

Н. Л. НИКУЛЬШИНА, Т. В. МОРДОВИНА

**АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Тамбов

• Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ» •
2014

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тамбовский государственный технический университет»

Н. Л. НИКУЛЬШИНА, Т. В. МОРДОВИНА

**АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Рекомендовано Научно-техническим советом университета
в качестве монографии для методистов, лингвистов,
преподавателей вузов, аспирантов



Тамбов
Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
2014

УДК 802.0 (076)
ББК Ш13(Ан)я923
Н65

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики
ФГБОУ ВПО «ТГУ им. Г. Р. Державина»
П. В. Сысоев

Доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
М. Н. Макеева

Никульшина, Н. Л.

Н65 Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в
высшей школе : монография / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордо-
вина. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с. –
100 экз. – ISBN 978-5-8265-1361-3.

Посвящена разработке целостной модели обучения иноязычной письменной научной речи на третьем этапе вузовского образования (на материале английского языка). Модель представлена в единстве трех ее аспектов: дискурсивного и когнитивного, отражающих концептуальный уровень разработки модели, и методического, соответствующего уровню проектирования курса обучения иноязычному письменному научному дискурсу в жанре научно-экспериментальной статьи.

Предназначена для методистов, лингвистов, преподавателей вузов, аспирантов, интересующихся вопросами методики обучения иностранным языкам в научных целях.

УДК 802.0 (076)
ББК Ш13(Ан)я923

ISBN 978-5-8265-1361-3

© Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Тамбовский государственный технический
университет» (ФГБОУ ВПО «ТГТУ»), 2014

ВВЕДЕНИЕ

Не секрет, что признание и конкурентоспособность ученого-исследователя в рамках международного научного сообщества во многом определяются не только тем, в какой мере он способен ставить и решать научные проблемы, но и тем, насколько успешно он владеет правилами, нормами и стереотипами коммуникативного поведения, принятого и разделяемого членами мировой научной общественности. Недостаточный уровень сформированности иноязычной дискурсивной компетенции ученого может стать серьезным препятствием на пути его эффективного научного взаимодействия. Данный факт рождает спрос на специализированные курсы обучения иностранному языку для научных целей на третьем этапе вузовского образования, с необходимостью проектирования которых все чаще сталкиваются кафедры иностранных языков неязыковых вузов.

Интерес к проектированию таких курсов вполне объясним [180]. Интеграция России в единое образовательное и научное пространство, с одной стороны, предоставила молодым ученым более широкие возможности обмена информацией (посредством публикаций научных статей в иностранных журналах, выступлений на международных конференциях и симпозиумах, ведения научной переписки через Интернет, участия в совместных научных проектах, обучения на стажировках), с другой стороны, продемонстрировала неспособность реализовать эти возможности в силу недостаточного уровня владения ими иностранным языком.

Вместе с тем явное противоречие между реальной потребностью магистрантов и аспирантов в умении продуцировать целостные, связанные тексты с композиционно-смысловой структурой и лексико-грамматическими особенностями, присущими конкретным жанрам научного дискурса, и слабой сформированностью у них навыков научного изложения на иностранном языке, является далеко не единственным.

Другая проблема заключается в том, что недостаточно широкое применение методик обучения академическому (учебному) письменному дискурсу в практике преподавания иностранного языка на первом и втором этапах вузовского обучения и как следствие несформированность у студентов навыка написания письменных учебно-научных сообщений (в том числе на родном языке) существенно осложняют задачу формирования дискурсивной компетенции в собственно научной сфере общения на третьем этапе вузовского языкового образования.

Без сомнения, учет таких факторов, как появление нового поколения молодых ученых, хорошо осознающих потребность в иностранном языке как средстве научного роста и продвижения своих научных идей; необходимость формирования специфических умений, которые диктуются, с одной стороны, особой природой научной речи как средства реализации самой научно-познавательной деятельности ученого, а с другой стороны, канонами иноязычного письменного научного общения; современные тенденции в теории обучения языку, ориентирующие на изучение реального языкового функционирования в различных сферах и ситуациях общения, нежели на формальные особенности языка, – требует проектирования и внедрения принципиально новых языковых курсов.

Данный факт вступает в противоречие с недостаточной разработанностью научно-теоретических основ построения модели обучения иноязычной научной речи в контексте научно-познавательной и коммуникативной деятельности ученого и ее реализации в лингвообразовательном процессе.

Разрешить эти противоречия призвана развиваемая нами концепция обучения иноязычной письменной научной речи с позиций дискурсивно-когнитивного подхода [143, 149, 157, 158].

Выбор дискурсивно-когнитивного подхода в качестве методологической основы, исходной позиции автора при разработке обучающей модели продиктован прежде всего сменой лингвистической парадигмы знания.

Известно, что решающее влияние на разработку методических концепций оказывает уровень развития идей базисных для методики преподавания иностранных языков наук – педагогики, психологии и особенно лингвистики. История развития методической науки не раз подтверждала, как смена лингвистической парадигмы диктовала необходимость перехода к новому методу. Так, переход от *системно-структурной* парадигмы, составлявшей основу аудиолингвального, аудиовизуального, устного (ситуативного) методов, к *коммуникативно-прагматической* повлек за собой настоящий переворот в методике преподавания языков и знаменовал становление коммуникативного метода.

Современный этап развития мировой лингвистической мысли характеризуется формированием *когнитивно-дискурсивной* парадигмы, представляющей собой интеграцию двух ведущих парадигм – когнитивной и коммуникативной. Она называется когнитивной, так как языковые единицы изучаются в соотнесении и взаимодействии с лежащими в их основе структурами знаний: «языковая форма в конеч-

ном счете является отражением когнитивных структур, т.е. структур человеческого сознания, мышления, познания» [79, с. 126]. Она является дискурсивной, или коммуникативной, «поскольку язык изучается, главным образом, в процессах порождения и восприятия речи, в рамках дискурсивной деятельности и анализе ее результатов» [106, с. 406].

Становление новой парадигмы лингвистического знания обозначает, что исследование научной речи переходит на принципиально новый уровень. Когнитивно-дискурсивный подход оценивается рядом лингвистов [32, 54, 57, 176] как наиболее перспективный для изучения концептуально значимых проблем научного текста в силу того, что он дает возможность установить, как отображаются в нем: а) закономерности научно-познавательной деятельности ученого; б) этапы формирования научного знания; в) структуры научного знания; г) процессы порождения и восприятия научного произведения. Последние достижения в области когнитивно-дискурсивного осмысления механизмов формирования научной речи составляют лингвистическую основу разрабатываемой методической концепции.

Определяя дискурсивно-когнитивный подход к обучению научной речи как единство его дискурсивного и когнитивного компонентов, следует отметить, что первый (дискурсивный) отражает воззрения автора на способ описания природы научной речи, второй (когнитивный) – на способ ее изучения.

Дискурсивный компонент дискурсивно-когнитивного подхода предполагает: 1) организацию обучения на основе моделирования научной речи как *дискурсивной* деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора, целью которой является порождение и восприятие целостных речевых научных произведений, отражающих специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными им целями и мотивами, нормами и стереотипами, ценностями и идеологией; 2) формирование дискурсивной компетенции обучающихся в единстве ее составляющих – стратегической, тактической, текстовой, жанровой и риторической компетенций.

Дискурсивный способ описания научной речи вовсе не исключает ее структурного и функционального описаний, которые могут дополнить дискурсивную модель, а лишь подчеркивает, что именно дискурсивные параметры научной речи (как деятельности) и научного текста (как продукта этой деятельности) избираются в качестве ориентиров в обучении: при определении компонентов содержания обучения; при создании условий, способствующих формированию дискурсивной компетенции, и в качестве критериев оценки результатов обучения.

Когнитивный компонент дискурсивно-когнитивного подхода предполагает направленность обучения на: 1) осознание молодыми учеными закономерностей научно-познавательной деятельности и отвлеченно-обобщенного типа мышления, активизируемого в ней, как базовых экстралингвистических факторов смыслопостроения научного текста; 2) осмысление научной речи как интегральной части, инструмента и продукта познавательной деятельности ученого; 3) формирование метакогнитивных знаний о различных формах ментальной репрезентации научного знания (когнитивных структурах) и их взаимодействия со средствами вербализации; 4) дальнейшее развитие когнитивных стратегий обучающихся в целях оптимизации процессов получения, хранения, переработки и пользования информацией.

В своем когнитивном компоненте подход трактуется как соответствующий современному представлению об обучающемся как об активном мыслящем субъекте, стремящемся проникнуть в суть изучаемых явлений, что отвечает общей тенденции движения теории обучения в направлении разработки механизмов развития и активизации познавательной деятельности.

Следует подчеркнуть, что разграничение двух компонентов подхода (дискурсивного и когнитивного) является условным и проводится чисто теоретически. Оба компонента неразрывно связаны друг с другом, что, во-первых, соответствует сущности самой научной речи, понимаемой как единство дискурсивной и когнитивной деятельности ученого, являющегося, с одной стороны, «субъектом научной коммуникации, эксплицирующим результат познания в общепринятой в данном социуме форме научного текста, с другой стороны, – субъектом познания, находящимся в деятельностном отношении к познаваемому объекту» [96]; и, во-вторых, при широком понимании когнитивности, охватывающей разные уровни и объекты осознания, когнитивный компонент является составляющей дискурсивной компетенции и влияет на процессы ее формирования.

Таким образом, дискурсивно-когнитивный подход к обучению иноязычной научной письменной речи сочетает в себе черты коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного, лично-ориентированного и компетентностного подходов, опирается на теоретические выводы и положения ведущих ученых в смежных и базисных для методики обучения иностранным языкам науках: эпистемологии, когнитивной и дискурсивной лингвистики, когнитивной и педагогической психологии и социологии.

Объектом нашего исследования является процесс обучения иностранному языку для научных целей на третьем этапе вузовского образования.

Предмет составляют концептуальные положения и методика обучения иноязычной научной письменной речи, нацеленные на интеграцию дискурсивной и научно-познавательной компетенций молодого ученого.

Цель – разработка научно-обоснованной и экспериментально-проверенной модели обучения иноязычной письменной научной речи с позиций дискурсивно-когнитивного подхода (на материале английского языка).

Исходной позицией автора является идея о том, что разработка обучающей модели может последовательно осуществляться на трех уровнях: 1) концептуальном, или уровне подхода; 2) уровне организации учебного процесса, или уровне собственно проектирования модели; 3) процедурном, или уровне практической реализации. Все три уровня находятся в иерархической взаимосвязи и взаимозависимости: второй уровень теоретически определяется первым, а практически реализуется на третьем [306]. Строго говоря, данная схема была предложена британскими исследователями Д. Ричардсом и Г. Роджерсом в качестве универсальной структуры описания уровней *метода* и использовалась для выявления сходств и различий сложившихся методов обучения иностранным языкам. Мы полагаем, что эта идея может быть с успехом применена для описания этапов разработки конкретной обучающей языковой модели в рамках одного из направлений и опирающейся на конкретные подходы, типичные для данного направления.

Содержание монографии построено сообразно предложенной трехэтапной схеме разработки обучающей модели. В монографии, состоящей из трех глав, представлены первые два уровня. Глава 1 и глава 2 посвящены *дискурсивному* и *когнитивному* аспектам обучения иноязычной научной речи соответственно и отражают теоретический уровень разработки модели обучения. В главе 3 описывается *методический* аспект обучения, соответствующий второму уровню – уровню собственно проектирования. В ней показано, как идеи дискурсивно-когнитивного подхода «обретают плоть» в виде единой, логичной, последовательной системы взаимосвязанных компонентов процесса обучения: формулируется цель обучения, конкретизируются задачи, происходит отбор и организация предметного и языкового содержания, уточняются приемы обучающей и учебной деятельности и соответствующие им типы заданий.

1. ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

1.1. ТЕОРИЯ ДИСКУРСА КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕЧИ

1.1.1. Дискурс как сущность новой парадигмы лингвистического знания

Понятие «дискурс» явилось, пожалуй, одним из наиболее дискуссионных лингвистических понятий конца XX столетия. Его трактовке посвящено немало специальных работ [3, 8, 9, 36, 173, 177, 183, 184, 190, 223, 232, 236, 244, 282, 293, 319], и тем не менее «дискурс» продолжает интенсивно обсуждаться, прежде всего, в связи с тем, что данное понятие ложится в основание новой парадигмы лингвистического знания, именуемой рядом авторов как когнитивно-дискурсивная [82, 102 – 106] и представляющая собой особую интеграцию двух ведущих парадигм современности – когнитивной и коммуникативной.

Научная парадигма понимается нами в духе идей Томаса Куна как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений», они являются, как он утверждает, «источником методов, проблемных ситуаций и стандартов решения», принимаемых учеными на данном этапе развития [107].

Соответственно, лингвистическая научная парадигма – это «господствующая на каждом этапе истории лингвистических учений система воззрений на язык, определяющая предмет и принципы лингвистического исследования в соответствии с культурно-историческим и философским контекстом эпохи» [6, с. 18]. Выделяют три научные парадигмы, символизирующие основные вехи развития мировой лингвистической мысли – лингвистический компаративизм, системно-структурную и коммуникативно-прагматическую. В настоящее время в стадии становления находится четвертая парадигма – когнитивно-дискурсивная [6, с. 19].

Она называется когнитивной, так как языковые единицы изучаются в соотношении и взаимодействии с лежащими в их основе структурами знаний: «языковая форма в конечном счете является отражением когнитивных структур, т.е. структур человеческого сознания, мышления, познания» [79, с. 126]. Она именуется дискурсивной, или коммуникативной, «поскольку язык изучается главным образом в процессах порождения и восприятия речи, в рамках дискурсивной деятельности и анализе ее результатов» [106, с. 406].

На значимость дискурсивной парадигмы указывает тот факт, что сегодня социально-психологические науки все чаще обращаются к языку и дискурсу как методологическому базису. Усиление этих тенденций дает основание ряду ученых рассматривать их как дискурсивный переворот в гуманитарных науках [249, 260]. Новая парадигма стоит на новой онтологии социально-психологического, гуманитарного мира, которая противопоставляется традиционной онтологии материального, физического мира (условно говоря, «онтология Выготского» противопоставляется «онтологии Ньютона» [259, с. 29, 30].

Дискурсивное направление исследований рождается в противопоставлении функционализма формализму, когда, по справедливому мнению М. Л. Макарова, сталкивается различие взглядов на природу самого языка и различие методологических принципов его исследования [119, с. 68], причем различие это настолько существенно, что соответствующие ему взгляды не только несовместимы друг с другом, но как бы образуют крайние точки на шкале различных интерпретаций языка [104, с. 12].

Дискурс, таким образом, попадает в число тех категорий, в определении которых с неизбежностью проявляется идеологическая направленность. Так, формализм, изучающий и описывающий язык в аспекте лишь строя языка (имманентно понимаемой языковой системы), т.е. модели языка, идущей от Ф. Де Соссюра, определяет дискурс как «язык выше уровня предложения или словосочетания» – “language above the sentence or above the clause” [319, с. 1].

Функционализм, исходящий из семиотического понимания языка как системы знаков, которая используется для достижения каких-либо целей, т.е. выполнения функций, определяет дискурс как всякое «употребление языка»: “the study of discourse is the study of any aspect of language use” [248, с. 65]; “the analysis of discourse, is necessarily, the analysis of language in use” [223, с. 1].

«Рождаясь в рамках этого противопоставления и оказываясь «ближе» к функциональным направлениям современной лингвистики, само дискурсивное направление оказывается, в конечном счете известным разумным компромиссом между крайностями названных школ» [104, с. 8], ибо дискурсивный анализ должен, по идее, «интегрировать анализ формы и функций своего объекта» [119, с. 69; 311].

Конец «формалистического» подхода к пониманию дискурса и переход к его междисциплинарному исследованию знаменуют работы Т. А. ван Дейка и его соавторов [55, 72]. Концепция ван Дейка строится не только с учетом грамматики текста и прагматики дискурса, но и с более полным вовлечением в анализ таких социальных факторов, как

мнения и установки говорящих, их этнический статус и т.п. Центр тяжести анализа переносится на сами эти личностные характеристики носителей языка – их намерения, чувства, эмоции и т.д.

«Дискурс начинает пониматься как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего как создателя текста. Все эти обстоятельства всплывают и при восприятии дискурса, в связи с чем в модель понимания (или обработки) дискурса естественно вписывается модель его когнитивной обработки. В дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, необходимая как при его порождении, так и при его восприятии» [104, с. 9].

Важность концепции ван Дейка определяется тем, что в ней дается многоплановое и разностороннее определение дискурса как особого коммуникативного события, как «сложного единства языковой формы, знания и действия» [55, с. 121, 122], как события интеракционального (между говорящим и слушающим), интерпретация которого выходит далеко за рамки буквального понимания самого высказывания или их цепочки (текста). Для его понимания необходимы знания о мире, знания о ситуации, социальные знания и определенные культурологические и прочие типы знаний.

Данный факт подчеркивает актуальность когнитивного подхода к изучению дискурса, на что указывает А. А. Кибрик: «... при изучении дискурса (в отличие от составляющих меньшего размера) в принципе невозможно остаться в рамках чисто внутриязыковых координат. ... Неизбежен выход в экстралингвистические сферы и поиск когнитивных, культурных и социальных объяснений. Два последних типа объяснений, в конечном счете, сводимы к первому, так как культурные и социальные факторы не могут влиять на дискурс иначе, чем через посредство когнитивной системы говорящего» [79, с. 127, 128].

К числу отличительных черт когнитивно-дискурсивной парадигмы Е. С. Кубрякова относят следующие:

- синтез идей собственно когнитивной парадигмы научного знания, ориентированной на постижение деятельности человеческого разума в его связи с языком, с идеями коммуникативной лингвистики (лингвистики прагматически ориентированной и дискурсивной), а также с идеями семиотического порядка;

- преемственность самого подхода при его развитии от ранней версии когнитивизма у нас в стране как ономасиологического направления к более поздней стадии его развития, часто принимающей фор-

му концептуального анализа; разумное сочетание требований формальной строгости описания с используемыми в нем функциональными объяснениями;

– многофакторный анализ изучаемого языкового явления по его роли в осуществлении познавательной и коммуникативной деятельности, а потому особое значение приобретает принцип системности, согласно которому изучаемое явление должно быть описано не только по его месту относительно самой языковой системы, но и относительно тех более «высоких» систем, частью которых является сам язык [104, с. 9].

Дискурс, будучи сложным, многоаспектным явлением, допускает множество измерений. Представляя собой интерактивную деятельность участников общения, воздействующих друг на друга, он становится объектом исследования прагмалингвистов; для социолингвистов дискурс интересен с точки зрения участников общения как представителей той или иной социальной группы и обстоятельств общения в широком социокультурном контексте; с психолингвистических позиций дискурс изучается как процесс переключений от внутреннего кода к внешней вербализации в процессах порождения речи и ее интерпретации с учетом социально-психологических типов языковых личностей; анализ дискурса лингвистами сориентирован на изучение регистров общения, разграничение устной и письменной речи в их жанровых разновидностях; на специфику дискурса в рамках определенного этноса нацелено его лингвокультурное изучение [68].

Не составляют исключения теория и практика обучения ИЯ и вновь создаваемые учебники, куда дискурс уверенно прокладывает свой путь [123]. И хотя традиционный текстовый формат по-прежнему представляется преподавателям-практикам надежным источником информации о том, как функционирует язык, дискурс как «живой язык» и как «грамматика выше уровня предложения» может значительно лучше информировать процесс коммуникативного обучения языку и пополнить его содержание функциональными характеристиками, свойственными естественному языковому употреблению [286, с. 23].

Поскольку понятие дискурса является базовым для разрабатываемой концепции обучения иноязычной научной речи, считаем необходимым проанализировать существующие лингвистические дефиниции дискурса. Такой анализ поможет нам сформулировать определение, которое отвечало бы методическим целям, т.е. указывало на те параметры, которые могут быть приняты за ориентиры в обучении. Это входит в задачи следующего параграфа.

