

*И. А. Шаповал*

**УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
В АСПЕКТАХ КОНЦЕПТА ГРАМОТНОСТИ**

95

*Представлены результаты междисциплинарного анализа, категориального синтеза и обобщения опыта реализации учебно-профессионального дискурса в высшем профессиональном образовании. Этот дискурс рассматривается как открытая система, процесс самоорганизации которой направлен на обеспечение образования в течение всей жизни и прямо связан с формированием компетенций грамотности, отраженных ФГОС 3++.* Описаны составляющие дискурса в его социо- и прагмалингвистическом аспектах и проблемы учебно-научной коммуникации студентов, в том числе при использовании для целей дискурса информационно-коммуникационных технологий. Определены мета-предметные, языковые, операциональные, критические, культурные измерения компетенций грамотности как показатели становления учебно-дискурсивного Я студента. Указаны необходимые условия организации и реализации практик дискурса.

*The article presents the results of an interdisciplinary analysis, categorical synthesis and generalization of experience in the implementation of academic and professional discourse in higher professional education. This discourse is presented as an open system, the process of self-organization of which is aimed at providing life-long education and is directly related to the formation of literacy competencies reflected in Federal State Educational Standards 3++.* The article describes the components of discourse in its socio – and pragma-linguistic aspects and the problems of academic and scientific communication of students including the ones which arise when information and communication technologies are used for the purposes of the discourse. Meta-subject, linguistic, operational, critical, and cultural dimensions of literacy competencies are defined as indicators of the formation of the student's academic and discursive Self. The research also specifies necessary conditions for the organization and implementation of the discourse practices.

**Ключевые слова:** дискурс, социолингвистика, прагмалингвистика, учебно-профессиональный дискурс, учебно-дискурсивное Я, грамотность, компетенции

**Keywords:** discourse, sociolinguistics, pragmalinguistics, academic and professional discourse, academic-discursive Self, literacy, competence

**Введение**

Информатизация социальной жизни и ориентация на концепцию образования в течение всей жизни актуализируют задачи модернизации способа передачи знаний, структурирование которого, по мне-



нию антропологов (в частности, М. Мид), в гораздо большей степени, чем содержание самих знаний, определяет то, как люди учатся думать, воспринимают и используют результаты образования — компетенции грамотности. Способность и готовность человека непрерывно и активно осваивать и применять новую информацию лежит в основе универсальной метапредметной компетенции грамотности. Индексом развития человечества (ООН), чертой здоровой нации (ВОЗ) и институциональной обязанностью университетов признается достижение высоких результатов в отношении академических, функциональных и глобальных компетенций грамотности [15].

Прямую связь с концептом грамотности в ФГОС 3++ обеспечивают универсальные компетенции в системном и критическом мышлении, коммуникациях и межкультурном взаимодействии, командной работе и лидерстве. Их конкретизация в отношении способностей студента использовать средства языка для достижения профессиональных целей, выстраивать стратегии межличностного и межкультурного устного и письменного общения, работать в команде и т. д. отражает сущностные характеристики учебно-профессионального дискурса в высшей школе (далее — УПД).

Важнейшая функция УПД как процесса контролируемого вербально опосредованного взаимодействия субъектов общей деятельности — передавать субъекту образования знания, обусловленные контекстом определенных комплексов норм, стереотипов мышления и поведения, и формировать у него представления о предметах и людях, их свойствах и отношениях, событиях и действиях как о некоем фрагменте мира, или ситуации [1].

Специфику жанров, регистров, коммуникативных стратегий и тактик в различных учебных ситуациях УПД определяют прежде всего его социо- и прагмалингвистические аспекты. При этом значимую роль в успешности обучающихся в высшей школе играет существенный разрыв между школьным учебным дискурсом и УПД вуза, а также между требованиями к компетенциям грамотности. Существующее между ними противоречие актуализирует цель нашей работы: анализ роли социо- и прагмалингвистических аспектов учебно-профессионального дискурса в моделировании программ дисциплин высшего профессионального образования.

В качестве методов исследования мы использовали междисциплинарный анализ, категориальный синтез, обобщение опыта.

