный, краткий и легко воспринимаемый язык.

Комплекс компетенций в дискурсивных практиках чтения и письма осваивается наиболее медленно в силу его многоплановости [9]. Индикаторы освоения содержания, УПД и компетенций грамотности в дистантных речевых практиках можно разделить на три группы:

1. Общие для рецептивного и продуктивного уровней практик умения и навыки: 1) владеть общенаучной лексикой, различать и понимать разные стили языка и жанры текста; 2) критически оценивать, отбирать, обобщать и использовать информацию из разных источников; 3) анализировать текст, вычленять и различать главную идею и второстепенные детали, причины и следствия, факты и мнения; 4) формулировать тему, проблему, доказательства и их фактологические подтверждения, конструировать выводы и проецировать их на другие ситуации, логически упорядочивать части текста и связи между ними; 5) использовать критерии оценки текста (см. выше) в применении к своему и чужому тексту; понимать и уважать чужую точку зрения; 6) обнаруживать и понимать свое непонимание, выявлять пробелы в своих знаниях и умениях.

2. Умения и навыки стратегического чтения: 1) ставить вопросы и/или формулировать задания для работы с текстом; 2) искать, выбирать и извлекать из текста фрагменты фактуальной информации, соотносить их с внетекстовой информацией; 3) анализиро-

вать и понимать разные типы языка и текста: научные описания, таблицы, графическую информацию; 4) находить скрытые связи, подтекст и определять концепт (тему, идею) и назначение текста; 5) интегрировать и интерпретировать сообщение текста; 6) осмысливать содержание и форму сообщения текста и оценивать их качество и уместность путем связывания информации текста с внетекстовой, со своими убеждениями и опытом.

3. Умения и навыки письма: 1) использовать модели и технологии академического письма в создании и редактировании учебно-научных текстов различных жанров; 2) выстраивать синтаксически согласованный и логически связный текст от выдвижения гипотезы к выводам; 3) ясно и точно выражать свои мысли, избегая плагиата и используя приемы компрессии первичного текста, парафраз и цитирование; 4) выражать личную исследовательскую позицию объективно, выстраивая аргументацию на основе логики и фактов, и проходить проверку критикой.

2.3. В блоке «*Контактные речевые практики*» (рис. 1) граница между рецептивными и продуктивными видами практик условна: в процессе УПД студенты меняются ролями, представляя сообщения и доклады и воспринимая, осмысливая и оценивая их. С одной стороны, это формирует их логическую культуру, с другой — сознательное и ответственное отношение к своей речи.

Риторика как речевая практика тесно связана с предметом будущей профессии: логико-риторические механизмы аргументации, анализа, суждений, доказательств и обобщений в выступлениях и докладах опираются на научную категориальную систему профессии [1; 13]. Тем самым риторика и наука составляют сложный сплав относительно самостоятельных способов воздействия на людей.

Поскольку в подготовке сообщения или доклада и их восприятию и оценке используются стратегии, умения и навыки чтения и письма, в риторике и слушании как речевых практиках развиваются те же металингвистические и лингвистические компетенции. Пропорция рационально-логического и интуитивно-образного знания и адекватных им средств языка зависит от формата УПД и выражается в разных формах репрезентации знаний.

Влияют на риторику выступающего индивидуальный и групповой стили слушания звучащего текста. Как показывает опыт, главную трудность для первокурсников представляют выбор и смена регистров в субдискурсах с несимметричными социальными ролями: «студент ↔ преподаватель», «докладчик ↔ слушатели». Смена этих ролей обязывает к «переходу границы» в определении и выражении точки зрения, предложении и оценке решения, мотивировании своего согласия/несогласия с основной мыслью, поиске формы ее выражения и т.д. Школьная привычка всецело ориентироваться на мнение и оценку учителя в рамках УПД высшей школы порождает разрывы коммуникации. В роли докладчика студентам трудно «работать» на аудиторию сокурсников, а не на преподавателя; еще труднее быть рефлексивным и критичным слушателем в предвосхищении своей очереди выступать.