1.1.2. Специфика дискурса в лингвистике и методике обучения иностранным языкам

Анализ литературы показывает, что в современной лингвистике нет единства в толковании понятия «дискурс». Большинство существующих определений дискурса строится на его соотнесении с понятием «текст», при этом «дискурс» и «текст» употребляются исследователями по-разному – то как взаимозаменяемые, то как различающиеся и находящиеся между собой в родо-видовых отношениях (дискурс есть часть/тип/состояние текста или наоборот, текст есть часть/тип/состояние дискурса).

Противопоставление дискурса тексту осуществляется по ряду оппозиционных признаков: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность – статичность, актуальность – виртуальность. Соответственно различают структурный текст-как-продукт и функциональный дискурс-как-процесс (text-as-product, discourse-as-process – [223, с. 24]), текст как абстрактный теоретический конструкт и дискурс как различные виды его актуализации [103; 129; 242, с. 3].

Кроме того, разграничение может быть определено и формами речи: термин «дискурс» применяют к произведениям устной речи, а термин текст – к произведениям письменной речи [written text vs. oral discourse – 238]. Некоторые ученые рассматривают дискурс как исключительно интерактивный способ речевого взаимодействия, в противовес тексту, обычно принадлежащему одному автору, что сближает данные понятия с традиционным противопоставлением «диалог vs. монолог». Г. Уидоусон предлагает дифференцировать текст и дискурс с помощью категории «ситуация» и определяет дискурс как «текст плюс ситуация», а текст, в свою очередь, как «дискурс минус ситуация» [336].

Сторонники *узкого* понимания дискурса полагают, что дискурс и текст являются двумя сторонами одной и той же сущности – речевого произведения; дискурс рассматривается как динамический процесс его порождения и восприятия, текст как знаковый продукт, письменная фиксация предшествующей речевой деятельности.

Вот лишь некоторые из многочисленных высказываний известных ученых в подтверждение вышесказанного:

Дискурс – «процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения», который развертывается во времени и пространстве определенным образом [3].

“Discourse as a pattern of verbal behaviour consists in unfolding an idea into text. The difference between discourse and text is that discourse is organization and realization of the communicative process, while text is a

complete and meaningful result and product of communication” [285, с. 42]. Дискурс как модель вербального поведения заключается в разворачивании идеи в текст. Различие между дискурсом и текстом состоит в том, что дискурс – это организация и реализация коммуникативного процесса, тогда как текст – это завершённый и значимый результат и продукт коммуникации» (перевод авторов).

«Дискурс – связный текст в его динамике» [39, с. 9].

«Анализ дискурса диктует обращение к тексту в совокупности с экстралингвистическими факторами, мыслимому как процесс» [47, с. 94]. «Текст на стадии его продуцирования представляет собой дискурс, «впаянный» в конкретную речевую ситуацию» [47, с. 30].

«Дискурс – ситуативно обусловленная цепь (последовательность) речевых актов, или открытый и «извилистый» поток речи, способный менять свое русло в зависимости от множества субъективных и объективных факторов и значит непредсказуемый в содержательно-смысловом отношении» [56, с. 81];

«Под дискурсом мы понимаем вербализованную речемыслительную деятельность, включающую в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты» [100, с. 190].

Вышеназванные дефиниции дискурса явились, на наш взгляд, закономерной реакцией на строго лингвистический подход к пониманию текста, ограничивавший его исследование рамками внутриязыкового анализа и изолировавшего его изучение от участников коммуникации и условий его функционирования. Осознание недостаточности структурной модели представления текста, переход от статической к динамической модели языка, от внутрисистемного анализа к изучению языка во взаимосвязи со средой, внутри которой он функционирует, и стали причиной появления новой реальности языка – дискурса.

Учет характеристик коммуникативной ситуации (т.е. среды существования текста) во всем многообразии ее атрибутов, включающих социальные, статусные и личностные характеристики участников общения, их отношения, мотивы и интенции, а также условия коммуникации – канал, режим, тональность, код, сферу общения, создал оппозицию «текст–дискурс», где текстом стали считать независимое, изолированное, обособленное от ситуации законченное речевое произведение, а дискурсом – процесс порождения и восприятия речевого произведения, речевое произведение в ситуации реального общения [23, 36].

Вместе с тем, если сравнить дискурс с текстом в трактовке сторонников коммуникативной модели представления текста, то окажется, что дискурс и текст – это взаимозаменяемые сущности, ибо текст в их понимании – это коммуникативная единица высшего порядка, по-

средством которой осуществляется речевое общение; единица динамическая, организованная в условиях реальной коммуникации и, следовательно, обладающая экстра- и интралингвистическими параметрами [38, 67, 72].

Кубрякова Е. С. и Александрова О. В. считают разграничение дискурса и текста вполне естественным, если исходить из позиций когнитивной лингвистики, т.е. противопоставляя когнитивную деятельность и ее результат: «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [103, с. 19].

Наряду с подходом к определению дискурса, при котором он противопоставляется тексту, существует иное, *широкое* истолкование дискурса, согласно которому *дискурс включает в себя речь и текст* как два неравнозначных аспекта, являющихся видовыми по отношению к объединяющему их родовому понятию «дискурс» [28, с. 5, 6], причем все эти термины не образуют выраженных дихотомических пар. Такое широкое понимание дискурса, по мнению М. Л. Макарова, все чаще встречается в лингвистической литературе, а в философской или психологической оно уже стало нормой [120, с. 90]. «Дискурс – это одновременно и процесс речевой деятельности, и ее результат (=текст)», – справедливо указывают А. А. Кибрик и В. А. Плунгян [80, с. 307]. Такого же мнения придерживается К. Гаузенблас, рассматривающий дискурс как процесс и как результат акта коммуникации, включающий в себя текст, но не ограничивающийся им [48, с. 57 – 62].

Указанная двойственность заложена в самом термине «дискурс», появившемся в 60–70 годы XX века и обозначавшем во французской лингвистической традиции одновременно речь и текст [17].

Оба понятия «текст» и «речь» содержатся и в известном определении дискурса, предложенного Н. Д. Арутюновой: «Дискурс (от фр. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [8].

Понимание текста как одной из ипостасей дискурса объясняет неизбежное сходство свойств дискурса и текста, на которые часто указывают исследователи [108, 164, 201].

Интересную трактовку дискурса находим в концепции Чан Ким Бао, разработанной ею в опоре не только на методологию европейской лингвистики, но и на философско-методологические принципы, присущие восточной школе. По ее мнению, «дискурс и текст характеризуются отношением взаимопроникновения. Текст понимается как инь, дискурс – как ян. Это означает, что в тексте есть элементы дискурса, а в дискурсе элементы текста» [200, с. 5, 6].

Отправной точкой рассуждений Чан Ким Бао является взгляд на язык как на единство двух противоположных начал – инь и ян: «То, что мы говорим и слышим от собеседника, то, что мы пишем или читаем – все это существует реально, все это мы можем воспринимать своими органами чувств, все это может творить любой человек, говорящий (пишущий). Это ян. Он постоянно изменяется, изменяя все вокруг. С другой стороны, за всеми этими реальными актами (говорение, писание и т.д.) скрывается что-то глубинное. Это их образы, которые тоже реальны, но не воспринимаемы нашими органами чувств. Это инь. Ее может «видеть» не любой человек, а только ученый, исследователь, теоретик. Разные «видения» порождают разные тенденции, школы. Такую реальность вещей мы бы назвали антиреальностью или виртуальностью. Реальность и виртуальность – разные понятия, но они едины, как едины у человека душа (инь) и тело (ян). Это единство инь и ян мы называем Великим Пределом. Движение, взаимодействие, взаимопроникновение этих начал внутри Великого Предела составляют главное содержание восточного взгляда на язык» [200, с. 3 – 5].

Отсюда следует, что, если язык представляет собой Великий Предел, то каждый составляющий его компонент также представляет Великий Предел, т.е. единство инь и ян. Так, например, в тексте едины виртуальные сущности – системно-структурное образование текста (инь) и реальные речепроизводящие компоненты текста (ян). Текст существует не как самоцель. Он функционирует в речи в виде дискурса. Текст является потенциалом (инь), дискурс реализацией этого потенциала в речевой деятельности (ян). Таким образом, иньян-концепция предполагает решение вопроса дискурса в тесной связи с вопросом текста как двух противоположных сторон одной сущности [200, с. 3 – 7].

В поисках такой сущности более высокого уровня обобщения, в которую дискурс и текст входили бы на равных, а не как находящиеся в отношении взаимодополнения (при котором дискурс есть текст плюс экстралингвистические параметры, а текст есть дискурс за минусом этих параметров), Ю. Е. Прохоров приходит к выводу, что таковой являются действительность и реальная коммуникация, т.е. те два эле-

мента, которые, в принципе, также присутствуют в большинстве имеющихся определений. «Однако они там появляются как бы «от текста и дискурса», хотя, по мнению автора, «именно текст и дискурс должны «появляться от них» [173, с. 32]. Прохоров Ю. Е. вводит понятие «фигура коммуникации» и с учетом этого термина и понимания роли и места текста и дискурса в коммуникации называет их следующим образом: текст – это «интровертивная фигура коммуникации», а дискурс – «экстравертивная фигура коммуникации» [173, с. 33].

В результате выстраивается стройная, на наш взгляд, концепция, согласно которой «реальная коммуникация содержит три неслиянные, но и не растворимые составляющие: саму фигуру действительности, в сфере которой и на основаниях которой она осуществляется, и две другие: текст – обеспечивающий ее содержательно-языковую основу и дискурс – обеспечивающий содержательно-речевую основу (собственно-вербальную – и обычно с невербальным компонентом) взаимодействия участников коммуникации» [173, с. 34].

Мы позволили себе остановиться более детально на рассуждениях Чан Ким Бао и Ю. Е. Прохорова, поскольку они нам очень созвучны. Вместе с тем мы приходим к иному выводу, касающемуся, однако, не сути вопроса (здесь мы солидарны с вышеуказанными авторами), а, скорее, его понятийного (и терминологического) оформления.

Мы усматриваем в противопоставлении дискурса тексту и одновременном определении дискурса через текст (что свойственно большинству определений дискурса) явную логическую ошибку. Это же имеет в виду Ю. Е. Прохоров, говоря о «замкнутых, практически всегда друг на друга» определениях дискурса и текста [173, с. 32]. По законам логики сравнение понятий должно основываться на общем родовом признаке. Прохоров Ю. Е. считает таковым «реальную коммуникацию», по отношению к которому текст и дискурс выступают видами. А почему бы не предположить, что искомая сущность более высокого уровня обобщения и есть сам дискурс – понимаемый как коммуникативное событие (по Т. А. ван Дейку) в единстве речемыслительного процесса (речи) и результата этого процесса – письменного зафиксированного текста, который, сохраняя общность целого ряда характеристик с породившим его процессом, все же отличается от него, приобретая свои собственные признаки? С позиций иньян-концепции это выглядит следующим образом: речь (речемыслительная деятельность) – это ян, а текст как языковой материал, реализуемый в ней, – это инь, и они находятся в отношениях взаимодействия и взаимопроникновения. Именно такой позиции широкого понимания дискурса мы будем придерживаться в нашей работе.

Отсутствие единства взглядов на рассматриваемую проблему среди лингвистов приводит к тому, что и методисты в ходе разработки обучающих моделей, ориентируясь на решение поставленных ими задач, трактуют данное явление по-разному [20, 91, 122, 198]. Однако следует признать, что какими бы не были различия в определении дискурса исследователями, их мнения схожи в том, что данное понятие соотносится с участниками речевого акта – слушающим и говорящим, с коммуникативной интенцией и условиями коммуникации, т.е. имеет черты речевого общения, воспроизведение которых в процессе обучения является залогом эффективности обучения.

Обобщая вышесказанное, попробуем сформулировать определение дискурса, адекватное с методической точки зрения.

Дискурс – это контекстуально обусловленное речемыслительное произведение в единстве двух его сторон: 1) динамического процесса его порождения и восприятия и 2) продукта, фиксирующего деятельность автора в виде целостного, связанного, организованного текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора.

Следующие аспекты данного определения являются принципиально важными для методики обучения:

- во-первых, подчеркнутая двойственная природа дискурса предполагает, что в процессе обучения, понимаемого как моделирование дискурса, должны быть воспроизведены его сущностные параметры и как деятельности (имеющей определенные этапы и стратегии) и как продукта;

- во-вторых, обучение дискурсу как деятельности должно учитывать как признаки, свойственные деятельности вообще (наличие мотива, цели, результативности, общей структуры, включающей фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля), так и специфические признаки, свойственные деятельности по текстообразованию/текстовосприятию;

- во-третьих, понятием «деятельность» охватывается не только дискурсивно-продуктивный процесс, но и дискурсивно-рецептивный. Отсюда следует, что обучение письменному дискурсу включает обучение пониманию при чтении чужого текста и порождению при написании собственного текста;

- в-четвертых, понимание дискурса как речевого продукта требует обучения ему как структурно-содержательно-смысловому единству с определенными правилами построения, закономерностями смыслового и формального соединения составляющих его единиц;

- в-пятых, тот факт, что дискурс это речевое произведение, обусловленное контекстом (ситуативным, социальным, культурным),

предполагает учет в ходе обучения экстралингвистических параметров дискурса, таких как коммуникативная интенция, соотносительность с конкретными участниками общения и их социальными ролями в условиях культурного контекста;

– в-шестых, понимание дискурса как речемыслительного произведения означает, что его можно представить как совокупность мыслительных операций, связанных с процессами порождения его автором и восприятием читателем, которые можно актуализировать в целях обучения [144].

Исходя из описанного выше представления о дискурсе и его свойствах, далее перейдем к анализу научного дискурса – как основе обучения иноязычной научной письменной речи.

1.2. НАУЧНЫЙ ДИСКУРС КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЕ НАУЧНОГО ОБЩЕНИЯ

1.2.1. Научный дискурс как институционально-ориентированный тип дискурса

С социолингвистической точки зрения научный дискурс принято считать одним из видов институционального общения. На институциональный характер научного дискурса указывается в работах многих исследователей [1, 5, 25, 30, 39, 53, 54, 81, 99, 131, 201, 209].

Как известно, институциональность дискурса определяется отношением *участников общения* к определенному социальному институту. Согласно определению М. Л. Макарова, социальным институтом является «культурно-специфическая, нормативно организованная, конвенциональная система форм деятельности, обусловленная общественным разделением труда, а также предназначенная для удовлетворения особых потребностей общества» [120, с. 206].

По В. И. Карасику, институциональное общение – это «коммуникация в своеобразных масках» [68, с. 10], а институциональный дискурс – «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [70, с. 234]. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации – учителя и ученика, врача и пациента, журналиста и читателя и т.д. Кроме того, институциональное общение имеет четко сформулированную цель и осуществляется в прототипном месте (храм, школа, стадион, библиотека и т.д.) [69].

При исследовании институционально-ориентированного типа дискурса обычно выделяют четыре группы признаков:

- *конститутивные признаки* дискурса (участники, условия, организация, способы и материал общения, т.е. люди в их статусно-ролевых и ситуационно-коммуникативных амплуа, сфера общения и коммуникативная среда, мотивы, цели, стратегии, канал, режим, тональность, стиль и жанр общения, знаковое тело общения (тексты и/или невербальные знаки));

- *признаки институциональности* (ролевые характеристики агентов и клиентов институтов, типичные хронотопы, символические действия, трафаретные жанры и речевые клише);

- *нейтральные признаки* (общедискурсивные характеристики, типичные для любого общения, лично ориентированные признаки, а также признаки других типов дискурса, проявляющиеся «на чужой территории», т.е. транспонированные признаки);

- *признаки типа институционального дискурса*, которые раскрывают специфику какого-то определенного институционально-ориентированного дискурса. Эти признаки определяются типом общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем и обобщен в ключевом концепте этого института (например, научный дискурс – новое знание), связаны с определенными функциями людей, поведенческими стереотипами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании.

Рассматривая научный дискурс как тип институционального общения, мы опираемся на следующие признаки, выделенные В. И. Карасиком: *участники, хронотоп, цель, ценности, стратегии, тематика, разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты и дискурсивные формулы* [68]. Так как эти институциональные слагаемые научного дискурса представляют для нас особую ценность, рассмотрим их более подробно.

♦ *Участники* научного дискурса – это исследователи, представители научной общественности. При этом В. И. Карасик также указывает на «принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям. В научном сообществе принято уважительное обращение «коллега», нейтрализующее все статусные признаки. Однако диада «агент – клиент», удобная для описания участников других видов институционального дискурса, в научном дискурсе нуждается в модификации. Задача ученого – не только добыть знания, оценить их и сообщить о них общественности, но и подготовить новых исследователей, поэтому ученые выступают в нескольких ипостасях, обнаруживая при этом различные

статусно-ролевые характеристики: ученый-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяризатор. Клиенты научного дискурса четко очерчены только на его периферии – это широкая публика, которая читает научно-популярные журналы и смотрит соответствующие телепередачи, с одной стороны, и начинающие исследователи, которые проходят обучение на кафедрах и в лабораториях, с другой стороны» [68, с. 11, 12].

♦ *Хромотоп*, типичный для научного устного или письменного диалога (зал заседаний, лаборатория, кафедра – для устного общения, кабинет ученого, библиотека – для письменного).

♦ *Цель* можно сформулировать как «процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстрактивизацией предмета речи» [5, с. 60 – 68].

♦ *Ценности* научного дискурса, по мнению В. И. Карасика, «сконцентрированы в ключевых концептах (истина, знание, исследование) и сводятся к признанию познаваемости мира, к необходимости умножать знания и доказывать их объективность, к уважению к фактам, к беспристрастности в поисках истины, к высокой оценке точности в формулировках и ясности мышления. Эти ценности сформулированы в изречениях мыслителей, но не выражены в специальных кодексах; они вытекают из этикета, принятого в научной среде, и могут быть сформулированы в виде определенных оценочных суждений [68, с. 14]». Нельзя не согласиться с тем, что «оценочный потенциал ключевого для научного дискурса концепта «истина» сводится к тому, что истина требует раскрытия, она неочевидна, путь к истине труден, на пути к истине возможны ошибки и заблуждения, сознательное искажение истины подлежит осуждению, раскрытие истины требует упорства и большого труда, но может прийти и как озарение, истина независима от человека [68]. Для научного дискурса актуальным является и доказательство отклонения от истины, т.е. доказательство заблуждения.

♦ *Стратегии* научного дискурса сгруппированы В. И. Карасиком в следующие классы: выполнение, экспертиза, внедрение исследования в практику.

Они определяются такими частными целями, как:

- определение проблемной ситуации и выделение предмета изучения;
- анализ истории вопроса;
- формулирование гипотезы и цели исследования;

- обоснование выбора методов и материалов исследования;
- построение теоретической модели предмета изучения;
- изложение результатов наблюдений и эксперимента;
- комментарии и обсуждение результатов исследования;
- экспертная оценка проведенного исследования;
- определение области практического приложения полученных результатов;

- изложение полученных результатов в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов (студентов и широкой публики) [68, с. 15].

♦ *Тематика* научного дискурса охватывает широкий круг проблем. Принципиально важным в этом вопросе является выделение естественно-научных и гуманитарных областей знания. Гуманитарные науки менее формализованы и обнаруживают сильную зависимость объекта познания от познающего субъекта (показательно стремление философов противопоставлять научное и философское знание).

♦ *Разновидностями и жанрами*, в которых реализуются стратегии научного дискурса, принято считать научную статью, монографию, диссертацию, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензию, реферат, аннотацию, тезисы.

♦ *Прецедентные (культурогенные) тексты*. Научный дискурс характеризуется выраженной высокой степенью интертекстуальности, поэтому опора на прецедентные тексты и их концепты [185] для рассматриваемого дискурса является одним из системообразующих признаков. Интертекстуальные связи применительно к тексту научной статьи представлены в виде цитат и ссылок и выполняют референционную, оценочную, этикетную и декоративную функции [131, с. 3]. Прецедентными текстами для научного дискурса являются работы классиков науки, известные многим цитаты, названия монографий и статей, прецедентными становятся даже иллюстрации.