### **Взаимосвязи учебно-профессионального дискурса и компетентностей грамотности**

Феномен дискурса (от греч. *Διαξοδος* — путь, изложение, рассказ; лат. *discoursus* — беседа, аргумент, разговор) многозначен и имеет свои философский и лингвистический аспекты. В классической философии дискурс трактовался как развертывание мышления — последовательный переход от одного дискретного шага (понятия или суждения) к



другому — и противопоставлялся интуитивному схватыванию целого до его анализа. Французский постмодернизм и семиотика, определив дискурс как характеристику особой ментальности, выраженной в тексте, связном, целостном и погруженном в социальные контексты, генерировали постулат дискурсивного анализа: изучая язык, можно изучить человека и окружающую его действительность.

Дискурс конструируется, с одной стороны, в определенном смысловом поле, с другой — в особой языковой среде для передачи определенных смыслов в актуальных коммуникативных актах, речи и текстах. Сложность системы дискурса отражается в относительной самостоятельности его составляющих:

1) как монологически развиваемая языково-речевая конструкция *дискурс — текст* или «присваиваемая говорящим» *речь* (Э. Бенвенист);

2) как последовательность совершаемых в языке коммуникативных актов — разговор, диалог, письменные тексты, содержащие взаимные отсылки и посвященные общей тематике, и множественные тексты, объединенные темой, но предназначенные для разных целей;

3) как активность дискурса соотносится с «языком в языке» — особой композицией специфической лексики, семантики, синтаксиса, прагматики и паралингвистического сопровождения. Дискурс может быть речевым и письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие.

Т. А. ван Дейк [1], анализируя дискурс как единство языковой формы, значения и действия, выделяет два его ракурса. В узком смысле дискурс — это текст или диалогическая структура, заверченный или продолжающийся письменный или речевой продукт коммуникативного действия, интерпретируемый реципиентами. Широкий смысл дискурса отражает коммуникативное событие, происходящее между коммуникантами в процессе их взаимодействия и в определенном контексте (временном, пространственном и пр.).

В отечественной науке дискурс как объект исследования представлен с разных сторон [2—4]. Будучи сложным коммуникативным явлением, дискурс (речевое действие) соединяет в себе связный текст и экстралингвистические, прагматические и другие факторы, влияющие на его производство и восприятие. Текст, понимаемый как абстрактная грамматическая структура произнесенного, связан с формальными языковыми знаниями и компетентностью, поэтому для создания и понимания дискурса коммуниканты должны владеть синтаксисом и семантикой языка, на котором он создан.

Структурно-семантическими характеристиками заверщенного дискурса как комплексной коммуникативной единицы являются связность, цельность, полнота и автосемантия — разрешенность внутри текста всех вопросов референции. Крупные фрагменты дискурса должны также иметь тематическое, референциальное, событийное, временное, пространственное и другое единство, а их границы — помечаться более длинными паузами в устном дискурсе или графическим выделением в письменном.



Определение типа дискурса (бытовой, научный, политический и т.д.) исходит из специфики конструкции его релевантных признаков: целей общения, его типичных обстоятельств и степени формальности, коммуникативных функций участников, соотношения устного и письменного каналов общения и его жанров. Учитывая включение в современный учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, мы определяем учебно-профессиональный дискурс как продукт синтеза 1) процесса учебно-профессионального общения его участников, 2) арсенала текстов, обеспечивающих это общение, и 3) средств и способов передачи информации, включая технические и технологические.

«Традиционные» умения и навыки речевых практик УПД, сохраняя свою ценность, дополняются компетенциями работы и коммуникации его участников в электронной среде, что определяет ряд его изменений [5; 6]:

- приоритеты студентов и преподавателей в выборе средств доступа к текстовой информации смещены в сторону компьютеров и смартфонов, и применение систем ИТ и мессенджеров позволяет находиться в асинхронном режиме общения и интерпретировать сообщения в зависимости от контекста;
- электронные тексты имеют иные в сравнении с бумажными носителями структуру и форматы: преобладают гипертексты, прецедентные и не сплошные тексты, компоновка в которых вербального языка и визуальных изображений варьирует на уровне макроструктур;
- необходимость интегрировать учебную информацию из разных предметных областей и источников подразумевает работу с большими объемами информации, что дерегулирует и делает общедоступными источники знания, пути к нему и хронологию усвоения его фрагментов.