Предупреждение недопонимания, разрывов, конфликта в УПД предполагает наличие готовности и умения найти общий язык — желая приспособиться к чужой речи в той же мере, как и высказаться, — и наладить обратную связь. Рефлексивные ответы/реплики на сообщение (выяснение/запрос и эхотехника с целью проверки точности услышанного, резюмирование фрагментов речи собеседника в смысловое единство и др.) являются и формами самоконтроля адекватности понимания услышанного.

Аналогично дистантным речевым практикам индикаторы освоения контактных практик разделяются на три группы:

1. Общие для риторики и слушания умения и навыки: 1) дифференцировать различные способы аргументации: доказательство, подтверждение, опровержение, критику;

2) распознавать логические ошибки, корректную и некорректную аргументацию; 3) конструктивно критиковать позицию оппонента.

2. Умения и навыки активного рефлексивного слушания: 1) улавливать суть новой информации, соотнося услышанное с уже известным; 2) слушать без предубеждений, не осуждая говорящего, но сосредоточиваясь на его идеях и замыслах; 3) критически проверять услышанное, отказываясь слепо доверять говорящему; 4) трансформировать свои знания, опыт, установки в свете новой информации.

3. Умения и навыки риторики: 1) быстро обрабатывать информацию, обосновывать выдвигаемые тезисы, находить доказательные аргументы для своей позиции и контраргументы для позиции оппонента; 2) четко и ясно выражать мысли, логически грамотно строить предложения; 3) создавать обратную связь и управлять вниманием слушателей.

Считаем необходимым подчеркнуть: описанные выше практики, умения и навыки представляют собой открытую систему, элементы (подсистемы) которой упорядочиваются по принципу диссипативной самоорганизации (Г. Хакен), согласованного взаимодействия. Требования к человеку со стороны мира постоянно меняются, и процесс самоорганизации системы речевых практик направлен скорее не на достижение гомеостаза, состояния равновесия, а на протяженный во времени процесс изменений — непрерывное развитие.

Заключение

Выбор в качестве целеполагающих и системообразующих основ модели содержания дисциплины «Речевые практики» концептов грамотности и учебно-профессионального дискурса позволяет организовать и содержательно наполнить деятельность студента вуза по его становлению как профессиональной языковой личности.

Осознанно осваивая жанры, стратегии и тактики УПД в организованных и систематических практиках работы с различными форматами профессионально маркированных текстов, студент одновременно овладевает и лингвистическими, и метапредметными компетенциями коммуникации, сотрудничества, критического мышления.

Тем самым формирование учебно-дискурсивного Я студента выходит за рамки изучаемых речевых практик: овладение им компетенциями грамотности означает приобретение готовности к восприятию, продуцированию и развитию своих знаний и умений в границах профессионального образования. Более того, «открытое», незавершенное в каждый конкретный момент времени состояние речевых практик УПД предполагает постоянную интенцию человека к переработке новой информации об изменяющемся мире, о своей деятельности и коммуникациях, т.е. к образованию в течение всей жизни.

Список использованной литературы

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство. М. : СПб. [и др.] : Питер, 2015. 280 с.
2. Бауман З. Текучая современность. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
3. Бейлинсон Л. С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы. Волгоград : Перемена, 2009. 278 с.
4. В каком направлении развивается российская система общего образования? (По результатам международной программы PISA-2018) [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО Министерства просвещения РФ. URL: <http://www.centeroko.ru/public.html>. (Дата обращения: 25.06.2020).
5. Голованова Е. И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарии, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 24 (315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. С. 13—18.
6. Ежова Т. В. Закономерности и принципы проектирования педагогического дискурса [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2012. № 3 (3). С. 78—87. URL: http://vestospu.ru/archive/2012/stat/ezhova_2012_3.pdf.

7. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112—123.
8. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2017. 295 с.
9. Короткина И. Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. 2009. № 4 (57). С. 125—129.
10. Кубрякова Е. С. О термине «дискурс» и стоящей за ним структуре знания // Язык. Личность : сб. статей к 70-летию Т. М. Николаевой. М. : Языки слав. культуры, 2005. С. 23—33.
11. Матяш О. И., Казаринова Н. В., Погольша В. М., Биби С., Зарицкая Ж. В. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / под науч. ред. О. И. Матяш. СПб. : Речь, 2011. 560 с.
12. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения. М. : Наука, 1988. 429 с.
13. Москвин В. П. Риторика и теория аргументации. М. : Юрайт, 2019. 725 с.
14. Основные подходы к оценке читательской грамотности [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО Министерства просвещения РФ. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html. (Дата обращения: 25.06.2020).
15. Пецух О. П. Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 23 с.
16. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учеб. пособие. М. : ФОРУМ, 2016. 368 с.
17. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей: лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 96—106.
18. Шаповал И. А. Русский язык в профессиональной деятельности дефектолога: моделирование содержания учебной дисциплины [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2020. № 3 (35). С. 243—255. URL: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/18_35_2020.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2020.35.18.
19. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/440303>.
20. Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. 88 p.
21. Green B., Beavis C. (eds.) Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice. Camberwell, Victoria : Australian Council for Educational Research (ACER), 2012. 248 p.
22. Lindemann E. A Rhetoric for Writing Teachers. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2005. 366 p.

Поступила в редакцию 15.06.2020

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

UDC 378.016

I. A. Shapoval

“Speech practices”: concepts of literacy and educational and professional discourse of higher school in modeling the content of the discipline

The article presents the results of theoretical understanding of the concepts of literacy and educational and professional discourse of a higher school student and generalization of practical experience as the basis for modeling the discipline “Speech practices”. Mastering the techniques of working with educational and scientific texts is shown as a necessary condition for the development of students’ metasubject competence of literacy, early immersion into professional activity. Cognitive-semantic, social and pragmalinguistic aspects of educational and professional discourse determine the specifics of its speech genres, communicative strategies and tactics in educational situations. The model of discipline program differentiates and connects the content plan, expression plan, and types of speech practices and coordinates them with literacy competencies, professionally marked text formats, and communication strategies of discourse. Operational, cultural and critical skills of discourse evaluate the success of the program development.

Key words: literacy, educational and professional discourse, meta-disciplinary competence, speech practices, educational and discursive Self, content plan, professionally marked texts, expression plan, discourse genres.

Shapoval Irina Anatolyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Orenburg State Pedagogical University
Russian Federation, 460014, Orenburg, ul. Sovetskaya, 19
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

References

1. Apresyan G. Z. *Oratorskoe iskusstvo* [Oratory]. Moscow, St. Petersburg, et al., Piter Publ., 2015. 280 p. (In Russian)
2. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Fluid modernity]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p. (In Russian)
3. Beilinson L. S. *Professional'nyi diskurs: priznaki, funktsii, normy* [Professional discourse: signs, functions, norms]. Volgograd, Peremena Publ., 2009. 278 p. (In Russian)
4. V kakom napravlenii razvivaetsya rossiiskaya sistema obshchego obrazovaniya? (Po rezul'tatam mezhdunarodnoi programmy PISA-2018) [In what direction is the Russian general education system developing? (based on the results of the international program PISA-2018)]. *Tsentr otsenki kachestva obrazovaniya Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO Ministerstva prosveshcheniya RF* [Center for assessing the quality of education of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <http://www.centeroko.ru/public.html>. Accessed: 25.06.2020. (In Russian)
5. Golovanova E. I. Kognitivnoe terminovedenie: problematika, instrumentarii, napravleniya i perspektivy razvitiya [Cognitive terminology: problems, tools, directions and development prospects]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*, 2013, no. 24 (315), is. 82, pp. 13—18. (In Russian)
6. Ezhova T. V. Zakonomernosti i printsipy proektirovaniya pedagogicheskogo diskursa [Laws and principles of pedagogical discourse projection]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal — Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2012, no. 3 (3), pp. 78—87. Available at: http://vestospu.ru/archive/2012/stat/ezhova_2012_3.pdf. (In Russian)
7. Koval' T. V., Dyukova S. E. Global'nye kompetentsii — novyi komponent funktsional'noi gramotnosti [Global competence is a new component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2019, vol. 1, no. 4 (61), pp. 112—123. (In Russian)
8. Korotkina I. B. *Akademicheskoe pis'mo: protsess, produkt i praktika* [Academic writing: process, product and practice]. Moscow, Yurait Publ., 2017. 295 p. (In Russian)
9. Korotkina I. B. Gramotnost' v vek informatsionnykh tekhnologii: v poiskakh kontseptual'nogo edinstva [Literacy in the information technology age: in search of conceptual unity]. *Obrazovanie i obshchestvo — Education and Society*, 2009, no. 4 (57), pp. 125—129. (In Russian)