♦ *Дискурсивные формулы*, под которыми понимаются своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте. Эти формулы объединяют всех представителей научной общественности, вместе с тем существуют четкие ориентиры, позволяющие, например, во многих случаях отличить литературоведческое исследование от лингвистического. Стремление авторов к максимальной точности в научном тексте иногда приводит к чрезмерной семантической (терминологической) и синтаксической усложненности текста. Вместе с тем усложненный текст в научном дискурсе оптимально выполняет основные дискурсивные функции: на максимально

точном уровне раскрывает содержание проблемы, делает это содержание недоступным для недостаточно подготовленных читателей (защита текста) и организует адекватный для обсуждения данной проблемы темп речи. Дискурсивные формулы конкретизируются в клише [70].

Таким образом, *научный дискурс с позиции социолингвистического подхода является институционально-ориентированным типом дискурса, цель которого заключается в процессе выведения нового знания об окружающем мире, представленного в вербальной форме и обусловленного коммуникативными канонами научного общения, участниками которого являются ученые-исследователи, способом реализации – научный диалог, а его ценности заключены в ключевых концептах: истина, знание, исследование [68].*

1.2.2. Научный дискурс как объект моделирования в целях обучения

Рассмотрев понятие научного дискурса с позиций социолингвистического подхода, попробуем скорректировать его под лингводидактические задачи [142]. Необходима такая интерпретация научного дискурса, которая подчеркивала бы те его параметры, которые могут быть приняты за ориентиры в обучении.

На наш взгляд, таким требованиям отвечает следующая трактовка научного дискурса:

- «во-первых, научный дискурс – это специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества, отражающий их цели и мотивы, нормы и стереотипы, ценности и идеологию;
- во-вторых, это особый род деятельности по развертыванию идеи в текстовое сообщение в зависимости от коммуникативной задачи ученого и ситуации научного общения, и определяемой общим контекстом научно-познавательной деятельности и отвлеченно-обобщенным типом мышления, активизируемым в ней;
- в-третьих, это продукт, каковым является целостный, связный, организованный научный текст, фиксирующий закономерности познавательной деятельности ученого-автора, в частности, этапы формирования научного знания, и являющийся материалом для деятельности ученого-интерпретатора» [147].

Понимание научной речи как одного из видовых аспектов по отношению к родовому понятию «научный дискурс» означает, что научный дискурс обладает признаками, свойственными деятельности вообще (наличие субъекта, мотива, цели, общей структуры, включающей фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля), которые, однако, проявляются особым образом. Данные признаки могут быть приняты за ориентиры в процессе обучения.

◆ *Автор* научного произведения – это не просто пишущий субъект, а субъект познающий, находящийся в деятельностном отношении к познаваемому объекту и эксплицирующий результат познания в общепринятой в данном социуме социально установленной форме текста. Субъект научной коммуникации предстает в единстве социальных (общих) и индивидуальных (единичных) свойств сознания ученого, таких как познавательный стиль, стиль мышления, интуиция и ассоциативность мышления [93].

◆ *Адресат*. Поскольку цель научного общения – внести вклад в научную картину мира, очевидно, что адресат выступает носителем этой картины. По этой причине адресат – не просто читатель, а тоже познающий субъект, партнер и со-мыслитель. Причем как участник коммуникации он предъявляет определенные требования к научному тексту, которые автор должен учитывать, если он стремится к оптимальной коммуникации.

◆ *Целенаправленность*. В сфере научного общения выделяют две основные интенции – формирование у адресата определенного взгляда на фрагмент действительности, а также убеждение его в истинности взгляда автора; пишущий стремится либо констатировать, сообщить (описать), либо обосновать, доказать, опровергнуть (аргументировать), либо сравнить, обобщить (объяснить). Соответственно данным интенциям автор осуществляет выбор варианта построения дискурса, его жанра, речевой формы, грамматического и лексического оформления. Целенаправленность дискурса однозначно обязывает обучать дискурсивной деятельности в условиях наличия коммуникативных задач, в условиях воздействия на речевых партнеров.

◆ *Содержательность (предметность)* дискурса реализуется посредством выбора темы (предмета, проблематики), в русле которой раскрывается смысл сообщения. Тематика научного дискурса охватывает очень широкий круг проблем, принципиально важным в этом вопросе является выделение естественно-научных и гуманитарных областей знания.

◆ *Общая структура деятельности* особым образом проявляется в дискурсе как специфическом виде деятельности по текстообразованию.

- Этап *ориентировки* в речевом событии включает: уяснение целей, условий коммуникации, портрета адресата; стиля, типа речи, жанра планируемого дискурса.

- *Планирование* предполагает осуществление когнитивной стратегии, вычлняющей в дискурсе микротемы, в совокупности составляющие целую тему.

- Этап *реализации* подразумевает реализацию:

- коммуникативно-композиционной стратегии, выстраивающей логику предмета речи и жанра с учетом законов восприятия письменной речи и особенностей адресата;
- языковой стратегии, адекватной вербализации референта с учетом конкретной речевой ситуации;
- адекватной стратегии письма в конкретной речевой ситуации;
- обратной связи с адресатом: учет особенностей его восприятия, анализ ответной реакции адресата в ходе коммуникации, корректировку своего речевого поведения с учетом стратегической цели общения – коммуникативного эффекта.

• *Контроль* предполагает реализацию текущего, итогового, акционального и посткоммуникативного редактирования высказывания [47].

В лингводидактических целях уточним наше представление и о научном тексте как другой ипостаси научного дискурса. В данной работе научный текст понимается как «особый продукт когнитивно-дискурсивной деятельности ученого, связанный с процессами выявления источников и стимулов этой деятельности, закономерностями формирования знания, с обоснованием, авторской интерпретацией познанного с позиций системы уже приобретенных знаний и представлением определенной научной концепции. Такой текст, как правило, адресуется лицу, заинтересованному в его получении, тем самым стремящемуся к проникновению в смысловое пространство автора, постижению дискурсивных условий его порождения, коммуникативных интенций, целей, содержания излагаемой информации» [176, с. 13].

Научный текст, выступая отражением научного стиля, характеризуется *объективностью* и *некатегоричностью*, т.е. взвешенностью и соразмерностью оценок, *обобщённостью*, *подчёркнутой логичностью* и *доказательностью*, *точностью* и *ясностью*, а также сфокусированной коммуникативной направленностью на адресата, т.е. *диалогичностью* изложения. Эти основные стилевые черты, или стилевые доминанты научного стиля отражают типичные, регулярно повторяющиеся и потому стандартизированные характеристики, общие для каждого научного текста [202].

Научному тексту как речевому продукту научной деятельности присущи такие свойства, как: *структурность*, *когезия*, *когерентность*, *информативность*, *интертекстуальность*.

♦ *Структурность*. Данная категория характеризует научный текст с точки зрения его членения на единицы разных уровней, разной природы, выполняющих различные функции.

Наличие инварианта глубинной смысловой организации текста произведения как отражения динамики познавательного процесса за-

ставляет предполагать соответствующую инвариантную (прототипическую) структурированность его формальной организации.

За единицу композиционно-смыслового структурирования научного текста может быть принято понятие коммуникативного блока как содержательной единицы, посредством которой в научном тексте эксплицируется постепенность познавательного-коммуникативного процесса и формируется его поверхностная композиционно-смысловая структура. Выявлены следующие коммуникативные блоки: введение темы, постановка цели и задач исследования, краткая история вопроса, формулировка проблемы, описание стадий эксперимента, выдвижение гипотезы, описание теоретической модели исследования, выводы.

Познание структур всех уровней и разработка на их основе обучающих материалов имеют важное значение для обучения научной речи, так как каждый из уровней вызывает трудности у обучаемого и является источником ошибок.

♦ *Когезия и когерентность.* Структурность текста непосредственно связана с такими его свойствами, как когезия (связность) и когерентность (целостность).

При широком подходе к пониманию связности когезия и когерентность выступают как два отдельных, отражающих внешнее и внутреннее свойства текста быть связным. В этом случае когезия выступает как план выражения когерентности.

Текст является состоявшимся, если он обладает двумя признаками – структурной связностью и содержательной целостностью. Оба эти признака неразрывны и накладываются друг на друга. Связность текста проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста. Целостность же текста обнаруживается, прежде всего, в его монотематичности и в единстве коммуникативной целеустановки (авторской интенции).

Единство темы проявляется в регулярной повторяемости ключевых слов через синонимизацию ключевых слов, через повторную номинацию. Единство темы обеспечивается тождеством референции, т.е. соотношением слов (имен и их заместителей) с одним и тем же предметом изображения.

Понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а понятие связности – к форме, структурной организации.

♦ *Интертекстуальность.* В плане содержания интертекстуальность выступает как универсальный принцип построения научного текста, отражающий постоянно продолжаемый открытый диалог субъектов познания в науке. В плане выражения научная интертекстуаль-

ность с необходимостью выступает как эксплицитно маркированная, проявляя себя главным образом через критическую оценку, комментариев и интерпретацию предтекста [201].

1.2.3. Научный дискурс как объект жанрово-риторического описания

1.2.3.1. Соотношение понятий «жанр» и «тип дискурса»

Вопрос разграничения понятий «жанр дискурса» и «тип дискурса» является принципиально важным для целей обучения, поэтому считаем необходимым рассмотреть его более детально [133, 151, 152].

Анализ литературы указывает на существование расхождений в толковании данных понятий, в результате чего без четкой дифференциации, налагаясь и часто подменяя друг друга, используются такие термины, как «жанр текста», «тип текста», «класс текстов», «вид текста», «тип дискурса», «тип речи», ССЦ, СФЕ, КРФ, ФСТР, «форма текста» и многие другие [19, 38, 109, 115, 138, 139, 140, 141, 163, 171, 186, 299, 324]. Такие понятия, как рассуждение, описание, повествование и т.д., у одних авторов именуются «жанрами дискурса», у других – «типами дискурса», что и явилось для нас основанием для подробного дифференцированного рассмотрения этих терминов.

Введение понятия «жанр» в концептуальный аппарат коммуникативной лингвистики и методики обозначило новый этап в его интерпретации. Если традиционно понятие «жанр» использовали для описания различных видов литературных и художественных произведений, то теперь им именуется специфические типы устной и письменной коммуникации во всех областях жизни, например: эссе, спортивный комментарий, покупка овощей, заявление на работу, кулинарный рецепт, научная статья, деловое письмо или рецензия. Знание и использование релевантных жанров является отличительной характеристикой представителей тех или иных профессий, тех или иных «дискурсивных обществ» [321]. Незнание жанров может исключить людей из эффективного социального взаимодействия. Вот почему знакомство студентов с жанровыми разновидностями дискурса в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации представляется чрезвычайно важным.

Исследования жанра имеют целью объединить тексты в группы, а также установить и описать черты, которые являются общими для текстов определенного жанра. Существует много определений «жанра», но это понятие до сих пор остается расплывчатым и противоречивым. Подтверждением тому служат следующие дефиниции, предложенные

российскими филологами. Известный русский ученый М. М. Бахтин пишет, что «определенная функция (научная, техническая, публицистическая, деловая, бытовая) и определенные, специфические для каждой сферы условия речевого общения порождают определенные жанры, т.е. *определенные, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний*» [16, с. 430]. Согласно Н. М. Разинкиной, *жанр – это разновидность функционально-речевого стиля, определяемая тремя факторами: а) формой построения; б) характером наличной информации; в) эмоциональной окраской этой информации* [175]. По мнению Н. А. Якубовой, жанром называется «*организованная форма практического использования языка, выработанная и кодифицированная практикой речевого общения*» [208, с. 152]. Кочетова Л. А. под жанром понимает *группу текстов, «которые используются для решения конкретной коммуникативной задачи в конкретных условиях речевого общения»* [98, с. 58].

Обсуждение жанра в англоязычной методической литературе проводится в трех направлениях: 1) Северо-Американское учение о новой риторике (North American New Rhetoric Studies), 2) австралийская систематическая функциональная лингвистика (Australian systematic functional linguistics) и 3) английский для специальных целей (ESP) [269].

Сторонники первого направления фокусируются на *контекстах*, в которых функционируют жанры, на их *социальных целях и функциях*, которые выполняют жанры в определенных ситуациях [215, 226, 230, 241, 253, 284, 314, 317, 318, 339]. В частности К. Миллер указывает, что «...определение жанра должно строиться не на форме, а на *действии*, которое он выполняет» [285].

Представители Австралийской школы жанра исследуют взаимоотношения формальных критериев и функций жанра в *социальных контекстах* [269, с. 696]. Они считают, что языковые формы жанра или его *регистр* [216, 278] зависят от окружающего социального контекста [256, 257]. Развивая идею соединения формы, функции и социального контекста, последователи этого направления определили жанр как «*целенаправленный социальный процесс, имеющий определенные стадии*», а также как «*структурные формы, которые представители культур используют в определенных контекстах для достижения разнообразных целей*» [281]. «Genre is a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers are engaged as members of our culture» (*жанр – это поэтапная, целенаправленная деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры* (перевод авторов)) [280].

Исследователи направления ESP рассматривают жанр как инструмент анализа и обучения письменной форме общения на иностран-

ном языке в академическом и профессиональном контекстах [218, 251, 255, 266, 295, 321, 322, 333]. Дж. Свэйлз, являющийся родоначальником теории жанра в ESP, определяет *жанр* как *класс коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи* [321]. Сторонники ESP принимают во внимание как формальные характеристики жанров, так и их коммуникативные цели в социальных контекстах. Т.е. и для Свэйлза, и для Мартина, как представителей двух различных направлений, именно коммуникативная задача делает жанр жанром, придавая форму смысловой и композиционной структурам дискурса, определяя выбор его содержания и стиля.

В продолжение этой мысли Н. Л. Овдиева подчеркивает, что жанр определяется характерными для него *внешними чертами*. Они включают такие сферы, как *цель текста, взаимоотношение между автором и читателем и способ коммуникации* (например, газетная статья, письмо, электронное сообщение). Эти внешние характеристики оказывают влияние на внутренние характеристики текста, в частности на выбор синтаксических конструкций, лексический выбор, организацию, структуру и т.д. [162].

В данной работе под *жанром* мы понимаем *класс коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи; поэтапную, целенаправленную деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры, т.е. в духе идей Дж. Свэйлза, Дж. Мартина и их последователей*.

При определении «тип дискурса» мы опираемся на рассуждения Д. Байбера и Б. Пэлтриджа, указывающих в своих работах на необходимость проводить дифференциацию понятий «жанр дискурса» и «тип дискурса» в педагогических целях. Согласно их точке зрения, в отличие от *жанровой категоризации* текстов, осуществляемой на основе *внешних критериев, типы дискурса* представляют собой группировки текстов *на основе сходства их внутренней организации* (схематическая структура, лексический выбор, синтаксические конструкции и т.д.) независимо от жанра [220, 300, 324]. (При этом схематическую структуру рассматривают как формальную схему, состоящую из обязательных и факультативных элементов или шагов, когда каждый шаг способствует достижению автором общей коммуникативной цели [263].

Валгина Н. С., определяя понятие «тип текста», также указывает на внутреннюю структуру текстов, подразумевая под ним «...не отрывок текста, не составляющую единицу текста, а *способ организации сообщения, способ изложения внутри текстовых единиц*», причем обязательно соотносительно с характером текстовой информации [38, с. 94]. Она утверждает, что выделение типов дискурса внутри разных

текстообразований достаточно условно, в «чистом виде» они присутствуют крайне редко, и объем таких кусков текста непредсказуем.

Байбер Д. обнаружил, что один и тот же жанр может широко варьироваться по способу и порядку развертывания содержания. С другой стороны, разные жанры могут оказаться риторически подобными [220]. Термины «жанр» и «тип дискурса», таким образом, представляют различные, но взаимодополняющие воззрения на текст, а учет этой дифференциации – важный и полезный инструмент изучения языка.

Анализ нижеследующих данных Дж. Хэмонда о соотношении жанра и типа текста показывает, что несколько разных жанров могут иметь одинаковый тип текста. Например, жанры рекламных объявлений и полицейских отчетов имеют структуру описания. Равно как один и тот же жанр формальных писем может ассоциироваться с более чем одним типом текста – экспозицией и проблемой-решением (табл. 1.1).

Существуют и другие примеры риторических типов текстов, связанных с более чем одним жанром: тип «проблема-решение» присущ рекламным объявлениям, научному диалогу, новелле и роману; тип «общее-специфическое» – поэмам, романам и научным текстам; тип «соответствие-контраст» – поэмам и письмам редактору.

Подобно тому, как не существует строгой классификации жанров, не существует единообразного способа риторического моделирования текстов. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры выделения разных типов дискурса (табл. 1.2).

1.1. Примеры соотношения жанров и типов текста [247]

| Genre | Text type |
|----------------------|-------------------------|
| Recipe | Procedure |
| Personal letter | Anecdote |
| Advertisement | Description |
| Police report | Description |
| Student essay | Exposition |
| Formal letter | Exposition |
| <i>Formal letter</i> | <i>Problem-Solution</i> |
| News item | Recount |
| Health brochure | Procedure |
| Student assignment | Recount |
| Biology textbook | Report |
| Film review | Review |

1.2. Сводная таблица типов дискурса в интерпретации разных авторов

| Автор | Типы дискурса |
|-------------------|---|
| Антонова И. Б. | Описание, повествование, аргументация |
| Беньяминова В. Н. | Описание, сообщение/повествование, рассуждение |
| Валгина Н. С. | Описание, повествование, определение/объяснение, аргументация/рассуждение, инструктирование |
| Горбунов А. В. | Описание, повествование, объяснение, аргументация |
| Гришина О. Н. | Описание, повествование, рассуждение |
| Колкер Я. М. | Описание, повествование, объяснение, полемика |
| Лагвешкина Г. В. | Описание, повествование, рассуждение, полемика |
| Нечаева О. А. | Описание, повествование, рассуждение |
| Одинцов В. В. | Определение, объяснение, умозаключение, рассуждение, характеристика, описание, сообщение, повествование |
| Солганик Г. Л. | Описание, повествование, рассуждение |
| Тураева З. Я. | Описание, повествование, рассуждение |
| Уолш И. А. | Narrative, descriptive, reflective essay, argumentative essay |
| Angelo F. | Description, narration, exposition, argument |
| Crombie W. | Problem-solution, topic-restriction-illustration |
| Evans V. | Description, narration, discursive essays (opinion essay, for and against essay, essay suggesting solutions to problems) |
| Hedge T. | Static descriptions, process descriptions, narratives, cause and effect, discussions, compare and contrast, classifications, definitions, reviews |
| Hoey M. | Problem-solution, general-particular, matching, contrast, hypothetical-real texts |
| Jones L. K. | Comparison, contrast, description, paraphrase, evaluation, explanation, informal proof, list, syllogism, definition |
| Trimble L. | Description, definition, classification, instructions, visual-verbal relationships |
| Kaplan R. | Description, narration, argumentation, exposition |

Таким образом, исходя из вышесказанного, под *типом дискурса* мы понимаем *образец, модель однородной группы дискурсов, имеющих общий способ и порядок развертывания содержания в речи независимо от жанра*, в то время как *жанр дискурса* представляет собой *класс коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи; поэтапную, целенаправленную деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры*.

Так как объектом нашего исследования является обучение научному дискурсу, следующим шагом станет описание жанров и типов научного дискурса.

1.2.3.2. Жанры научного дискурса

Научный дискурс, как и любой другой дискурс, неоднороден и реализуется посредством присущих ему подстилей и жанров, которые нашли широкое освещение в рамках отечественной функциональной стилистики.