Опыт показывает, что учебно-научная коммуникация большинства первокурсников вуза малоуспешна: как адресаты текстов они не могут достаточно быстро и правильно отражать и адекватно интерпретировать коммуникативные цели и замыслы авторов, как адресанты — строить точное, лаконичное и понятное адресату сообщение. Эта ситуация свидетельствует о недостаточной академической грамотности студента, подразумевающей способность эффективно осуществлять межкультурную академическую коммуникацию на базе профессионально ориентированных текстов.

Очевидно, что корни проблемы грамотности студентов — в грамотности вчерашних школьников. По результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA-2018, российских учащихся характеризуют 1) трудности работы с информацией в электронной среде (ее сортировки по релевантности, уточнения информационного запроса, оценки качества, достоверности и надежности источников и самой информации); 2) недостаточно сформированные мыслительные операции анализа, обобщения, оценки и метапредметные когнитивные и речевые компетенции грамотно-



сти (в выявлении и анализе противоречий, строгости и точности мышления); 3) дефициты самостоятельности мысли и инициативы в выборе своей позиции [5; 7].

С приходом в вуз описанные проблемы проявляются в ограниченном или неуверенном владении приемами поиска информации, ее селекции, интерпретации, критической оценки и т.д. — то есть в непродуктивности УПД студента, что и показал опыт дистанционного обучения в связи с эпидемией COVID-19.

Уточним составляющие конструкта грамотности, выступающие ориентирами для УПД как коммуникации в учебном процессе вуза [6; 9]:

- культурное измерение академической грамотности оценивает понимание дискурса коммуникации конкретных групп или предметной сферы и умение пользоваться им на нужном языке (научном или прикладном);
- функциональная грамотность отражает способность студента включаться, максимально быстро адаптироваться и успешно функционировать в социокультурной среде вуза;
- глобальные компетенции, включающие представления о межкультурных взаимодействиях, деятельностную и коммуникативную направленность личности, выступают в качестве многомерной цели обучения и УПД на протяжении всей жизни.

Итак, необходимость организованного формирования УПД и развития у студентов компетенций грамотности очевидна: во взаимодействии они выступают необходимым условием успешного овладения любыми дисциплинами и самопроектируемого обучения.

Опираясь на схемы анализа дискурса [9–11], систематизируем наши представления о социо- и прагмалингвистическом аспектах УПД.

### **Социолингвистические характеристики учебно-профессионального дискурса**

В социолингвистическом плане УПД выступает формой общения преподавателей и студентов как представителей различных социальных групп и носителей статусно-ролевых характеристик в рамках определенной коммуникативной сферы [10] и в определенном социокультурном контексте.

Как указывал М. Фуко, в социально-философском анализе дискурс многозначен: это и своеобразный инструмент познания (совокупность языковых практик, участвующих в формировании представлений об объекте), и то, благодаря чему мы становимся собой, и предмет борьбы за власть [12]. Любой человек проектирует, осознает, прогнозирует возможности, процесс и результат своих высказываний и текстов, но говорящий обладает властью говорить. Однако, несмотря на то что человек — субъект дискурса, не он создает дискурс, а дискурс создает его, и в совокупности дискурса субъект может «рассеиваться» и «прерываться».

Статусная ориентированность УПД делает его прототипный порядок институциональным: участники интересуют друг друга в качестве прежде всего представителей разных социальных групп, коммуницирующих в границах института профессионального образования.



Предметные признаки УПД соотносятся с содержанием, целями, задачами и спецификой речевых практик конкретных дисциплин. Содержание и форму дискурса детерминируют когниции его субъектов; при этом в обмене высказываниями адресат и адресант постоянно меняются ролями, оставаясь при этом внутри своих социальных и ритуальных ролей и установок. Тем самым в дискурсе происходит двусторонний ряд речевых событий, обратная связь позволяет декодировать информацию, расширяя или сужая ее, а смена кода общения может вызывать определенные трудности.

Институциональные признаки УПД отражаются в его базовых функциях: перформативной (учебно-профессиональная практика), нормативной (нормы и ценности овладения УПД), презентационной (выражение типовых интенций и ожиданий от овладения профессией), парольной (поддержание границы между студентами и преподавателями как агентами дискурса).

Профильные признаки связаны в социолингвистическом аспекте с получаемой профессией: это профессионально маркированный язык науки и практики, учебно-маркированный когнитивный инструментарий (само содержание и условия работы с текстами), критерии оценки качества деятельности студента в работе с предметным содержанием и индикаторы учебно-профессиональной самопрезентации.