10. Kubryakova E. S. O termine “diskurs” i stoyashchei za nim strukture znaniya [On the term “discourse” and the structure of knowledge behind it]. *Yazyk. Lichnost’: sbornik statei k 70-letiyu T. M. Nikolaevoi* [Language. Personality. A collection of articles for the 70th birthday of T. M. Nikolaeva]. Moscow, Yazyki slav. kul’tury Publ., 2005, pp. 23—33. (In Russian)
11. Mat’yash O. I., Kazarinova N. V., Pogol’sha V. M., Bibi S., Zaritskaya Zh. V. *Mezhlichnostnaya kommunikatsiya: teoriya i zhizn’* [Interpersonal communication: theory and life]. St. Petersburg, Rech’ Publ., 2011. 560 p. (In Russian)
12. Mid M. *Kul’tura i mir detstva: izbrannye proizvedeniya* [Culture and the world of childhood: selected works]. Moscow, Nauka Publ., 1988. 429 p. (In Russian)
13. Moskvina V. P. *Ritorika i teoriya argumentatsii* [Rhetoric and theory of argumentation]. Moscow, Yurait Publ., 2019. 725 p. (In Russian)
14. Osnovnye podkhody k otsenke chitatel’skoi gramotnosti [Basic approaches to the assessment of reading literacy]. *Tsentr otsenki kachestva obrazovaniya Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO Ministerstva prosveshcheniya RF* [Center for assessing the quality of education of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html. Accessed: 25.06.2020. (In Russian)
15. Petsukh O. P. *Formirovanie gumanisticheskogo diskursa uchitelya-logopeda v dopolnitel’nom professional’nom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of a humanistic discourse of a speech therapist in additional professional education. Abstr. Cand. Dis.]. Krasnoyarsk, 2014. 23 p. (In Russian)
16. Prantsova G. V., Romanicheva E. S. *Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom* [Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and work with text]. Moscow, FORUM Publ., 2016. 368 p. (In Russian)
17. Khomutova T. N. Yazyk dlya spetsial’nykh tselei: lingvisticheskii aspekt [Language for specific purposes (LSP): linguistic aspect]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2008, no. 71, pp. 96—106. (In Russian)
18. Shapoval I. A. Russkii yazyk v professional’noi deyatel’nosti defektologa: modelirovanie sodержaniya uchebnoi distsipliny [The Russian language in the professional activity of a defectologist: modeling the content of an academic discipline]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal — Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2020, no. 3 (35), pp. 243—255. URL: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/18_35_2020.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2020.35.18. (In Russian)
19. Federal’nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.03 Spetsial’noe (defektologicheskoe) obrazovanie [Federal state standard of higher education in the field of preparation 44.03.03 Special (defectological) education]. Available at: <http://fgosvo.ru/440303>. (In Russian)
20. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS)*, 2002. 88 p.
21. Green B., Beavis C. (eds.) *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Camberwell, Victoria, Australian Council for Educational Research (ACER), 2012. 248 p.
22. Lindemann E. *A Rhetoric for Writing Teachers*. 4th ed. Oxford, Oxford University Press, 2005. 366 p.