Научный стиль также допускает широкое варьирование. В рамках научного стиля можно выделить собственно научный (академический), научно-учебный, научно-технический, научно-публицистический, научно-информационный, научно-популярный и научно-деловой подстили.

Академический и научно-технический подстили различаются не по их дисциплинарному содержанию, а по преимущественной направленности: теоретической или экспериментально-прикладной. Научно-учебный и научно-публицистический подстили периферийны по отношению к академическому подстилю как архетипу, но они весьма частотны, и именно данные тексты фиксируют состояние дисциплинарного знания в каждый определенный период. Научно-информационный подстиль образует пограничную область между научным и официально-деловым стилями [114, 193].

Научный стиль оформляется в своей, только ему присущей совокупности жанров. На рисунке 1.1 схематически показаны жанровые разновидности письменной и устной научной речи.

Представленный подход к классификации жанров является далеко не единственным, что объясняется, во-первых, разным пониманием жанра исследователями, во-вторых, сложностью выбора адекватных критериев классификации, которые определяли бы не только место жанра в общей иерархии, но и дистинктивные признаки, по которым можно отличить один жанр от другого в рамках одного дискурса.

ЖАНРЫ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

| | | | |
|--|---|--|--|
| Собственно научные жанры: монография, статья диссертация, тезисы | Научно-учебные жанры: учебник, конспект, учебный реферат | Научно-популярные жанры: очерк, статья, учебный реферат | Научно-информационные жанры: аннотация, библиографический реферат |
|--|---|--|--|

ЖАНРЫ НАУЧНО – ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

| | | | |
|---|---|---|---|
| Научно-справочные жанры: словарь, справочник, каталог | Организационные документы: инструкция, положение, устав | Справочные документы: справка, отчет, докладная, служебное письмо | Распорядительные документы: приказ, указание, решение |
|---|---|---|---|

ЖАНРЫ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

| | | | |
|--------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|
| Научная дискуссия | Лекция | Реферативное сообщение | Доклад |
|--------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|

Рис. 1.1. Жанровые разновидности письменной и устной научной речи [89, с. 267]

Так, например, существуют однофакторные [37, 194, 195] и многофакторные [16, 63, 64, 175] подходы к классификации жанров. В первом случае жанры научных и технических текстов группируются на основе одного признака – чаще всего функционального. В соответствии с этим выделяются следующие разряды: 1) книга, монография, статья, диссертация, доклад, сообщение, выступление, отчет, заметка, информационная карта; 2) инструкция, руководство, памятка, рекомендация, сопроводительная документация, методика, программа, учебник, описание; 3) энциклопедия, словарь, справочник, технический каталог; 4) акт, заявка, рекомендация, договор, проект, постанов-

ление, решение, указание, письмо; 5) стандарт, техническое условие, спецификация, патент, авторское свидетельство, прейскурант; 6) реферат, аннотация, обзор, библиографический указатель; 7) очерк [195]. В связи с несоответствием данных группировок стилистическим и композиционным стереотипам, вряд ли их можно назвать жанровыми.

Другим примером однофакторного функционального подхода к классификации научных жанров является их соотносительность с научно-исследовательской деятельностью, конструированием и производством. В зависимости от этого выделяются следующие три группы: 1) научно-технический отчет, научная статья в специальной литературе, монография, диссертация, патент; 2) техническое задание на проектирование, эскизный проект, рабочие чертежи и прочие технические документы, составляемые на их основе; 3) производственная (техническая) инструкция, предписание, памятка и др.

При многофакторном подходе к классификации выделяются группы жанров, объединяемые на основе нескольких различных признаков. Например, на основе признака «передача научных теоретических положений» дифференцируются монография, статья, доклад; на основе признака «научная и техническая информация» – реферат, аннотация; «учебный научный материал» – учебник, пособие, методическая разработка.

Существуют и другие точки зрения на проблему жанровой вариативности научного дискурса. Так, по мнению Ю. А. Комаровой, все жанры научной речи можно разделить на ядерные, периферийные и пограничные. К *ядерным* жанрам могут быть отнесены первичные жанры, т.е. такие стилевые разновидности научной речи, которые несут в себе первичные, базовые черты стиля. Такими жанрами являются: научная статья, заявка в целях получения гранта на научное исследование и научный отчет.

Периферийные жанры представляют собой вторичные жанры, т.е. такие разновидности научной прозы, которые возникли под влиянием первичного документа, подвергнувшегося обработке согласно различным коммуникативным целям. Жанрообразующими характеристиками вторичных научных жанров считается изменение задачи, структуры, объема, канала или сложности первичного текста. К названным жанрам отнесены: аннотация, реферат и тезисы доклада.

Пограничные жанры научной речи подразделяются на: 1) жанры, которые объединяют в себе характеристики ядерных и периферийных жанров: лекция, научный диалог и полемика, научный доклад и 2) жанры, которые находятся на отдаленной периферии стиля: деловое научное письмо и научная биография-резюме. К ядерно-пограничным жанрам относятся устно-письменные жанры, лингвостилистически

отражающие специфику письменных форм речи, однако обладающие особенностями, характерными для устной речи. Зачастую в названных жанрах встречаются иноязычные включения, являющиеся элементами других стилей, например публицистического, а в некоторых случаях (в частности в научном диалоге и научной полемике) – разговорного и художественного. К периферийно-пограничным жанрам относятся жанры, которые объединяют в себе особенности двух основных стилей: научного и делового [90, с. 27].

Наиболее адекватным нам представляется подход к классификации жанров научного дискурса в толковании Е. В. Михайловой. Свое построение иерархии научных жанров она основывает на идее М. М. Бахтина, выделившего три фактора, создающих в своей совокупности речевой жанр применительно к художественной литературе, но фактически, скорее отрицая, нежели используя эти факторы в качестве жанрообразующих. Имеются в виду «предметно смысловая исчерпанность, речевой замысел или речевая воля говорящего, и композиционно-жанровые формы завершения» [16, с. 255].

Пытаясь применить вышеупомянутые факторы для классификации научных жанров, Е. В. Михайлова приходит к следующим выводам. Первые два фактора не являются конститутивными на уровне жанра, они скорее определяют тип дискурса. Действительно, решение научной (теоретической или прикладной) задачи является предметом и содержанием речи во всех текстах, относящихся к научному дискурсу.

Что касается речевого замысла или речевой воли говорящего, они также определяются основной целью самого типа научного дискурса. Хотя в рамках одной цели могут быть выделены несколько более узких задач, а именно: получение новой научной информации, нахождение верного решения, отстаивание своего или критика чужого мнения, фиксирование промежуточных или окончательных результатов своей исследовательской деятельности, эти задачи не могут считаться жанрообразующими признаками, так как зачастую в одном и том же тексте одновременно решается несколько задач [131]. Что касается третьего фактора – типических форм завершения, то он объединяет в себе все множество существующих сложившихся жанров научного дискурса и их разновидностей.

Исходя из того, что содержательные признаки научно-технических текстов не являются определяющими при формировании жанров, предлагается в качестве таковых считать формальные признаки текстов, к которым относятся:

- ◆ объем текста;
- ◆ наличие определенного структурного образца;

◆ степень близости текста к существующему стандарту (структурность);

◆ способ его реализации (канал).

Объем научных текстов определяется количеством печатных страниц и варьируется от маленького объема (менее 2 с.) до большого (более 15 с.). Структура предполагает наличие определенной композиционной формы, членение речетворческого произведения на заранее заложенные шаблонные образования, наличие в тексте примеров, списка используемой литературы, эксплицитных ссылок, сносок и т.д. По способу реализации научный дискурс может быть устным и письменным.

С помощью названных признаков выявляются основные, или первичные, жанры научного дискурса: монография, диссертация, выступление, доклад, статья. К вторичным (т.е. производным от первичных) жанрам научного дискурса могут быть отнесены тезисы, аннотация, резюме, автореферат, рецензия и др. Жанрообразующими характеристиками последних являются изменение задачи, объема, структуры, канала, кода и сложности исходного текста.

Проведенная типология научных жанров служит отправной точкой для конкретного анализа жанровых моделей научного дискурса, которые в сочетании с риторическими моделями включаются в содержание жанрового обучения.

1.2.3.3. Типы научного дискурса

Подобно тому, как не существует строгой классификации научных жанров, не существует единого взгляда на классификацию типов научного дискурса/текста. Количество выделяемых типов научного дискурса варьируется как минимум от двух («описание» и «рассуждение») до десяти и более («описание», «повествование», «рассуждение», «доказательство», «опровержение», «объяснение», «определение», «вывод», «пояснение», «сравнение» и др.). Такое разнообразие является следствием смешения признаков различных уровней классификации, поскольку типы научного дискурса не являются однородными.

Идея многоступенчатой дифференциации типов научного дискурса, принадлежащая В. В. Одинцову, заключается в использовании целого комплекса критериев последовательно:

◆ по типу интенции (описательные и аргументативные тексты);

◆ по способу представления материала (описание, повествование, рассуждение, умозаключение, доказательство);

◆ по семантико-синтаксическим свойствам (определение, дефиниция, собственно описание, повествование-сообщение, собственно повествование и т.д.) [163];

◆ по прагматической установке все типы текстов делятся на два ряда.

Первый ряд, включающий *определение, умозаключение, характеристику и сообщение*, используется в сфере научной коммуникации. Второй ряд – *объяснение, рассуждение, описание и повествование*, по его мнению, представляет собой трансформацию единиц первого ряда за счет усложнения, включения в них эмоционально-художественных структур и средств усиления и используется в тех текстах, которые тяготеют к литературным формам (научно-популярные, газетно-публицистические, литературно-художественные тексты) [163].

По мнению некоторых ученых, все разнообразие научных текстов можно свести к двум типам: «описание» и «рассуждение» [5, 18, 172]. Троянская Е. С. даже предлагает считать господствующим типом научной речи слитную гибридную форму «рассуждение-описание». «В современной науке само рассуждение и доказательство зиждется, прежде всего, на описании» [193].

Аликаев Р. С. из множества текстов, представляющих научную литературу, выделяет, прежде всего, *характеризующие, описательные тексты* и *умозаключающие, аргументативные*. Основная цель первых – дать четкое определение явлениям, научным понятиям, единицам номенклатуры данной отрасли знания путем перечисления их основных признаков, отличий от других единиц, указать на их функции в системе. Основная цель вторых – доказательство действительности существования основных понятий и категорий науки, существующих между ними связей; демонстрация истинности основных методов получения знания.

Беньяминова В. Н. подразделяет «описание», выражающее форму эмпирического познания, на «статическое» и «динамическое». Наряду с описанием чистого вида – статическим и динамическим, существует переходная форма – это *описание-характеристика*, и две комбинированных формы – *статико-динамическое* и *динамико-статическое* описание [18].

Формами «рассуждения» В. Н. Беньяминова называет «умозаключение» и «доказательство». Она также указывает на то, что не существует жанра научной литературы, где использовался бы только какой-то один способ изложения, так как он меняется с ходом развития мысли и даже может меняться по композиционным частям литературного произведения – по абзацам, фрагментам или более крупным синтаксическим единицам. По мнению В. Н. Беньяминовой, абзац и сверх-абзац – это возможные способы реализации типов научных текстов. Такой взгляд на абзац, кстати, представляется нам наиболее адекватным

и является одним из основных положений, которые мы будем учитывать в процессе обучения типам письменного научного дискурса [18].

В связи с выделением типов научного дискурса нельзя обойти вниманием теорию риторического построения научного дискурса, предложенную Л. Тримблом. Он выделяет четыре уровня организации научного дискурса, которые схематично представлены на рис. 1.2.

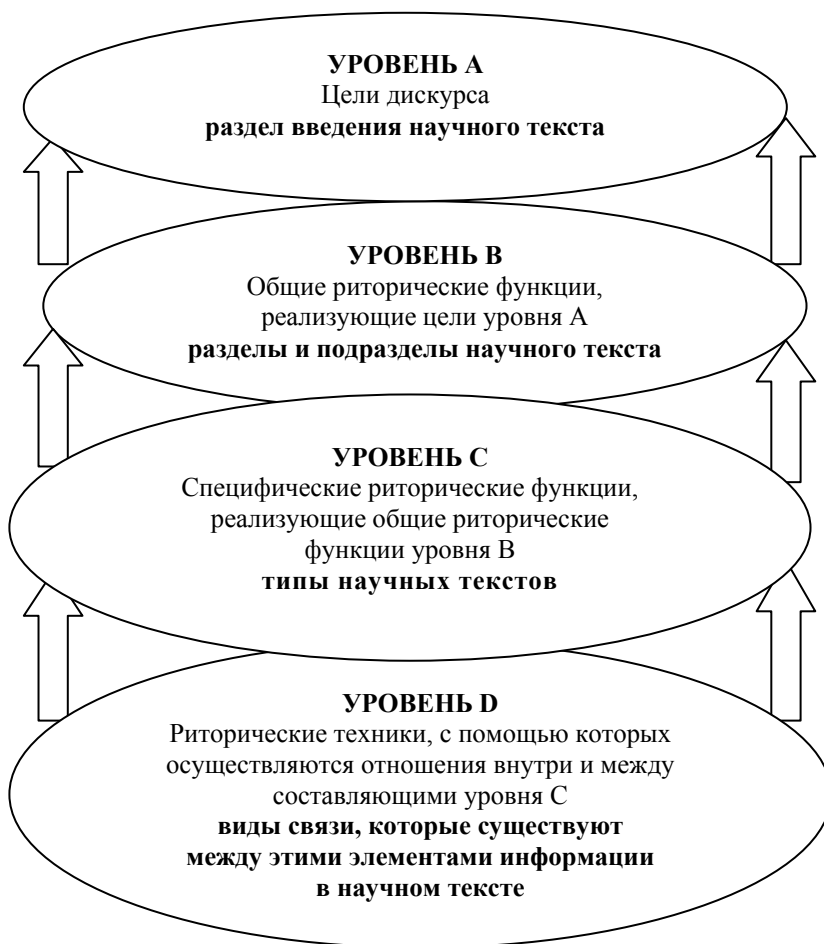


Рис. 1.2. Схема риторического построения научного дискурса по Л. Тримблу [324, с. 11]

Легко заметить, что уровни А и В отражают скорее жанровую структуру научного текста, а уровни С и D – формы или способы организации информации в научном тексте и виды связи между ними. Л. Тримбл категоризирует пять специфических риторических функций, присущих научному дискурсу – *описание, определение, классификация, инструкция, визуально-вербальные отношения* (такой тип текста связан с графическим материалом – иллюстрациями и сопровождающим их текстом) [324].

Другая вариация характерных типов научного дискурса была предложена Н. С. Валгиной, которая особо выделяет *описание, повествование, определение, аргументацию и инструктирование*. Она считает, что для научного дискурса характерны все типы текстов, а их избирательность определяется характером контекста: рассуждение – при изложении концептуальной информации; описание – при характеристике изучаемого объекта; повествование – при рассказе о становлении научного знания, истории открытия и т.д. Иногда сам предмет науки «настраивает» на преимущественный тип речи: точные науки тяготеют к описанию и рассуждению, исторические к повествованию, естественные к описанию, социологические и философские – к рассуждению. Справочная литература ориентируется на описание; учебно-методическая и инструктивная – на описание и инструктирование. Разумеется, во всех случаях речь идет лишь о преимущественном типе изложения. В реальных текстах дело обстоит гораздо сложнее и менее предсказуемо, и преобладающий способ изложения не исключает сочетания разных способов [38].

Интересная трактовка типов научной речи представлена в работе В. Э. Морозова. Он считает, что существует три основных типа научной речи: описание, повествование и рассуждение, причем описание и повествование являются первичными типами, а рассуждение строится на основе какого-либо одного из них, поэтому представляет собой вторичный тип. Морозов говорит, что из двух первых типов для большинства наук более характерно описание, чем повествование, а роль рассуждения, хотя оно и является вторичным типом речи, необычайно велика. Дело в том, что описание и повествование имеют в основном фиксирующий характер, при их помощи автор может только констатировать факты. Осмыслить их, сопоставить, прийти к определенному мнению и обосновать новые истины можно лишь в процессе рассуждения [139].

Наряду с вышеописанными типами научного дискурса англоязычные методисты и лингвисты выделяют такой тип текста, как «проблема-решение». В текстах такого образца автор знакомит читателя с

ситуацией, в которой возникает проблема, описывает проблему, предлагает решение или дает оценку [239, 258, 265, 299, 334].

Еще в 1977 году Е. О. Уинтер, занимаясь установлением связей между предложениями в письменном дискурсе, выделяет понятие единицы дискурса, в качестве которой рассматривает особый функциональный сегмент, варьирующийся по объему от одной фразы до целого абзаца. Эти единицы дискурса, как было установлено, могут быть связаны между собой посредством определенного набора когнитивных связей, таких как *явление-причина*, *причина-следствие*, *инструмент-достижение*, *временная цепочка*, и согласующих связей – *противопоставление* и *эквивалентность*. Как полагает Е. О. Уинтер, отдельные сегменты текста, соединяясь друг с другом, образуют целостную логическую структуру всего дискурса и его определенные характерные образцы. Одним из таких образцов и является тип дискурса «*проблема-решение*» [334].

Признавая необходимость изучения способов организации информации внутри дискурса, М. Р. Хоуи, как и Е. О. Уинтер, также называет «*проблема-решение*» одним из типов дискурса. Его подход к выделению данного образца основан на диалогическом характере чтения как вида речевой деятельности. Хоуи интерпретирует дискурс как «диалог, в котором читатель противопоставляет свои ожидания полученным ответам» [265]. Соответственно чтение текста, по его мнению, – это диалог с автором. В рамках этого диалога читатель задает вопросы, являющиеся своего рода средствами выяснения когнитивных связей в дискурсе, а текст предоставляет ответы на эти вопросы посредством различных образцов (типов) дискурса. Таким образом, разрабатываемый Е. О. Уинтер, образец «*проблема-решение*», по М. Р. Хоуи может быть отражением динамического процесса постановки вопросов к тексту в следующей последовательности:

«О чем говорится? (в тексте)» ► **Ситуация (S)**

«Почему об этом говорится (в тексте)?» или «В чем заключается проблема?» ► **Проблема (P)**

«Что делается/должно быть сделано?» ► **Решение (S)**

«Насколько верно решение?» ► **Оценка (E)**

[258, 265].

Эта цепочка вопросов подтверждает мнение В. Кромби о том, что тип текста «проблема-решение» может включать следующие четыре дискурсивных элемента: *ситуация*, *проблема*, *решение*, *оценка* [239].

Хоуи М. Р. указывает на возможность модификации названных дискурсивных элементов, что подтверждают Л. Хэмп-Лионз и Б. Хис-

ли, которые выделяют три основных момента в организации текста типа «ситуация-проблема-решение-оценка»:

- ♦ объем каждого из этих элементов может варьироваться, т.е. возможно очень краткое описание ситуации, за которым может последовать длинное обсуждение проблемы или наоборот;

- ♦ иногда элемент может опускаться или только предполагаться: автор может посчитать оценку не обязательной, или может описать ситуацию и проблему, опустив решение, тем самым давая возможность читателю поразмышлять самостоятельно;

- ♦ элементы могут появляться в тексте в различном порядке, например, часто встречаются тексты, в которых сначала описывается проблема, а уже потом ситуация, которая к ней привела [258].