Предсказуемость, ситуативная нормированность и клишированность УПД и трафаретность его речи определяются сценариями взаимодействия участников УПД [2]. Достаточно жесткий контроль референций в рамках определенных ожиданий обуславливается ролевыми стереотипами: как должен говорить преподаватель? какая речь не вызывает доверия? владеет выступающий темой? Принцип «ничего личного» рождает отстраненность речи, призванную обозначать границы УПД, однако в реальности они часто нарушаются из-за неспособности его участников отказаться от живого общения, и они переходят к другому типу дискурса.

Поскольку УПД реализуется в системе ценностей, значимостей, смыслов образовательной среды, постольку он должен выступать для студента условием и способом обретения новых смыслов, самопонимания и понимания других [13]. В противном случае и формируемый в УПД профессиональный дискурс редуцируется [14]: представления о целях и результатах своей работы будут сведены к сугубо предметно-методической области, мотивация к сотрудничеству и взаимодействию будет низкой, профессиональное речевое поведение — трафаретным, ригидным и слабо ориентированным на адресата.

### **Прагмалингвистические параметры учебно-профессионального дискурса**

В прагмалингвистическом аспекте УПД предстает как интеракции его агентов с точки зрения их позиций (роли, статусы и т.д.), свойств (пол, возраст и т.д.), отношений (превосходство, авторитет и т.д.), функций (отец, судья и т.д.) и конвенциональных установлений (правила, принципы, ценности) [1].



Рассмотрим основные параметры прагматики УПД исходя из его понимания как продукта синтеза общения его субъектов, арсенала необходимых текстов и способов передачи информации в процессе коммуникации. Этими параметрами являются субъекты, ценности, цели, хронотоп, тексты, жанры, дискурсивные формулы и стратегии УПД.

*Субъектами УПД* выступают все его участники – студенты, преподаватели, сотрудники администрации вуза, способные выполнять различные операции с текстами: порождать, передавать, воспринимать, интерпретировать тексты. Те же операции способны выполнять программно-технические средства ИВС (а также перекодировать тексты), поэтому они могут дополнить список участников УПД [6].

Субъекты УПД, вступая в социально-ролевые отношения, образуют его базовые пары: «преподаватель – студент» и «студент – студент», или «специалист – неспециалист» и затем, по мере овладения УПД, «специалист – специалист». Субдискурсы этих пар агентов реализуют фреймовые модели информации или способы представления стереотипных ситуаций согласно сценариям УПД. Соответственно возникают различные «тональности» регистра дискурса [11]: это может быть серьезность, ритуальность, стремление к общему языку или, напротив, несерьезность, обиходность, «разрывы» дискурса, изменения его дистанции, прямое или косвенное выражение интенций и т. д.

*Ценности УПД* можно представить в трех взаимосвязанных и взаимозависимых категориях:

1. Учебно-профессиональные ценности: а) ответственное стремление субъектов УПД к профессиональному росту; б) ценности научного дискурса: признание познаваемости мира, необходимости умножать знания и доказывать их объективность, уважение к фактам и т. д.; в) перспективность решаемых в ходе учебного процесса задач.

2. Учебно-дискурсивные ценности: а) открытость подсистем УПД, критическое и уважительное отношение к ним и их развитие и совершенствование; б) адекватная самооценка своих дискурсивных умений и признание необходимости устранения их недостатков.

3. Коммуникативно-этические ценности: а) индивидуальность и уникальность каждого из субъектов УПД, их равноправие в постановке целей и выборе путей их достижения; б) коллегиальный подход к решению задач по достижению поставленных целей и к использованию результатов.

*Цели* субъектов УПД, несмотря на подразумеваемую общность целей, различны. Если цели УПД студента заключаются в активном развитии и использовании речевых практик (их тактик, техник, приемов) для овладения УПД и профессией, то целями преподавателя могут выступать:

а) проектирование коммуникации в активных и интерактивных практиках академического, квазипрофессионального и учебно-профессионального типа;

б) передача студентам необходимого объема общих и профессиональных знаний и формирование у них набора профессиональных навыков и умений;



в) совершенствование текстовой базы УПД и своих умений в поиске, отборе и оформлении новой информации, ее включение в учебный процесс.