Признавая тот факт, что тип дискурса «проблема-решение» характерен, прежде всего, для жанра научной статьи по результатам исследования, Б. Пэлтридж, занимаясь изучением жанровой и риторической структуры научного текста, продемонстрировал их сосуществование и соотношение на примере резюме отчета о научном эксперименте (рис. 1.3).

| Жанровая структура | Composing letters with a simulated listening typewriter | Риторическая структура |
|---------------------------|--|-------------------------------|
| вводная информация | With a listening typewriter, what an author says would be automatically recognized and displayed in front of him or her. However, speech recognition is not yet advanced | ситуация проблема |
| цель | enough to provide people with a reliable listening typewriter. An aim of our experiments was to determine if an imperfect listening typewriter would be useful for composing letters. Participants dictated letters, either in isolated words or in consecutive speech. They did this with simulations of listening typewriters that recognized either a limited vocabulary or an unlimited vocabulary. Results indicated that some versions, even upon first using them, were at least as good as traditional methods of handwriting and dictating. Isolated-word speech with large vocabularies may provide the basis of a useful listening typewriter | решение |
| метод | | |
| результаты | | оценка |
| выводы | | |

Рис. 1.3. Демонстрация сосуществования жанровой и риторической структур научного текста на примере резюме отчета о научном эксперименте по Б. Пэлтриджу [299]

В данном резюме научно-экспериментального отчета Б. Пэлтридж описывает *вводную информацию, цель, метод, результаты и выводы* как элементы «макроструктуры» текста, организующей «локальные микроструктуры» дискурсивного взаимодействия и их когнитивной обработки» [243]. Им соответствуют составляющие риторической модели «проблема-решение»: *ситуация, проблема, решение, оценка*. Между этими компонентами, по мнению Б. Пэлтриджа, существует три вида связи: *ситуация-проблема, проблема-решение и решение-оценка*.

Таким образом, развивая идеи В. Н. Беньяминовой, В. Э. Морозова и Б. Пэлтриджа, мы полагаем, что базовыми типами научного дискурса, которые необходимо включить в содержание обучения магистрантов, следует признать *описание, рассуждение и проблему-решение*. Что касается первых двух, то по нашему мнению, такое решение вытекает из самой природы научного знания, включающего два уровня: *эмпирический и теоретический*. Эмпирическое знание представляет собой совокупность высказываний об эмпирических объектах, получаемых с помощью мыслительной обработки данных наблюдения и фиксируемых с помощью определенных языковых средств. Теоретическое знание – совокупность высказываний об идеальных объектах, конструируемых мышлением. Отсюда двумя взаимосвязанными инвариантными речевыми формами, реализующими функции научного исследования и коммуникативные задачи ученого-автора, являются описание и рассуждение, направленные на фиксацию внешних и раскрытие внутренних существенных связей и отношений исследуемого объекта соответственно. Поскольку научная деятельность ученого представляет собой поэтапную деятельность, направленную на решение какой-либо научной проблемы, то вполне логичным является включение в содержание обучения аспирантов такого типа научного дискурса, как «*проблема-решение*».

1.2.4. Научная статья как ядро научного дискурса

Многие ученые справедливо рассматривают жанр научной статьи как прототип научного дискурса. Многочисленные научные статьи, выходящие в различных изданиях, формируют модель жанра, своего рода жанровый канон, в соответствии с которым строятся последующие.

Научную статью также называют «ядром научного дискурса» ([131]; так как в ней реализуются все категориальные признаки научного дискурса. В статье указываются решения или подходы к рассмотрению одной конкретной научной проблемы. Автор статьи ведет дискуссию, диалог с теми, кого также интересует данная проблема, т.е. статус автора и читателей является равным или приблизительно рав-

ным. Научный дискурс здесь представляется в виде бесконечной полемики, а научная статья может рассматриваться как «одна из реплик в полилоге» [75].

Мы считаем жанр научной статьи одним из самых ярких жанров научного дискурса и придерживаемся следующего определения Е. В. Михайловой: «*научная статья – это первичный письменный жанр научного дискурса, задачей которого является постановка и решение одной научной проблемы, имеющий средний объем, систему ссылок и выходные данные*» [131, с. 89].

Действительно, говоря о среднем объеме статьи, имеется в виду то, что с количественной точки зрения жанр научной статьи занимает промежуточное положение между тезисами (малый объем) и монографией (большой объем). Количество страниц не может быть строго лимитировано из-за разнообразия научных статей и особенностей их построения в различных направлениях науки.

Установленная система ссылок является неотъемлемым признаком любой научной статьи, так как ее использование считается обязательным требованием.

Выходные данные подтверждают факт опубликования статьи в сборнике подобных произведений. При отсутствии этого критерия можно говорить о любой другой жанровой разновидности научного дискурса (черновик, проект, макет статьи), но статьей такой текст станет только после его опубликования. Этим признаком обладают и другие жанры научного дискурса (тезисы, монография), но их можно различить по другим характеристикам.

Научные статьи разнообразны по форме. В качестве критериев для классификации видов научных статей необходимо учитывать:

- ◆ область научной деятельности (лингвистическая, астрономическая, физическая, психологическая статья и т.д.);
- ◆ коммуникативную задачу, стоящую перед исследователем (статья, написанная по результатам научного эксперимента, научно-популярная, научно-публицистическая, обзорная статья);
- ◆ научную задачу (теоретическая и прикладная статья).

Выделяют такие разновидности научных статей, как: собственно научная; научно-методическая; историко-научная; теоретическая; дискуссионная; рекламная [194]; статья-описание, обзорная, обобщающая [118]; техническая [163]; теоретическая, методическая, техническая и [39], информирующая и концептуальная [5] и т.д.

Данное исследование посвящено изучению наиболее важных характеристик *научно-экспериментальной статьи*, которыми являются: особенности ее композиционной структуры (с точки зрения формирования жанра) и особенности ее риторической структуры, отражающей

Каждый композиционный раздел текста научно-экспериментальной статьи можно разделить на определенные шаги, выражающие специфические коммуникативные намерения. Для того чтобы осуществить определенное коммуникативное намерение на уровне шага, автор использует особые тактики, выбор которых зависит от его креативности и новаторства.

Подобную текстовую структуру, состоящую из композиционных разделов, шагов и тактик можно считать условной стандартизированной композиционной организацией научно-экспериментальной статьи, которой пользуются члены научного сообщества.

Риторическую структуру научно-экспериментальной статьи, согласно оригинальной концепции Б. Пэлтриджа, можно описать в терминах *дискурсивных элементов, дискурсивных отношений, компонентов дискурсивных элементов и семантических отношений* [300, с. 90 – 92].

Дискурсивные элементы вычленяются с точки зрения коммуникативных функций, которые они выполняют по отношению к дискурсу в целом: ситуация (situation), проблема (problem), решение (solution), оценка (evaluation).

Под *дискурсивными отношениями* понимаются отношения, возникающие между элементами дискурса. В обсуждаемом типе текста их три: *ситуация-проблема, проблема-решение, решение-оценка*.

Дискурсивные элементы (элементы риторической структуры), в свою очередь, разбиваются на такие *компоненты*, как: знакомство с целью работы, описание методологии, краткое описание результатов, определение области исследования, обобщение результатов предыдущих исследований, описание лагун, определение задач, методов, действий, описание используемого оборудования, описание используемых материалов и т.д., которые осуществляются посредством определенных тактик (табл. 1.3).

Под *семантическими отношениями* понимаются отношения между пропозициями типа «причина-результат» (reason-result), «условие-следствие» (condition-consequence) внутри и между элементами дискурса. Семантические отношения, по Б. Пэлтриджу, – это не логико-семантические отношения, в основе которых лежат грамматические категории, а *семантико-прагматические отношения*, в основе которых лежат текстовые, контекстуальные и энциклопедические знания. Эти дискурсивные категории в научной литературе часто описываются как *риторические модели* организации содержания, подробное описание которых будет представлено далее.

1.3. Содержание элемента риторической структуры

| Элемент риторической структуры | Компонент элемента риторической структуры | Тактики построения компонента элемента риторической структуры |
|--------------------------------|---|---|
| Ситуация | Определение области исследования | Указание темы |
| | | Описание современного состояния проблемы |
| | | Описание ключевых характеристик объекта исследования и т.д. |

Таким образом, жанровая и риторическая модели научной статьи являются двумя дополняющими друг друга сторонами, категоризирующими ее на основе внешних (тип деятельности) и внутренних (лингвистическая форма) критериев. Дифференциация названных структур является целесообразной в контексте обучения иностранному языку как способствующая актуализации знаний аспирантов об организации иноязычного дискурса разной жанровой отнесенности и направленная на эффективное формирование дискурсивной компетенции.

Выводы по главе 1

1. Дискурсивный подход к обучению научной речи предполагает организацию обучения на основе моделирования научной речи как *дискурсивной* деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора, целью которой является порождение и восприятие целостных речевых научных произведений, отражающих специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными им целями и мотивами.

2. За исходное принимается понятие дискурса в широком значении, согласно которому дискурс трактуется как контекстуально обусловленное речевое произведение, мыслимое как единство динамического процесса его порождения и восприятия и продукта, фиксирующего речемыслительную деятельность автора в виде целостного, связанного, организованного текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора.

3. Научный дискурс с позиции социолингвистического подхода является институционально-ориентированным типом дискурса, цель которого заключается в процессе выведения нового знания об окружающем мире, представленного в вербальной форме и обусловленного коммуникативными канонами научного общения, участниками кото-

рого являются ученые-исследователи, способом реализации – научный диалог, а его ценности заключены в ключевых концептах: истина, знание, исследование.

4. С лингводидактической точки зрения научный дискурс это специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества, особый род деятельности по развертыванию идеи в текстовое сообщение в зависимости от коммуникативной задачи ученого и ситуации научного общения и продукт (целостный, связный, организованный научный текст, фиксирующий закономерности познавательной деятельности ученого-автора).

5. В целях обучения важно дифференцировать понятия «жанр дискурса» (класс коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи; поэтапную, целенаправленную деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры) и «тип дискурса» (модель однородной группы дискурсов, имеющих общий способ и порядок развертывания содержания в речи независимо от жанра). Жанр определяется характерными для него внешними чертами (цель текста, взаимоотношение между автором и читателем и способ коммуникации), в то время как типы дискурса представляют собой группировки текстов на основе сходства их внутренней организации (схематическая структура, лексический выбор, синтаксические конструкции и т.д.) независимо от жанра.

6. Научный дискурс реализуется посредством присущих ему подстилей и жанров. Жанр собственно научной статьи – это первичный письменный жанр научного дискурса, задачей которого является постановка и решение одной научной проблемы.

7. Базовыми типами научного дискурса являются описание, рассуждение и проблема-решение. Первые два типа обусловлены самой природой научного знания (эмпирический и теоретический уровни), а так как поэтапная деятельность ученого направлена на решение какой-либо научной проблемы, то логичным является выделение такого типа научного дискурса как «*проблема-решение*».

8. Наиболее важными характеристиками научной статьи являются: особенности ее композиционной структуры, определяемые жанровыми канонами (композиционные разделы, шаги и тактики), и особенности ее риторической структуры, отражающей последовательность когнитивных этапов научного мышления ученого от научной проблемы к ее решению и оценке (дискурсивные элементы, дискурсивные отношения, компоненты дискурсивных элементов и семантические отношения).

2. КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОНТЕКСТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Согласно концепции контекстного обучения [41, 42, 156], обучение только тогда эффективно, когда оно осуществляется путем моделирования предметного и социокультурного содержания профессиональной деятельности специалиста, т.е. когда оно осуществляется в контексте его будущей профессии. Для ученого-исследователя такой деятельностью является научно-познавательная. Следовательно, обучение аспирантов научной речи должно протекать с учетом закономерностей этого рода деятельности и присущего ей научного мышления.

Для выявления общей характеристики научно-познавательной деятельности обратимся к современной философии науки, в рамках которой осуществляется целостное и ценностное осмысление науки как специфической области человеческой деятельности во всех ее ипостасях: когнитивной, институциональной, методологической, знаниевой, лингвистической и т.д. [4, 15, 77, 97, 113, 124, 161, 166, 179, 191, 192, 197, 204].

Существуют два возможных способа философского осмысления понятия науки (и соответствующей ему реальности) – условно называемые «кантовский» и «контовский». В философской традиции И. Канта наука – специфическая структура сознания в ее знаниевой и познавательно-процессуальной определенности. В соответствии с философией О. Конта наука – особая социокультурная реальность, имеющая специфические когнитивные, коммуникационные и практические механизмы функционирования и воспроизводства [197].

В целях нашего исследования для полного и целостного понимания науки считаем целесообразным представить ее как единство следующих взаимосвязанных аспектов: 1) как особого типа рационального сознания; 2) как специфического типа знания; 3) как особого вида деятельности; 4) как особого социального института. Рассмотрим каждый из названных аспектов науки.

С точки зрения всеобщих *характеристик сознания* наука определяется как рационально-предметная деятельность сознания, целью которой является построение мысленных моделей предметов и их оценка на основе внешнего опыта. «Источником рационального знания не может быть ни чувственный опыт сам по себе, ни художественное воображение, ни религиозно-мистическое откровение, ни экзистенцио-

нальные переживания, а только мышление – либо в форме построения эмпирических моделей чувственного опыта, либо в форме конструирования теоретических объектов (мира «чистых сущностей» или мира идеальных объектов)» [197, с. 14, 15].

Рациональность как тип мышления обладает следующими необходимыми свойствами: 1) языковая выразимость (дискурсивность); определенность понятий (терминов) и состоящих из них суждений (высказываний), их значения и смысла; 3) системность (наличие координационных и субординационных связей между понятиями и суждениями, характеризующих некоторую предметную область); 4) обоснованность (существование логических связей между суждениями); 5) открытость внутренней и внешней критики оснований, средств и результатов мышления; 6) рефлексивность (самоуправляемость процесса мышления); 7) способность к изменению и усовершенствованию мышления, включая его продукт [197, с. 29].

Рациональное противопоставляется чувственному по ряду существенных характеристик. Во-первых, различными являются формы отражения действительности. На чувственной ступени познания такими являются ощущения, восприятия и представления. На ступени абстрактного мышления наши знания о действительности представлены такими формами, как понятия, суждения и умозаключения. Это специфические *языковые* формы выражения полученных знаний в процессе познания, тогда как формы чувственного опыта не обязательно связаны с языком. Далее, чувственное познание является в основном пассивной формой отражения действительности. Процесс же познания на рациональной ступени представляет собой волевою, целенаправленную деятельность. Не случайно в характеристике этого процесса применяются такие выражения, как «научный поиск», «напряженная работа мысли» и т.п. [45].

Характерной особенностью абстрактного мышления выступает обобщенный характер отражения: всякое отдельное, конкретное познается на основе общего, т.е. на основе предварительного обобщения предметов тех или иных классов. Следует подчеркнуть, что сами обобщения возможны только благодаря языку, поскольку только именно с помощью знаков языка мы можем выделить и зафиксировать общие свойства предметов какого-либо класса.

В отличие от общей рациональности научная рациональность отличается более строгой (точной) экспликацией всех основных свойств рационального мышления. Научная рациональность всегда имеет исторический и конкретный характер, реализуясь и закрепляясь в парадигмальных для той ли иной области научного исследования представлениях об идеале научного знания и способах его достижения [197, с. 27].

Наука как *тип знания* представляет собой знание, которое добывается и фиксируется с помощью специфических научных методов и средств. К ним относятся: абстрагирование, анализ, синтез, вывод, доказательство, идеализация, систематическое наблюдение, эксперимент, классификация, особый язык и т.д.

В качестве признаков, отличающих научное знание от результатов других видов познания (таких, как искусство, религия, интуитивно-мистический опыт), называют предметность, однозначность, определенность, точность, системность, логическую доказательность, проверяемость, воспроизводимость, теоретическую и/или эмпирическую обоснованность, инструментальную полезность.

Традиционно принято выделять в структуре научного знания два уровня: *эмпирический* и *теоретический*. Эмпирическое знание представляет собой совокупность высказываний об эмпирических (абстрактных) объектах, получаемых с помощью мыслительной обработки данных наблюдения и фиксируемых с помощью определенных языковых средств. Теоретическое знание – совокупность высказываний об идеальных объектах, конструируемых мышлением. Различие между эмпирическим и теоретическим знанием наглядно представлено в табл. 2.1.

Как следует из табл. 2.1, эмпирическое и теоретическое знания представляют собой качественно различные виды научного знания по всем критериям сравнения: ступеням рационального познания, предмету, методам, функциям. Из этого следует, что одно непосредственно не выводимо из другого. Научные теории не являются индуктивным обобщением эмпирического знания и из них нельзя непосредственно вывести эмпирически проверяемые следствия.

В любой развитой конкретной научной дисциплине наряду с эмпирическим и теоретическим знанием выделяется третий уровень научного знания – метатеоретический, включающий уровни общенаучного знания и философских оснований науки. Общенаучное знание состоит из частнонаучных и общенаучной картин мира, частнонаучных и общенаучных принципов.

Роль частнонаучной картины мира в структуре научного знания заключается в установлении в качестве истинного категориального типа видения конкретной наукой ее объектов. Такая картина не есть продукт обобщения теоретического и/или эмпирического познания, а результат рефлексивно-конструктивной деятельности разума. Общенаучная картина мира – это одна из частнонаучных картин мира, которая является господствующей в науке той или иной эпохи.

2.1. Сравнение эмпирического и теоретического знания

| Критерии сравнения | Эмпирическое знание | Теоретическое знание |
|---|---|--|
| 1) ступень рационального познания | деятельность <i>рассудка</i> , направленная вовне сознания | деятельность <i>разума</i> , направленная внутрь сознания |
| 2) предмет | множество эмпирических абстрактных объектов | множество идеальных объектов |
| 3) логическая связность суждений об объектах | не обязательна | логически взаимосвязанная система суждений является необходимым требованием |
| 4) основной детерминант содержания | наличие чувственного познания | конструктивный характер мышления |
| 5) источник содержания | информация об объективной реальности | информация об имманентном продукте самого сознания |
| 6) факторы сознания, контролирующие изменение содержания знания | наблюдение, эксперимент | интеллектуальная интуиция, логика |
| 7) методы познания | научное наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, индукция, абстрагирование, экстраполяция и др. | идеализация, формализация, мысленный эксперимент, математическое моделирование и др. |
| 7) функции | описание, обобщение, систематизация | понимание, объяснение, предсказание |

В структуре метатеоретического знания важное место занимают разнообразные методологические, логические и аксиологические принципы. Методологические принципы существенно разнятся от науки к науке, что обусловлено спецификой предметов исследований и различием в понимании ценностей научного познания.

Что касается аксиологических принципов науки, то различают внутренние и внешние аксиологические принципы. В отечественной философии науки внутренние аксиологические принципы именуется

как «идеалы и нормы научного исследования». К ним относятся объективная истина, определенность, точность, доказательность, системность и др. Они выступают в качестве стандартов, регулирующих правильность научной деятельности, приемлемость и качество ее результатов. Внешние аксиологические принципы регулируют отношения науки с обществом, культурой. Среди них главными являются практическая полезность, эффективность, повышение интеллектуального и образовательного потенциала общества, содействие научно-техническому, экономическому и социальному прогрессу и т.д.

Тогда как онтологические и гносеологические принципы науки являются конструктивно-мыслительным продуктом познавательной подструктуры сознания, аксиологические принципы в структуре мета-теоретического знания являются конструктивно-мыслительным продуктом ценностной подструктуры сознания. Обе подструктуры сознания равноправны, внутренне взаимосвязаны и дополняют друг друга в рамках функционирования сознания как целого в каждом акте сознания [197, с. 157].

Таким образом, в структуре научного знания выделяются три качественно различных по содержанию и функциям уровни знания: эмпирический, теоретический и метатеоретический. Ни один из уровней не сводим к другому и не является логическим обобщением или следствием другого. Вместе с тем они являются взаимосвязанными благодаря интерпретативным высказываниям, в которых термины одного уровня идентифицируются в терминах другого уровня. Не имея собственной онтологии, интерпретативное знание выступает в пространстве научного знания в качестве посредника между эмпирией, теорией и метатеорией.

Наука как *специфический вид деятельности* может быть описана через анализ компонентов ее структуры в статике и динамике. К компонентам научной деятельности, раскрывающим ее статическую структуру, относятся субъект, наделенный мотивом и целью, объект, средства и продукт познания.

По мнению Л. А. Микешиной, *субъект* научной деятельности функционирует в современном обществе на трех взаимодействующих уровнях. На первом из них субъект выступает как индивид-исследователь, ученый, научный труд которого не обязательно носит совместный характер, но всегда является всеобщим трудом, так как он обусловливается частью кооперацией современников, частью использованием труда предшественников. Таким образом, ученый – это не абстрактный индивид или «гносеологический Робинзон», но «продукт» социально-исторического развития; его индивидуальная творческая

деятельность, будучи достаточно автономной, в то же время всегда социально детерминирована. На втором уровне субъектом научного познания выступает коллектив, научное сообщество, в котором осуществляется интеграция многих умов, т. е. он действует как «совокупный ученый» (лаборатория, институт, академия и др.). Наконец, на третьем уровне субъектом научного познания оказывается общество в целом, на первый план здесь выдвигается проблема социальной организации науки и ее особенности в различных социально-экономических структурах. Таким образом, вычленение уровней позволяет отразить объективную диалектику индивидуального и коллективного в субъекте научного познания. Каждый из этих уровней представлен в науке и каждый важен по-своему [124, с. 227].

Цель научной деятельности – пополнение корпуса удостоверенного научного знания о предметах и процессах природы, общества и мышления, их свойствах, отношениях и закономерностях.

Наука, являясь неотъемлемой частью практического способа освоения мира, существенно отличается как от деятельности в сфере материального производства, так и от других видов собственно духовной деятельности. Если в материальном производстве знания лишь используются в качестве идеальных средств, то в *науке* их получение образует главную и непосредственную цель. В отличие от видов деятельности, результат которых в принципе бывает известен заранее, задан до начала деятельности, научная деятельность правомерно называется таковой лишь постольку, поскольку она дает приращение нового знания, т.е. ее результат принципиально нетрадиционен. Именно поэтому *наука* выступает как сила, постоянно революционизирующая другие виды деятельности.

Объект научного познания как фрагмент реальности бесконечно многообразен, сложен, парадоксален, непредсказуем, неисчерпаем в своих свойствах и отношениях. Разнообразие объектов как возможных предметов мысли сводится к двум видам – эмпирическим и теоретическим. Эмпирические объекты – это вещи, явления и процессы реального мира. К теоретическим объектам относятся абстрактные и идеальные объекты.

Объект становится таковым лишь вследствие активной материально-практической и теоретической деятельности исследователя. Фрагмент реальности, став объектом познания, подвергается прежде всего предметно-орудийному воздействию, например в ходе физического эксперимента, а для того чтобы он стал объектом теоретического мышления, его «превращают» в идеальный объект путем представления через сеть научных понятий, специально созданную систему научных абстракций. Отсюда возникает необходимость введения понятия

«предмет науки», которое фиксирует признаки объекта познания, необходимые для его познания в ходе активной познавательной деятельности, в целом общественно-исторической практики субъекта [124, с. 227, 228].

Средства научной деятельности включают материально-технические (приборы, инструменты, установки и т.д.), математические, логические и языковые (специальный научный и естественный языки). Все средства познания обладают общим свойством: их конструируют, создают, разрабатывают, обосновывают для тех или иных познавательных целей [50, 160].

По мнению Л. А. Микешиной, к средствам познания должны быть отнесены и методы получения, проверки, обоснования и построения знания, которые, как и язык, выделяются в самостоятельный фактор в силу их специфики и особой значимости в научно-познавательной деятельности. Ею также отмечается принципиальное изменение всех средств научной деятельности в связи с происходящим техническим перевооружением науки информационной техникой, радикальным совершенствованием технических средств в области общественного обмена информацией. Принципиальными моментами становятся наличие персональных компьютеров и Интернета, подключающих исследователя не только к базам данных, но и к экспертным системам для консультаций; возможность интегрировать национальные и международные информационные базы данных и обеспечить принципиально новый уровень знаний в различных областях [124, с. 228, 229].

Продуктом научной деятельности является приращенное научное знание или, иначе говоря, измененный в процессе исследования образ мира.

Анализ *структуры деятельности в динамике* предполагает вычленение основных этапов научного исследования. В самом обобщенном виде можно выделить следующие этапы: постановка проблемы, вычленение объекта и предмета исследования; эксперимент; описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, – создание гипотезы (теории); предсказание и проверка полученного знания. Очевидно, что этапы исследования варьируются в зависимости от специфики науки – естествознания, математики или социально-гуманитарных дисциплин.

Как справедливо замечает С. А. Лебедев, современная научная деятельность не сводится к чисто познавательной. Она является существенным аспектом инновационной деятельности, направленной на создание новых потребительских стоимостей. Как часть инновационной деятельности наука представляет собой последовательную реализацию следующей структуры: фундаментальные исследования, при-

кладные исследования, полезные модели, опытно-конструкторские разработки. Только звено «фундаментальные исследования» ставит своей непосредственной целью получение новых научных знаний об объекте. Главное требование современного общества к научной деятельности – максимально полезные инновации. Реализация этого требования обеспечивается соответствующей системой организации и управления наукой как особой социальной структурой [197, с. 21].

Исследование науки как *социального института* показало, что современная наука – это сложная сеть взаимодействующих друг с другом коллективов, организаций и учреждений – от лабораторий и кафедр до институтов и академий, от дисциплинарных сообществ до национальных и международных научных объединений. Все они связаны как между собой, так и с подсистемами общества и государства.

Наука как особый социальный институт в своем функционировании опирается на систему внутренних ценностей, имеющих статус моральных норм. Сформулированные Р. Мертоном императивы научного этоса включают: универсализм, коллективизм, бескорытность, организованный скептицизм, а также рационализм и эмоциональную нейтральность по Б. Барберу. Универсализм утверждает внеличностный, объективный характер знания и обуславливает интернациональный и демократичный характер науки. Коллективизм предписывает ученому передавать результаты своих исследований в пользование всему научному сообществу и обществу в целом. Императив бескорытности означает, что главной целью деятельности ученых должно быть служение Истине. Императив организованного скептицизма вмещает в профессиональную обязанность ученому критиковать взгляды своих коллег, если на то имеются основания. Рационализм требует, чтобы наука стремилась не просто к объективной истине, а к доказанному, логически организованному дискурсу. Императив эмоциональной нейтральности запрещает ученым использовать при решении научных проблем эмоции, личные симпатии и антипатии [130].

В качестве конкретной формы научного познания выступает *научное исследование*. Оно представляет собой процесс разрешения обусловленных практикой научных проблем, получения и систематизации нового эмпирико-теоретического и методологического знания об объектах и способах их освоения [77, с. 15]. Диалектика соотношения понятий «научное познание» и «научное исследование» сводится к следующему:

– научное познание рассматривается как общественно-исторический процесс, тогда как научное исследование – как субъективный процесс получения новых знаний отдельным индивидом;

– с одной стороны, научное познание не существует вне познавательной деятельности отдельных индивидов, с другой стороны, последние могут осуществлять свои исследования, лишь овладев коллективно выработанной, объективизированной системой знаний, передаваемых от одного поколения ученых к другому [160].

На эмпирическом этапе исследования преобладает сенситивное отражение. По данным опыта (наблюдения, эксперимента) идет прямое отражение конкретно-чувственного образа объекта, который дает знание о его внешних свойствах, характеристиках. Эти знания обобщаются и закрепляются в эмпирических понятиях. Понятие как мысленное образование – есть результат обобщения предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определенной совокупности общих для предметов этого класса – и в совокупности отличительных для них – признаков [44, с. 91].

Более того, на эмпирическом уровне возможны так называемые индуктивные обобщения наблюдаемых фактов, т.е. переходы от высказываний, фиксирующих наличие какого-то свойства у отдельных предметов какого-либо класса, к заключениям о присущности этого свойства всем предметам этого класса; на основе сходства предметов в каких-то признаках – к заключению о присущности предметам некоторых других свойств.

Теоретическое исследование совершенствует и развивает понятийный аппарат науки и тем самым углубляется в сущности более высоких порядков. В сфере научного познания на основе исходных форм мышления – понятия, суждения (связи понятий), умозаключения (связи суждений) научное мышление как наиболее совершенный и тонкий вид познавательной деятельности вырабатывает новые, более сложные формы мышления. В первую очередь это научные термины, понятия и категории, в целом составляющие язык науки, который обеспечивает функции научного мышления, познания и коммуникации в процессе научной деятельности. Научный язык характеризуется высокой точностью и адекватностью, что означает, что его компоненты однозначно определены и могут описать и объяснить все существующие ситуации в исследуемой области.

На базе научного языка конструируются сложные формы научного мышления, которые используются в качестве инструмента исследования и в функции построения научного знания.

Формы научного мышления – это исторически сложившиеся и качественно обособленные эталонные связи научных абстракций поэтапного научного знания, выступающие инструментом научного исследования. К наиболее важным из них относятся научный факт, науч-

ная проблема, научная гипотеза, научный закон, научная теория, научная картина мира [76].

Научный факт конструируется из данных опыта путем абстрагирования и выделения ограниченного комплекса свойств и отношений. Он приобретает форму, удобную для общих теоретических представлений, и становится звеном взаимосвязи теории и объективной реальности. Поэтому как понятие научный факт активно включается в мыслительные операции и процессы движения других форм теоретического знания. Опираясь на факты, исследователь может, например, сформулировать проблему, выдвинуть идею или гипотезу.

Ученый постоянно стремится к обобщению, т.е. выделению систематизированных свойств, связей и отношений некоторой предметной области путем перехода на более высокий уровень абстракций и определения соответствующих обобщающих категорий. Связывая научные абстракции, исследователь поднимается до узловых моментов обобщения, называемых формами научного мышления.

Отсюда следует, что исследователь мыслит как простыми понятиями, категориями, так их комплексами – фактами, идеями, гипотезами, установленными законами. Связывая их целевым образом, ученый получает в конечном итоге высший продукт обобщения – научную теорию, т.е. систему понятий. При этом основное направление обобщения и развития теоретического знания в теорию осуществляется по линии определения базовых научных понятий через абстрагирование и идеализацию, установление их существенных связей на основе фактов, догадок, идей и в целом – гипотез, конструирования предварительных теоретических моделей объекта. Эта теоретическая модель исследуемого объекта выполняет роль систематизирующего каркаса теоретического знания, а ее обобщенное описание есть теория. Из теории дедуктивным путем выводятся следствия в форме теоретических законов. В дальнейшем теории обобщаются в общие теории и метатеории или частонаучные картины.

Этот совершенный способ познавательной деятельности называется *научным мышлением*. Оно может быть определено как «процесс абстрактно-теоретического отражения действительности, обобщение и построение научного знания путем целесообразного оперирования принятыми формами научного мышления – понятиями, фактами, проблемами, гипотезами, законами и теориями» [77, с. 20].

В соответствии с двумя уровнями научного познания научное исследование предельно абстрактно распадается на ряд этапов: наблюдение (эксперимент), описание, объяснение и предсказание. Центральное место здесь принадлежит описанию и объяснению как основным

функциям научного исследования, тесно связанным онтологической основой – единством явлений и сущности исследуемого объекта.

Описание – это фиксация средствами естественных и искусственных языков элементарного состава, свойств, внешних связей и отношений исследуемого в ходе экспериментов и наблюдений объекта. Чтобы описание стало научным, его ориентируют на объяснение результатов опыта. Поэтому для описания выбирают тот язык, который соотносится с предполагаемыми объяснительными законами или теориями. Однако, несмотря на некоторую теоретичность самого опыта, его описание функционально остается только описанием, обобщаемым в конечном итоге в пределах эмпирических понятий и эмпирических законов.

Объяснение – это раскрытие внутренних существенных связей и отношений объекта и установление его законов строения, функционирования и развития. Опираясь на описательную и смежную информацию об объекте, средства теоретического исследования логически обосновывают факт, гипотезу, закон или отдельную теорию. Объяснение по существу представляет собой включение полученных знаний об объекте в более широкий контекст знаний. Специфика объяснительной деятельности в целом вырабатывает теоретический стиль научного мышления [22].

Каким образом ученый добывает новое научное знание? Ответ – с помощью *метода науки* – «особой организации познавательного цикла системы науки, всей структуры познавательной деятельности, предполагающей выделение и использование определенных познавательных шагов, а также определенную последовательность их применения» [14, с. 45].

Познавательные шаги и их последовательность в системе выражаются двумя основными уровнями научного исследования – эмпирическим и теоретическим, а каждый уровень сопровождается специфическими этапами.

Предмет эмпирического исследования – отдельные явления, их те или иные стороны, а также определенные отношения и связи между ними. В соответствии со сформулированной проблемой и поставленными задачами на эмпирическом уровне выделяются три этапа операций и процедур: а) получение данных опыта и фактов методами наблюдения и эксперимента; б) логико-математическая обработка данных опыта и введение эмпирических понятий; в) индуктивное обобщение фактов и выработка эмпирических законов и закономерностей.

Предмет теоретического исследования – общее и существенное единой области явлений, связанных некоторой системой законов. Опираясь на понятийно-методологический инструментарий, в теоре-

тическом исследовании можно выделить следующие этапы: а) разработка теоретических идеализированных объектов (конструктов), формулировка принципов и выдвижение гипотез для построения теории; б) формальное построение базовой научной теории, интерпретация естественного смысла гипотез и принципов в соответствии с принятой естественно-научной картиной мира; в) дедуктивное выведение следствий базовой теории и формулировка теоретических законов для экспериментального подтверждения или опровержения. Несовпадение теоретических и эмпирических законов приводит к уточнению формулировок научных проблем и новому циклу исследований.

Таким образом, *метод науки* – «это выработанная научным сообществом сбалансированная система эмпирического и теоретического уровней исследования, позволяющая операционально, последовательно и поэтапно получать и обобщать новое научное знание от фактов до законов и теорий» [77, с. 74].

Содержание и структура метода науки может быть представлена следующими основными этапами:

1. Анализ проблемной ситуации, выдвижение проблемного замысла, обоснование и формулировка проблемы, конкретизации проблемы в задачах.

2. Выдвижение первичного предположения, рабочей и развёрнутой гипотезы.

3. Обоснование гипотезы путем установления ее эмпирической проверяемости, теоретической обоснованности, логической состоятельности, истинности и достоверности.

4. Разработка программы экспериментального исследования, выбор процедур и технических средств.

5. Проведение опытных исследований, сбор и обработка данных наблюдения и измерений.

6. Сравнение эмпирических данных с содержанием предлагаемой гипотезы, ее принятие, доработка или отбрасывание.

7. Формулирование нерешенных задач и новой научной проблемы.

Обобщая вышесказанное, приходим к следующим выводам:

1. По своему *содержанию* научное исследование представляет собой процесс выработки нового научного знания путем разрешения обусловленных практикой научных проблем. Оно характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью полученных результатов.

2. *Специфика* научного исследования определяется качественным различием разрешаемых проблем, которые в основном подразделяются на предметные (эмпирические и теоретические) и методологические (экспериментальные и концептуальные).

3. *Цель* научного исследования – новые достоверные знания, которые должны не только описать и объяснить обнаруженные явления, но предсказать новые, дать выход в методологию науки и практики.

4. Двумя взаимосвязанными *функциями* научного исследования являются описание и объяснение, направленные на фиксацию внешних и раскрытие внутренних существенных связей и отношений исследуемого объекта соответственно.

5. Основу научного исследования составляет *научное теоретическое мышление*, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного (поскольку назначение науки – вскрывать закономерности), логическая доказательность и последовательность (как воплощение динамики мышления в суждениях и умозаключениях).

6. Для генерации нового знания, его проверки и подтверждения в процессе решения познавательных проблем существует выработанный научным сообществом *метод науки*, содержание и структура которого четко определены.

7. Названные характеристики научно-исследовательской деятельности выступают в качестве базовой экстралингвистической основы понимания научной речи. В смысловой структуре научного текста они выражаются на самом глубинном уровне в виде общих свойств отвлеченно-обобщенного типа мышления и показывают смысл весьма высокой степени абстракции.

Перейдем далее к описанию структуры знания как продукта целенаправленной познавательной деятельности субъекта по отношению к объекту и закономерностям самого творческого процесса.

Единство научного текста и его познавательного контекста может быть конкретизировано с помощью модели когнитивно-дискурсивной деятельности ученого.

Двойное понимание научного знания – как продукта (в статике) и как процесса познания (в динамике) – дает возможность расчленить знание по-разному: с одной стороны, на составляющие его аспекты – онтологический, аксиологический и методологический; с другой стороны, сохраняя единство субъективного и объективного, – на отдельные этапы в процессе его формирования [93]. Оба аспекта знания (динамический и статический) с неизбежностью находят отражение в смысловой структуре научного текста, представляющего результат когнитивной деятельности субъекта по отношению к познаваемому объекту и дискурсивной деятельности субъекта-автора и субъекта-адресата.

2.2. МОДЕЛЬ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОЛЯ КАК ОСНОВА ОПИСАНИЯ И ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Идея представления компонентов коммуникативно-познавательной деятельности ученого в виде поля, т.е. системы взаимосвязанных полевых же принципом микрополей, различающихся содержанием, предложенная М. П. Котюровой, представляется вполне обоснованной, плодотворной и актуальной [93, 95] в рамках разрабатываемого когнитивно-дискурсивного подхода к обучению научной письменной речи.

Согласно модели, необходимым и достаточным комплексом компонентов когнитивно-дискурсивной деятельности ученого, автора научного труда, который обуславливает формирование текста, является комплекс взаимодействующих компонентов S, O, t, S1, представленный в виде цепочки $S \rightarrow O \rightarrow t \leftarrow S1$, где S – субъект познания, находящийся в деятельностном отношении (\rightarrow) к познаваемому объекту ($S \rightarrow O$) и выступающий в целостной личностной форме, O – объект познания, t – инвариант социально закрепленного средства научной коммуникации, который в силу этого предполагает наличие S1 – адресата, специалиста определенной степени квалификации в данной области науки.

Обобщенно представляя минимальный комплекс факторов когнитивно-дискурсивной деятельности, детерминирующих смыслопорождение научного текста, когнитивно-дискурсивное поле является ключом к описанию, познанию и объяснению научного текста. Оно отражает системный характер экстралингвистических факторов, которые могут быть организованы по полевому принципу.

Основанием для экстраполяции категории «поля» из известных в языкознании концепций поля [33, 34, 207] в область когнитивно-дискурсивного пространства научного текста является тот факт, что характеристики поля в силу их обобщенности (если абстрагироваться от их нацеленности на описание разноуровневых единиц языковой системы) могут быть в полной мере использованы для описания когнитивно-дискурсивного поля, вербализованного в научном тексте. Такими характеристиками являются: 1) двусторонний характер поля, имеющий план содержания и план выражения; 2) наличие общей семантической функции поля; 3) инвариантность конститuentов поля, т.е. наличие общего значения, распадающегося на два и более значений; 4) наличие ядра и периферии поля как в плане содержания, так и в плане выражения.

План содержания когнитивно-дискурсивного поля представлен научным знанием в единстве трех его составляющих компонентов:

онтологического (предметного), аксиологического (оценочного) и методологического (фиксирующего путь получения знания). Эти три смысловых потока, представляющих собой семантику поля, в плане выражения манифестируются средствами языковой системы [93, с. 32].

Когнитивно-дискурсивное поле характеризуется общей семантической функцией, которой является эпистемическая функция, т.е. выражение научного знания. Двойное понимание научного знания – как продукта и как процесса познания – дает возможность представить когнитивно-дискурсивное поле также в двух аспектах – статическом и динамическом.

2.2.1. Когнитивно-дискурсивное поле в статическом аспекте

Исходя из единства субъекта и объекта познавательной коммуникативной деятельности, научное знание, рассматриваемое в статике, условно, в целях анализа, можно представить двумя полями, одно из которых «поле субъекта познавательной деятельности», а другое – «поле объекта познавательной деятельности». Каждое из полей включает микрополя, объединенные общим значением. Поле субъекта познавательной деятельности представлено микрополями: «социальное в познавательной деятельности субъекта» и «индивидуальное в познавательной деятельности субъекта». Поле объекта познавательной деятельности представлено микрополями онтологического, аксиологического и методологического аспектов знания.