*Хронотоп* УПД — это пространственно-временные характеристики его процесса: время, место и обстановка, включая «виртуальный хронотоп УПД». Хронотоп определяет качество атмосферы дискурса, наличие факторов помех, возможность самостоятельного выбора режима выполнения заданий и его изменений (в том числе настроек, конфигурации и комплектации ПК) [6].

Время УПД ограничивается расписанием учебных плановых, факультативных самостоятельных занятий. В пространстве УПД выделяются физическая (аудитория как прототипное место УПД, компьютерный класс, библиотека, домашние условия) и электронная среда (почта, мессенджеры, глобальная сеть Интернет с обеспечивающими их техническими средствами и технологиями работы с информацией). Наконец, обстановку УПД составляют формат занятий (групповой или индивидуальный, формальный или неформальный) и возможность использования для коммуникации ИТ-средств.

*Тексты* УПД научно и/или профессионально маркированы и выполняют функции содержательного наполнения когнитивного инструментария дисциплины, способа хранения и передачи информации и средства коммуникации. В системе текстов, используемых в УПД, чаще всего выделяют:

- научные тексты (статьи, монографии), функцией которых является сообщение объективной информации о предмете, фактах, явлениях профессиональной действительности;
- учебные тексты (учебники, учебные пособия, словари, справочная литература, сборники заданий, методические рекомендации и т.п.), призванные систематизировать материалы учебного назначения, представлять объективные знания для их распределения в процессе учебной деятельности и выстраивания собственных знаний, возможных трактовок понятий и т.д.

Открытость как обязательная характеристика системы текстов УПД дает возможность преподавателю расширять и обновлять ее без нарушения ее целостности, студенту — право выбирать из системы тексты по изучаемому курсу и дополнять их информацией из энциклопедий, журналов, Интернета и т.д. Различные форматы текстов соответствуют разным типам и видам профессионального знания и разным дискурсивным жанрам и стратегиям.

*Жанры* УПД реализуются в формах доклада или сообщения на семинаре, их аналитической оценки, решения репродуктивных и творческих задач, кейсов, ролевых игр и т.д. Форматы дискурса — лекция, семинар, практические занятия и т.д. — различаются статусно-ролевыми характеристиками и степенью самовыражения участников, коммуникативными дистанциями, регистрами общения, жанрами используемых текстов и совокупностями клишированных языковых средств. Формами дискурса являются и подготовка студентами публикаций, участие в выставках, конференциях.





*Дискурсивные стратегии* УПД согласуются с его ценностями, обозначенными выше, и распределяются на два класса.

1. Стратегии работы с текстами представляют собой совокупность приемов / операций актуализации и обработки информации. Самостоятельными, но взаимосвязанными в УПД являются стратегии: а) рецептивные и продуктивные; б) контактные (коммуникативные тактики активного рефлексивного слушания звучащего текста и риторики, подготовки и презентации выступления) и дистантные (стратегияльное чтение и академическое письмо) речевые практики.

Все названные стратегии ориентируются на системы норм, правил, способов и приемов получения, переработки, создания и хранения информации. Воспринимая, рефлексивная, оценивая и создавая тексты, студенты анализируют, синтезируют и отражают свои знания о мире и об УПД: его нормах, интенциях, целях, установках, ролях и других экстралингвистических факторах.

2. Педагогические стратегии [6] реализуются преподавателем в соответствии с ценностями УПД, отражают разные этапы процесса обучения и имеют свои функции:

- организующая стратегия – поиск общего языка, разрешение конфликтов, организация совместных действий;
- объясняющая – информирование обучающихся;
- фасилитирующая – создание условий для развития учебно-дискурсивного Я студента путем поддержки и коррекции его действий;
- стратегия контроля – получение объективной информации о состоянии у студентов компетенций грамотности и ФГОС, а в качестве обратной связи – проверка их готовности к получению новой информации и ее понимания в ходе занятий;
- стратегия оценивания реализует право и обязанность преподавателя как представителя «норм общества» оценивать в рамках некоей шкалы события, обстоятельства и достижения студента. Здесь допустимы смещение акцентов оценки на характеристику результатов в контексте их перспектив и инверсия ролей: студенты обсуждают и оценивают действия и результаты действий других студентов или преподавателя как руководителя / участника общего проекта.