Поле субъекта научно-познавательной деятельности

При рассмотрении вопроса о субъекте научно-познавательной деятельности мы опираемся на достижения в области теории познания, науковедения, психологии научного творчества, общей психологии, функциональной стилистики [13, 21, 49, 65, 74, 92, 169, 211].

Согласно данным этих наук, субъект научно-познавательной деятельности предстает в единстве социальных (общих) и индивидуальных (единичных) свойств сознания ученого, таких как познавательный стиль, стиль мышления, а также интуиция и ассоциативность мышления.

Социальная сущность сознания познающего субъекта проявляется в ее обусловленности категориальным (предметно-логическим) уровнем мышления научного сообщества в определенный период, культурно-исторической системой отражения внешнего мира конкретным человеческим обществом: «Сама познавательная деятельность всегда осуществляется в определенных, исторически обусловленных

формах и подчиняется определенным, общественно выработанным нормам, критериям. Чтобы результат труда ученого мог быть признан и войти в науку, он должен отвечать нормам, критериям, принятым в научном сообществе» [125].

Известные в науковедении понятия «категориальный профиль мышления» и «категориальный строй мышления» [31, 74, 210] как нельзя лучше отражают социальную детерминированность научно-познавательной деятельности. Под категориями понимается инвариантное ядро научного мышления, которому свойственна высшая степень обобщенности. Связанные между собой категории, принципы и проблемы образуют категориальный строй («сетку») мышления.

Категориальный профиль различных ученых отличается широтой, равно как и «размер ячеек» категориального поля, в котором работает данный исследователь. Соответственно, и категории, которыми оперируют ученые, отличаются между собой степенью обобщенности: они могут быть «объемлющими» и «включенными». Между этими крайними случаями имеется множество переходных форм. Категориальная характеристика науки определенного периода своеобразно преломляется в неповторимости категориальных профилей отдельных субъектов познания [74, с. 39]. Категориальный профиль мышления ученого с неизбежностью находит выражение в научном тексте и влияет на его построение.

Для описания индивидуальных свойств сознания ученого используются понятия «познавательный стиль», «познавательная структура личности» и «стиль мышления ученого». Понятие «познавательный стиль» отличается от понятия «познавательная структура личности» тем, что оно относится к наблюдаемым особенностям мышления данной личности, определяемым индивидуальными психологическими характеристиками типа личности и качествами человека. Тогда как понятие «познавательная структура личности» соотносится с определенной внутренней организацией психических процессов, которая проявляется в стиле мышления, присущем тому или иному исследователю. Познавательная структура – связующее звено между информацией, получаемой субъектом, и отражением ее в суждениях. К числу основных элементов, определяющих познавательные стили, могут быть отнесены следующие:

Ригидность – гибкость, т.е. степень «инерции мышления» при решении конкретных задач.

Сложность познавательных структур. Она заключается в том, что в мозгу субъекта создается более многомерная модель реального мира, чем модель у субъекта с менее сложной познавательной организацией.

Психологическая дифференциация обнаруживает в мыслительной деятельности индивида преобладание анализа или синтеза.

Понятийная дифференциация выявляет то, чему индивид отдает предпочтение при свободной классификации объектов – образованию большого количества мелких групп или нескольких широких классов. Это характеристика процесса обобщения и формирования понятий, относительно независимых от качества решения задачи.

Индивидуальные различия в процессе схематизации – особенность мышления, заключающаяся в большей или меньшей способности отметить тонкие оттенки и небольшие изменения в исследуемых объектах [74, с. 244, 245].

Важным компонентом стиля мышления ученого, очевидно, следует признать его способность к рациональной оценке знания. Для определения этой способности, реализуемой в научном тексте, М. П. Котюрова предлагает ввести понятие «квалификационно-эпистемической сетки», ячейки которой взаимодействуют с ячейками «категориальной сетки», и формируют знание определенной степени достоверности. Например, если основное (или уточняющее) понятие в научном тексте сопровождается выражением сомнения в достоверности утверждения о нем, это приводит к порождению проблемы или постановке вопроса; если автор сопровождает основное (или уточняющее) понятие выражением уверенности в достоверности утверждения относительно этого понятия, тем самым он порождает фрагмент теории или доказанное теоретическое положение [93, с. 42].

Среди компонентов, характеризующих стиль мышления ученого, называют также творческое воображение, интуицию, фантазию, ассоциативность мышления [74, 78, 116, 165].

Стиль научного мышления как исторический продукт научного сообщества, который формируется под действием внутренних закономерностей развития науки, как методологическая система мысли и нормативного знания, отражающая предпосылки, стратегию научного поиска и включающая в себя философские принципы диалектического познания, общенаучные подходы и установки к объектам исследования, идеалы научного знания и нормы их описания, объяснения и организации [77], проявляется в зависимости от степени, в которой субъект овладел этим продуктом. Уже в этом отношении стиль мышления индивидуален. Кроме того, индивидуальны личностно-психологические особенности интеллекта.

Соотнося полевою структуру познающего субъекта с социальным и индивидуальным в сознании человека, мы имеем в виду их неразрывное диалектическое единство, относительную самостоятельность в процессе познания, т.е. нежесткую соотнесенность социального и индивидуального с ядром и периферией поля знания.

Поле объекта научно-познавательной деятельности

При рассмотрении вопроса об объекте научно-познавательной деятельности мы исходим из понимания его как познаваемой сущности, которая характеризуется единством познанного и непознанного и выступает в форме знания. Знание существует благодаря коммуникативно-познавательной деятельности ученого, осуществляемой посредством вербального мышления, продукт которого оформляется в виде текста.

В целях анализа, условно, а также с учетом единства субъективного и объективного знание можно расчленить на три аспекта: 1) онтологический аспект, понимаемый в смысле предметности знания: всякое знание должно характеризоваться отношением к существующему вне его познаваемому; 2) аксиологический аспект, понимаемый как реализация ценностной ориентации субъекта в процессе познавательной деятельности; 3) методологический аспект, понимаемый как реализация способов обоснования и интерпретации знания, получаемого субъектом познавательной деятельности.

Онтологический аспект знания

Онтологический аспект знания связан с его содержанием. Он соотносится с результатом познавательной деятельности, когда можно обнаружить уже установленные связи между элементами знания. Другими словами, знание предстает в виде логико-семантической сущности [174]. Содержание научного текста соотносится с такими формами знания, как понятие, классификация, типология, гипотеза, теория и закон.

Универсальной формой знания является научное понятие. Рассматриваемые в статике понятия подразделяются на исходные (те, которые не определяются через понятия данной теории и являются наиболее общими в рамках терминосистемы текста), основные (те, которые определяются в рамках терминосистемы текста) и уточняющие (те, что используются для развития основных понятий). Ядро онтологического микрополя знания составляют исходные понятия как неопределяемые и основные как определяемые, на периферии находятся уточняющие понятия, зависимые от основных.

Устанавливая вслед за автором научного произведения логико-семантические отношения между этими понятиями, можно построить граф понятийной структуры текста.

По мнению М. П. Котуровой, логико-семантические отношения между основными и исходными, между основными и уточняющими понятиями, выраженные специальными языковыми средствами на

уровне предложения и текста в целом, могут быть сгруппированы следующим образом:

I. Модально-логические (отношения к объективной действительности), которые имеют значения:

- 1) бытия, существования, наличия;
- 2) распространения (в пространстве и времени).

II. Предметно-логические отношения:

- 1) квалификации предмета:
 - а) посредством введения его свойств;
 - б) условной квалификации;
 - в) сопоставления с другими предметами;
- 2) отношения зависимости:
 - а) условия-следствия;
 - б) причины-следствия;
 - в) основания-вывода;
 - г) цели [93, с. 77].

Обратимся к плану выражения логико-семантических отношений первой группы средствами английского языка. Модально-логические отношения передаются автором речи в предложении благодаря сказуемому. Отношения бытия, наличия, существования предметов, явлений выражаются экзистенциональными глаголами *be*, *exist*, *lie*, *encounter*, *occur*, *stay*, образованными от них причастиями, а также словосочетанием *take place*. Например: *There is no clear way of testing validity of scientific paradigms: they exist on a more abstract plane than the scientific method; Serious obstacles lie between what we have demonstrated and the realization of a genuinely useful atomic scale device.*

Глаголы с обобщенным значением типа *realize*, *do*, *obtain* примыкают к глаголам с рассматриваемым значением. Например: *The question is not whether planning should take place, but rather, who should do the planning; The parameter variations carried out for our model equations could be realized experimentally by varying the concentrations of reactions.*

Факт наличия предмета, явления может сопровождаться уточнением его распространения в пространстве или во времени, например, посредством предложных сочетаний типа *in the course of*, *in the process of*, *in the sphere of*, *in the area of*, *in the direction of*, *within a framework of*, *within the limits of* и др., а также многочисленных предлогов с пространственно-временной семантикой.

Обратимся к рассмотрению языковых средств выражения предметно-логических отношений. Отношения квалификации предмета имеют место в предложениях тождества, например: *A social context is a kind of semiotic structure within which meaning takes place;* при условной

квалификации предмета: The populations of the animals *were treated* identically except for the manner in which their seed was presented; Calcium *is thought* to act as a messenger; The fundamental physical parameters of a planet *are not considered* to be susceptible to alteration; при характеристике предмета путем указания его сущности, свойств, состава, включенности в состав чего-либо, функции, сопоставлении с другими предметами и т.д.

Значение сущности предмета передается глаголом *to be*, отношение предмета и его свойств – такими языковыми средствами, как *be characterized, be of an (abstract/descriptive) character, be characteristic of, be qualified as, be marked by, be distinguished by, have, possess, belong*. Например: The produced samples *are characterized* by integral permeability of various gases, differential gas permeability of carbon dioxide, relative permeability of helium gas vs. water vapor (Beltsios).

Для характеристики состава предмета и включенности в состав чего-либо используются глаголы *consist of, be made up of, comprise, be (sub)divided into, be classified, partition, include, refer to* и др.

Характеризуя функцию предмета, автор использует глаголы *serve, be used, play the role of*, предложные сочетания *in the function of, as a function*. Например: In this work, we have shown that it can *be used* to induce useful microstructural changes in the porous layers; Whatever its specific function may be in particular case, language can *serve this function* only under the guise of text.

Сопоставительные отношения передаются глаголами *relate to, be correlated with/to, find a correlation between*, предложными сочетаниями *with/in respect to, with/in/without reference to, in/with/without regard, concerning* и др.

Рассмотрим далее отношения зависимости предметов, включающие в себя значения обусловленности, причинно-следственные, основания-вывода, целевые.

Значение обусловленности передается глаголами *be determined by, be conditioned, depend on*: The empty set is unique, as its identity *is fully determined* by its absence of members; The exact rate *depends on* the statistics of the stellar orbits.

Условно-следственные отношения выражаются посредством предлогов *provided, in case, due to*: If corpus findings contradict the hypothesis, this can be explained as *due to* the influence of competing hypotheses.

Причинно-следственные отношения выражаются глаголами (и соответствующими причастиями) *result in, lead to, generate, produce, cause* и предлогами *because of, as a result, due to*.

Отношения основания-вывода – *be based on, demonstrate, show, indicate, mean*.

Целевые отношения – for, with the aim of, for the purpose of, for sake of.

Обобщая вышесказанное о плане выражения логико-семантических отношений, следует сказать, что, во-первых, синонимическая контекстуальная семантика таких различных языковых единиц, как знаменательные (глаголы и причастия, а также прилагательные) и служебные слова (предлоги и союзы), позволяет объединить их и считать средствами выражения онтологического (содержательно-логического) аспекта знания; во-вторых, эти средства отличаются по степени актуальности/неактуальности выражения логико-семантических отношений между понятиями; в-третьих, онтологическое поле может быть представлено в тексте по-разному – эксплицитно и имплицитно. Последнее означает, что невозможно выразить все отношения между всеми понятиями в тексте, но невозможно совсем не выражать их.

Об онтологическом аспекте знания обычно говорят как об исходном материале, из которого автор формирует научное знание и представляет его в тексте. Если рассматривать знание не пассивно, лишь с понятийно-содержательной точки зрения, а с учетом активной познавательной деятельности субъекта, необходимо обратиться к анализу аксиологической стороны знания.

Аксиологический аспект знания

Под аксиологическим аспектом знания понимается реализация ценностной ориентации ученого в процессе научного познания, т.е. его способности рационально оценивать как известное, так и неизвестное знание с точки зрения его достоверности, новизны и актуальности для научного сообщества и социума в целом.

Анализируя роль оценки в развертывании научного текста, Н. В. Данилевская приходит к выводу, что чередование старого и нового знания само по себе еще не отражает «динамику смыслостроительства». По ее мнению, в основе чередования компонентов знания лежит оценка, которая выступает «своеобразным энергетическим толчком», источником структурно-смысловой динамики выражаемой в произведении научной идеи: «познавательная оценка пронизывает всю ткань текста, воплощаясь либо открыто, с помощью специальных языковых средств (в том числе эмоционально и экспрессивно окрашенных единиц), либо скрыто – как реализованный в вербальной ткани выбор автором определенного варианта суждения-высказывания, необходимого для развертывания обоснования нового знания, его постепенного формирования в непротиворечивую научную теорию» [54, с. 336, 337].

Введенное Н. В. Данилевской понятие «познавательная оценка» обозначает факт совершенного исследователем на дотекстовом этапе выбора определенного мыслительного действия (из числа многих возможных) как наиболее актуального в данный момент обоснования нового знания, а в целом необходимого и адекватного представления в тексте авторской точки зрения. Оценивание автором того или иного факта (мысли, идеи, мнения, суждения) с точки зрения подтверждения выражаемого в тексте фрагмента нового знания или, наоборот, конфликта с ним, очевидно, сопровождает весь познавательный процесс, шлифует его и постепенно формирует в законченную, целостную научную концепцию [54, с. 337].

Как известно, наиболее важными, социально значимыми характеристиками содержания научного знания являются степень его достоверности, новизна и актуальность. Для выражения этого комплекса взаимосвязанных общих характеристик знания автор использует разнообразные языковые средства.

Оценка содержания со стороны его достоверности включает сомнение, уверенность в достоверности и констатацию факта как высшую степень уверенности в выражении достоверности содержания.

Средствами выражения сомнения являются вводные слова *perhaps, maybe, probably, possibly*, синтаксические конструкции типа *it seems that, it seems unlikely that, it is not clear*, глагольные и номинативные словосочетания типа *cast/raise/express doubt, of a rather doubtful kind, an uncertain area/cause/outcome, an uncertainty in the data, remain unclear* и др. Например: *It seems highly probable that we will be able to find some correlation between earthquake occurrence and observed phenomena merely by accumulating data; The book's importance lies in the impact it probably will make; The argument is based on theoretical considerations of a rather doubtful kind; The relationships between emissions and forcing are only approximate and these constants are of uncertain magnitude*. Модальные глаголы *may, might*, передающие значения предположения, возможности, вероятности действия, тем самым способствуют выражению сомнения: *This algorithm might not be successful for two reasons; While this may seem to cause problems, these problems are only apparent*.

Уверенность в достоверности знания можно считать важным моментом в познании действительности. Для выражения этого значения используются следующие средства: модальные слова *undoubtedly, indeed, certainly, surely, evidently, most clearly*, синтаксические конструкции *it is/becomes/seems/should be evident that, it became/is clear, it is/becomes obvious that*, субъектный инфинитивный оборот *с be like*

likely, be sure, be certain, например: *This is immediately evident* if we choose a slightly less artificial model; It is *indeed* as a tool of social interaction that speech *most clearly* confers an evolutionary advantage on man.

Если ученому необходимо подчеркнуть абсолютную очевидность, бесспорность знания, он использует языковые средства, выражающие констатацию факта, типа *it is well-known that, as we know, it is generally accepted that*, например: *It is well-known* and fruitfully exploited, that in classical theories we can equate an object with the set containing all its properties; The general trend, because of the strategic role of the concept of structure, *is generally known* as structuralism; although *it is generally accepted that* the brain is a computer of a kind, nobody yet knows what is the computer code.

Автор научного произведения подвергает оценке не только достоверность знания, но и его новизну. Это обязывает его дать разностороннее феноменологическое описание изучаемого явления или обосновать предлагаемые и развиваемые понятия, т.е. связать неизвестное (новое) с известным (старым) посредством исходных понятий, относящихся к энциклопедическому знанию автора и читателя. В «ядерных жанрах» научного дискурса, таких как научная статья и монография, указание новизны исследования является необходимым, причем в определенных структурных компонентах текста: аннотации, предисловии, введении, главной части. Проиллюстрируем сказанное примерами: *This paper proposes a new a new methodological framework within which P can be studied.*

Оценка актуальности содержания включает такие характеристики, как недостаточность знания, противоречивость знания, значимость излагаемого содержания, которые специально выражаются языковыми средствами. Например: *The distribution of power in the spectrum of mantle heterogeneity obtained by seismic methods has not been satisfactorily investigated; The medical records from this region are the object of some controversy; There is clearly a great deal to be done in elaborating this plan, and in solving some of the problems it raises; This point has become a hot topic in debates concerning the public funding of education; The methodology of pragmatic testing is so far undeveloped, but it is not more problematic than other types of informant testing.*

Итак, в плане содержания аксиологический аспект знания включает такие характеристики, как сомнение, уверенность в достоверности знания и бесспорность знания, а также новизну и актуальность содержания. Аксиологический аспект знания, будучи продуктом абстрагирования от эксплицированного в тексте предметно-логического знания, не имеет структуры, прозрачно представленной в тексте, и не

может рассматриваться в отрыве от онтологического аспекта знания. С другой стороны, аксиологическое поле знания соотносится с полем субъекта познавательной деятельности, в частности с такой характеристикой познавательного стиля мышления ученого, как ригидность-гибкость мышления, которая обуславливает употребление средств выражения сомнения, уверенности в достоверности знания и высшую степень уверенности – констатацию факта [155].

Методологический аспект знания

Под методологическим аспектом знания понимается реализация способов обоснования и интерпретации знания, получаемого субъектом познавательной деятельности.

Методологический аспект знания имеет полевою структуру: ядро образуют методологическая установка и метод, периферию – разработка методики исследования. Метод познания, регулирующий практическую реализацию познания, проявляется как способ деятельности, охватывает методику и технику исследования. Именно стратегическая функция метода обуславливает то, что знание как продукт познавательной деятельности получает познавательную форму, усложняемую в процессе развития знания и нередко условно определяемую как факт, классификация, типология, гипотеза, теория, закон. Действительно, классификация опирается на описание (включает его), типология представляет собой не что иное, как классификацию по существенным свойствам предметов (явлений), теория и гипотеза различаются лишь в противопоставлении (гипотеза – недоказанная теория). По мнению М. П. Котуровой, тот факт, что каждая более высокая форма включает в себя определенный метод получения знания, «усваивая» также и характер его представления в тексте, дает основание рассматривать методологический аспект знания как поле не только в эпистемическом плане, но и лингвистическом [93].

Методологический аспект знания может рассматриваться как способ формирования новых понятий, обоснования и интерпретации основных и уточняющих понятий, т.е. способ установления логико-семантических отношений между понятиями, например посредством деления понятий, или путем обобщения понятий по какому-либо признаку.