В реализации названных стратегий широко используются дискурсивные формулы УПД: клишированные высказывания, направленные на привлечение внимания участников дискурса, побуждение их к действию или его прекращению, призыв к сотрудничеству, воздействие на мировоззрение, завоевание авторитета и т. д.

### **Выводы**

Итак, в измерениях компетенций грамотности процессы последовательного усвоения, репродуцирования и продуцирования студентом профессиональных знаний и процессы развития и конституирования им своего учебно-дискурсивного Я должны быть взаимосвязаны:



- в метапредметных компетенциях это выдвижение гипотез, формулирование тезисов и аргументов, логическая организация идей и способов доказательства и т. д. на основе получаемой информации;
- в языковых — использование релевантных синтаксических структур и лексики;
- в операциональных — владение методами, инструментами и технологиями восприятия, интерпретации и создания текстов;
- в критических — активное воспроизведение и трансформации дискурсивных практик, оценка и рефлексивное переосмысления своих ресурсов их реализации;
- в культурных — организация контакта и решение коммуникативных задач согласно изменениям ситуаций УПД, участие в работе группы при обсуждении поставленной задачи (определении целей и правил, распределении ролей, формулировании содержания сообщения и общей позиции), ведение диалога (поиск общего языка, выдвижение аргументов и контраргументов и т. д.).

Организация и реализация педагогом высшей школы практик УПД предполагают учет его социо- и прагматингвистических аспектов и важных условий его реализации. Во-первых, при моделировании ситуаций разновекторного дискурсивного взаимодействия необходимо помнить о различиях в опыте, позициях и социально-личностном контексте практик УПД для их субъектов. Во-вторых, мотивы, цели и действия УПД должны студентом осознаваться и интериоризироваться. Наконец, все дискурсивные практики должны сопровождаться контролем и рефлексией их процесса и успешности, самооценкой и поиском способов самосовершенствования.

Все стратегии УПД в работе с текстами и компетенции грамотности представляют собой открытую систему, процесс самоорганизации которой направлен не на достижение равновесия, но на протяженное во времени непрерывное развитие и обеспечение образования в течение всей жизни. Именно незавершенность в каждый конкретный момент состояния системы делает ее доступной для проектирования, конструирования и управления и обеспечивает постоянную готовность сегодняшнего студента высшей школы к переработке новых знаний об изменениях мира и самого себя, своей деятельности и коммуникаций.

#### Список литературы

1. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск, 2000.
2. Кубрякова Е. С. О термине «дискурс» и стоящей за ним структуре знания // Язык. Личность : сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой. М., 2005. С. 23–33.
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М., 2003.
4. Михалева О. Л. Дискурс как объект исследования : лекция. Иркутск. URL: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material13> (дата обращения: 11.11.2020).
5. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.



6. Руженцева Т.С. Учебно-профессиональный и профессиональный дискурс специалиста по информационным технологиям как основной механизм передачи информации // Экономика, статистика и информатика. 2012. № 2. С. 184 – 192.

7. Основные подходы к оценке читательской грамотности // Центр оценки качества образования. URL: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_rl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html) (дата обращения: 11.11.2020).

8. Шаповал И.А. Русский язык в профессиональной деятельности дефектолога: моделирование содержания учебной дисциплины // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : электрон. науч. журн. 2020. № 3 (35). С. 243 – 255. doi: 10.32516/2303-9922.2020.35.18.

9. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: монография. Волгоград, 2009.

10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.

11. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей: лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 71. С. 96 – 106.

12. Фуко М. Дискурс и истина // Логос. 2008. № 2 (65). С. 159 – 262.

13. Матьяш О.И. Межличностная коммуникация: теория и жизнь. СПб., 2011.

14. Пецух О.П. Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014.

15. *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice* / ed. by V. Green, C. Beavis. Camberwell, Victoria, 2012.

#### Об авторе

Ирина Анатольевна Шаповал – д-р пед. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, Россия.

E-mail: [irinashapoval@yandex.ru](mailto:irinashapoval@yandex.ru)

#### The author

Prof. Irina A. Shapoval, Orenburg state pedagogical university, Russia.

E-mail: [irinashapoval@yandex.ru](mailto:irinashapoval@yandex.ru)