Значимость логической операции деления понятий, в результате чего устанавливаются отношения «целое – его части», подчеркивал А. Г. Спиркин: «логическое познание начинается с того момента, когда человек начинает расчленять целостный чувственный образ предмета ... и сопоставлять его с образом другого предмета, т.е. когда образ одного

предмета включается в связь с другим образом, в результате чего возникает логически членораздельная мысль» [187]. Для выражения деления понятий используются разнообразные средства. К ним прежде всего относятся глаголы *divide*, *subdivide*, *differentiate*, *distinguish*, *fall into*, образованные от них причастия, герундии и существительные. Мысленное деление понятия, выраженное названными глаголами, может подчеркиваться употреблением слов, которые можно назвать номинациями деления. К ним относятся существительные типа *type*, *group*, *class*, *sort*, *kind*, *variety*, которые употребляются в сочетании с количественными числительными, прилагательными *twofold*, *threefold* и прилагательными *different*, *distinct*, *various*, *next*, *following*. Например: *It is necessary to distinguish different kinds of effects upon the listener which can be brought about by speech acts; The studies can be divided roughly into three groups; All ethical theories fall into one or the other of the two classes.*

В качестве номинаций деления нередко выступают термины и общенаучные слова логико-понятийного характера: *category*, *phenomenon*, *species*, *case*, *property*, *feature*, *peculiarity*, *attribute*; *cause*, *reason*, *effect*, *consequence*, *goal*, *objective*, *purpose*, *aim*; *problem* и др. Они употребляются в сочетании с количественными числительными, существительным *a number of*, прилагательными *different*, *various*. Например: *As matters stand, this algorithm might not be successful for two reasons: first...*

Для того чтобы привлечь внимание читателя к результату деления понятий, автор нередко прибегает к нумерации: *first(ly)*, *second(ly)*, *on the one hand*, *on the other hand*. Например: *The information obtained is crucial for theoretical developments on two accounts; firstly P, secondly Q.* Употребление нумерации обуславливается коммуникативной установкой автора, акцентировать или не акцентировать результат деления понятий.

Деление понятий в качестве основы классификации в ходе интерпретации понятий используется при переходе от описания предметов, явлений к их дальнейшему, более детальному изучению, например: *Another way of classifying materials is into metallic, semiconducting and insulating materials, according to their electrical behaviour; We can systematize this concept by classifying it into a small number of distinct categories.*

Классификация как форма знания имеет прозрачную структуру: деление понятия на частные понятия и интерпретация последних.

Мысленное деление понятия представляет собой один из необходимых способов интерпретации основного понятия, его состава, что

обуславливает его широкое применение при получении нового знания. Благодаря этому в научных текстах формируется система средств выражения данной мыслительной операции. Рассмотренные языковые средства выражают не только деление основного понятия, но и связь уточняющих, входящих в состав этого основного, понятий.

Деление понятия на два или несколько частных понятий диалектически связано с противоположной мыслительной операцией, в результате которой устанавливаются и фиксируются отношения единства, глубокой взаимосвязи частей и целого. Контекстуальным средством выражения деления/связи понятий может являться сочинительный ряд однородных и неоднородных членов предложения. Сочинительный ряд констатирует, скорее, не процесс деления понятия, а его результат, поэтому уже само вхождение слов в сочинительный ряд свидетельствует о связи обозначаемых ими понятий. Союзы в сочинительных рядах обладают огромной связующей силой. Наиболее употребительным является союз *and*. Кроме того, употребляются союзы *not only ... but ...*, *both ... and ...*, *neither ... nor ...* с сопоставительным значением, *but*, *while*, *whereas* с противительным значением, *or*, *else*, *or else*, *either ... or ...* с разделительным значением.

Члены сочинительного ряда могут находиться друг с другом в пояснительных отношениях (собственно пояснение, включение, уточнение), если второй член ряда входит в предложение посредством первого, которому он служит. Пояснительные отношения констатируют деление понятий, причем слова, обозначающие компоненты деления, соотносятся между собой на разных основаниях: 1) как обозначение и пояснение, конкретизация или оценка (для этого используются союзы *that is*, *that is to say*, *in other words*, *speaking otherwise*); 2) как общее и частное (при отношении включения второй член ряда называет то, что входит в состав первого); 3) как обозначение и его уточнение, когда второй член ряда более точно определяет то, что названо первым. Например: *Atomic bonding follows the same rule as phase equilibrium, that is, the system seeks the lowest energy state; Usually, there are two methods to improve the fluidization quality of fine particles: one is by external force, such as vibration, magnetic field, acoustic field; the other is by altering the intrinsic properties of particles, e.g., modifying surface characteristics, mixing with other particles having different size or shape; In other words, socio-pragmatics is the sociological interface of pragmatics.*

Таким образом, интерпретация основных и уточняющих понятий осуществляется, прежде всего, посредством их деления на два или более частных, либо посредством связи однородных и разнородных понятий для характеристики понятия более высокого уровня обобщения. Кроме того, субъект познания может прибегать к действиям, связан-

ным с установлением закономерностей явлений. Эти действия передаются в научном тексте посредством глаголов *study, research, investigate, discover, determine, find, prove, suppose, argue, recognize, establish, assume* и др., например: *Also, a correlation was established between the ultrasonic treatment and the microstructure.*

Путь интерпретации понятий, выбранный ученым, как правило, сопровождается оценкой такого действия с точки зрения его возможности/невозможности, необходимости или долженствования. Сравните следующие примеры: *It is possible to imagine* a number of strategies that a language learner might follow – выражение возможности); *It is difficult to determine* whether global warming is occurring – выражение невозможности; *Before dwelling on this problem one important detail must be noted* – выражение долженствования; *Further investigation of P needs to be undertaken* to determine R – выражение необходимости действия.

Вышеназванные примеры указывают на взаимосвязь методологического аспекта с аксиологическим как в плане содержания, так и выражения в научном тексте. Связь проявляется в усилении или ослаблении возможности/невозможности или необходимости мыслительных операций.

Можно предположить, что через методологический аспект осуществляется связь поля объекта с полем субъекта познавательной деятельности. Связь устанавливается посредством соотнесения поля знания с психологической установкой субъекта на анализирующую или синтезирующую сторону мышления. В процессе текстообразования это проявляется в отборе средств интерпретации понятий.

Все вышесказанное подтверждает полевую структуру знания, в котором можно выделить онтологический, аксиологический и методологический аспекты. Онтологическое поле, занимающее ядерное положение в целом поле знания, соотносится с исходными и основными понятиями и их логико-семантическими отношениями (что составляет ядро данного поля) и уточняющими понятиями и их логико-семантическими отношениями (что составляет периферию поля). Аксиологическое поле соотносится с ценностной ориентацией познающего субъекта, в частности с осуществляемой им рациональной оценкой степени достоверности, новизны и актуальности знания. Методологическое поле представляет собой пути установления логико-семантических отношений между основными и уточняющими понятиями посредством деления понятий, их связи через установление отношений «целое – его части» или путем обобщения понятий по какому-либо признаку. В периферийной зоне эти поля тесно связаны и друг с другом, что проявляется в характере использования языковых

средств для их выражения, и с полем субъекта, в частности с основными индивидуальными психологическими характеристиками ученого, такими как категориальный профиль и познавательный стиль мышления, которые проявляются посредством отбора основных и уточняющих понятий, а также через установку на получение нового знания [93, с. 114].

2.3. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Исходное понимание научного текста как вербализованного продукта поэтапной, целенаправленной когнитивной деятельности ученого дает основания предположить, что сам процесс формирования научного знания также находит отражение в научном тексте.

Анализ литературы по методологии научного исследования свидетельствует о том, что количество и формулировки выделяемых науковедами этапов формирования знания варьируют от автора к автору, вместе с тем все они единодушно признают, что генезис научного знания включает такие этапы, как проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, доказательство гипотезы и вывод в виде теории, концепции, модели и т.д. [2, 12, 40, 66, 77, 97, 124, 161, 179]. Проанализируем названные этапы творческого продуктивного мышления ученого, начав с первого этапа – проблемной ситуации.

Под *проблемной ситуацией* понимается специфическая ситуация в процессе познания, когда существующее научное знание, его уровень и понятийный аппарат оказываются недостаточными для решения новых задач познания и практики. Проблемные ситуации в науке чаще всего возникают в результате открытия новых фактов, явно не укладывающихся в рамки прежних теоретических представлений, т.е. когда ни одна из общепризнанных теорий не может объяснить вновь обнаруженные факты [15].

Микешина Л. А. характеризует проблемную ситуацию как объективное состояние рассогласования и противоречивости научного знания, возникающее в результате его неполноты и ограниченности. В зависимости от того, какие элементы знания приходят к рассогласованию или конфронтации, она вычленяет следующие основные типы проблемных ситуаций: 1) расхождение теорий с некоторыми экспериментальными данными; 2) конфронтация теорий, применяемых к одной предметной области, по разным параметрам; 3) столкновение парадигм, исследовательских программ, стилей научного мышления [124, с. 259, 260].

С психологической точки зрения структура проблемной ситуации – это особого рода отношение между личностью и объективной реальностью, состояние неуравновешенности, возмущения функционирующей системы «субъект – объект» [168]. Разрешение проблемной ситуации «переживается субъектом как удовлетворение потребности в новых сведениях, в дополнительной информации об объективном положении вещей [203, с. 361]. В результате этого происходит изменение проблемной ситуации, а вместе с ней уравнивание функционирующей системы в целом, сохранение ее целостности.

С проблемной ситуацией тесно связано понятие *проблемы*, которое ученые вычленили в качестве второго этапа развития нового знания. Карл Поппер утверждал, что познание не начинается с наблюдений и фактов, «оно начинается с проблем», с напряженности между знанием и незнанием. Сама проблема возникает из открытия, что с нашим знанием что-то не в порядке, существует какое-то внутреннее противоречие. Отправным пунктом становятся не столько чистое наблюдение и факты сами по себе, сколько наблюдение и факты, порождающие проблему [170]. В ходе формулировки проблемы противоречия и неполнота, неявно содержащиеся в ситуации, принимают явную и определенную форму. Сформулировав проблему, исследователь, по сути, выбирает путь, по которому будет идти поиск ее решения. Именно поэтому выявление объективно существующей проблемной ситуации и постановку проблемы большинство методологов считают началом исследовательского поиска.

Постановке проблемы предшествует некоторый результат научного мышления, связанный с познавательной рефлексией ученого по поводу предшествующего знания и системы ценностей. Результаты такой рефлексии неизбежно предстают в научном тексте как оценочные высказывания о свойствах предмета исследования с точки зрения различного рода модальностей: необходимости, достаточности, истинности, предпочтительности и др. Таким образом, указывая направление исследования и позволяя сформулировать задачу, проблема «обеспечивает целесообразную мобилизацию старых и организацию новых знаний» [11, с. 165].

Проблема – не застывшая форма знаний, а процесс, включающий два основных момента, два основных этапа движения познания – ее постановку и решение. Правильное выведение проблемного знания из фактов и обобщений, умение верно поставить проблему – необходимая предпосылка ее успешного решения. «Формулировка проблемы, – отмечал А. Эйнштейн, – часто более существенно, чем ее разрешение, которое может быть делом лишь математического или экспериментального искусства. Постановка новых вопросов, развитие новых воз-

возможностей, рассмотрение старых проблем под новым углом зрения требуют творческого воображения и отражают действительный успех в науке» [196].

Поставить проблему – значит:

- отчленить известное и неизвестное, факты объясненные и требующие объяснения, факты, соответствующие теории и противоречащие ей;
- сформулировать вопрос, выражающий основной смысл проблемы, обосновать его правильность и важность для науки и практики;
- наметить конкретные задачи, последовательность их решения и методы, которые будут применяться при этом.

В проблеме как особой форме знания сущность рассогласования знания фиксируется вопросом. Именно вопрос позволяет сфокусировать и выявить главное противоречие и содержание проблемной ситуации. Однако не всякий вопрос является научной проблемой. Лишь тот вопрос, ответ на который отсутствует в накопленном человеческом знании, отождествляется с проблемой, тогда как ответ на вопрос-задачу выводится из знания, содержащегося в самой условии задачи.

Решение проблемы связано с дальнейшим поступательным движением в развитии знания – высказыванием идеи и формулированием гипотезы.

Идея как самостоятельный этап процесса познания, «как нахождение интуитивного ответа на познавательный вопрос» [11, с. 177], предшествующий выдвижению гипотезы, признается не всеми исследователями. Однако, по мнению ряда ученых, есть основания включать идею в процесс формирования научного знания [40] и рассматривать ее как своеобразный «переходный мостик» от переосмысления и оценки старого научного знания к формированию нового знания, которое по существу и происходит только после того, как найдена идея, отражающая сущность теоретического абстрактного знания и являющаяся основополагающим элементом теории. Научная идея, по утверждению В. П. Каширина, – это такая форма научного знания, которая эвристически и целостно объясняет сущность объекта исследования на уровне основного принципа и общей закономерности [77].

Следующим необходимым этапом процесса познания является *гипотеза*, которая призвана дать пробное решение проблемы. Под гипотезой понимается форма теоретического знания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределенно и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятностный, а не достоверный характер и требует проверки, обоснования. В ходе доказательства выдвинутых

гипотез: а) одни из них становятся истинной теорией; б) другие видоизменяются, уточняются и конкретизируются; в) третьи отбрасываются, превращаются в заблуждения, если проверка дает отрицательный результат [97].

В структуру гипотезы входят следующие основные компоненты: 1) базис или посылки гипотезы, т.е. накопленные факты действительности и существующие теоретические знания; 2) предположение, содержащее в себе новые, искомые данные об исследуемом объекте; 3) логическая взаимосвязь между базисом и предположением и 4) логические следствия, вытекающие из предположения, с помощью которых осуществляются обоснование и проверка этого предположения [15].

Все элементы гипотезы взаимосвязаны, будучи сконцентрированы вокруг главного, стержневого элемента, которым является предположение. Отсюда, содержание гипотезы представляет собой систематизированное знание. Чем сложнее решается научная проблема, тем выше должен быть уровень систематизации знаний в гипотезе. Глубина и точность, с которой гипотеза отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений действительности, напрямую зависит от уровня систематизации знаний в гипотезе.

С точки зрения логической модальности предположение представляет собой вероятное знание, которое нуждается в доказательстве. Информация, содержащаяся в предположении, представляет собой новое знание об объекте исследования. Поэтому выдвижение гипотезы обозначает продвижение науки на качественно новую ступень, что верно, однако лишь в том случае, если гипотеза является не произвольным допущением, а имеет под собой необходимое фактическое и теоретическое обоснование.

Существуют различные виды гипотез, применяемых в научном исследовании. Выделяются общие и частные гипотезы (по общности содержащихся в гипотезе знаний, теоретические и эмпирические (в зависимости от базиса, на котором строятся гипотезы), описательные и объяснительные (в зависимости от глубины отражения познаваемых объектов). Однако независимо от типа гипотезы ее логическая структура остается одинаковой. Поэтому можно предположить, что она реализуется в тексте одинаковыми средствами, имеющимися в языке и способными выражать различные типы и оттенки предположений, допущений, условий и т.д.

Следующим этапом познавательной деятельности является этап *доказательства гипотезы*, представляющий собой логическое обоснование ответа на проблемный вопрос, высказанный первоначально как предположение. Доказательство гипотезы осуществляется с помо-

щью разнообразных методов и приемов, среди которых указывают дедукцию, индукцию, аналогию, сравнение, моделирование, эксперимент и т.д.

Доказательство гипотезы представляет собой сложноорганизованную систему умозаключений, обладающих устойчивой логической схемой. Логическая схема доказательства включает: аргументы (положения, на которые опирается ученый и из которых следует тезис) и демонстрацию (способ, который показывает, какова связь, ведущая от истинности посылок к истинности или ложности тезиса). При этом, как правило, различают дедуктивные, или формальные, доказательства в виде цепочки правильных умозаключений, применяемые обычно в формальной логике, математике, теоретической физике. В гуманитарных и естественных науках доказательство чаще всего является индуктивным, т.е. истинность тезиса устанавливается непосредственно: утверждаемое соотносится с фактическим положением вещей. Проверенная и доказанная гипотеза переходит в разряд достоверных истин, становится научной теорией, ядром которой являются ее основные принципы, понятия, категории.

На завершающем этапе процесса познавательной деятельности происходит формулирование *выводов и законов*, которые представляют собой решение проблемы как окончательное, лишненное предположительности, логическое утверждение, содержащее концентрированное новое знание [11, с. 169].

Следует, однако, признать, что описанная структура научно-познавательной деятельности является «идеальной», абстрактной схемой. Реальный процесс познания далеко не столь прямолинеен и характеризуется отклонениями от названного строго поступательного, методологического процесса. Это обусловлено индивидуальностью мышления конкретного ученого, особенностями его творческого воображения, интуицией, ассоциативностью мышления. Однако «законы коммуникации и ориентации открытия на научный социум вынуждают ученого реконструировать и имитировать в тексте логически эталонный путь развития мысли» [96].

Каждый из этапов когнитивной деятельности ученого вводится в английский научный текст относительно стандартными языковыми средствами, сигнализирующими смысловое развертывание научного произведения.

Выводы по главе 2

1. Когнитивный подход к обучению научной речи предполагает направленность обучения на осознание молодыми учеными закономерностей научно-познавательной деятельности и отвлеченно-

обобщенного типа мышления, активизируемого в ней, как базовых экстралингвистических факторов смыслопостроения научного текста.

2. По своему содержанию познавательная деятельность ученого представляет собой процесс выработки нового научного знания путем разрешения обусловленных практикой научных проблем. Цель научного исследования – новые достоверные знания, которые должны не только описать и объяснить обнаруженные явления, но и предсказать новые, дать выход в методологию науки и практики.

3. Основу научного исследования составляет научное теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного (поскольку назначение науки – вскрывать закономерности), логическая доказательность и последовательность (как воплощение динамики мышления в суждениях и умозаклчениях).

4. Сопоставление научной деятельности как познавательной, «направленной на выработку нового научного знания» и речемыслительной, осуществляемой средствами естественного языка и «обслуживающей» сферу науки, позволяет предположить, что научный дискурс оказывается для науки не только средой, способом и средством осуществления познания и передачи знаний, но и является одной из форм реализации самой научной деятельности, существования науки в целом и ее отдельных дисциплин.

5. Когнитивный подход представляется как наиболее перспективный для исследования концептуально значимых проблем научного текста в силу того, что он дает возможность установить, как отображаются в нем: а) закономерности научно-познавательной деятельности ученого; б) этапы формирования научного знания; в) структуры научного знания; г) процессы порождения и восприятия научного произведения.

6. Двойное понимание научного знания – как продукта (в статике) и как процесса познания (в динамике) – дает возможность расчлнить знание, с одной стороны, на составляющие его аспекты – *онтологический, аксиологический и методологический*, с другой стороны, – на отдельные этапы в процессе его формирования и проследить способы их репрезентации в английском языке.

3. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

3.1. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

3.1.1. Понятие дискурсивной компетенции в отечественной и зарубежной методике

Важность дискурсивной компетенции для полноценной межкультурной коммуникации признается многими отечественными и зарубежными учеными [43, 51, 59, 108, 178, 181, 221, 228, 287, 310, 312, 329, 337]. Несмотря на то, что формулировки дискурсивной компетенции варьируют от автора к автору, многие исследователи придерживаются довольно близких толкований данного понятия. Дискурсивная компетенция понимается как:

- знание различных типов дискурса и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом конкретной ситуации общения [58, 108, 301, 308];
- способность воспринимать и порождать речевые сообщения адекватно прагматическому контексту [178];
- способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связанные и логичные высказывания разных функциональных стилей [206, с. 1, 2; 312];
- целостная способность порождать и воспринимать тексты различных типов (жанров) для достижения коммуникативного намерения субъекта речи в определенной ситуации общения [51, с. 9];
- совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности [7, с. 8];
- способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии [227];
- способность применять подходящие стратегии конструирования и интерпретации текста [327];
- текстообразующая способность языковой личности и ее знания, умения и навыки в области идеоречевого цикла «от мысли к слову» [47, с. 267].

Примечательно то, что одни авторы вычленяют дискурсивную компетенцию в качестве самостоятельного компонента коммуникативной компетенции [217, 221, 287, 309, 310, 327], другие включают ее в состав иных компетенций: прагматической [231], языковой [213, 316], социолингвистической [227], лингвориторической [47]; третьи – выделяют в составе коммуникативной компетенции компоненты, содержание которых соотносится с содержанием дискурсивной компетенции, но именуют их иначе, например, как интерактивная компетенция [27], речевая [181], текстовая [47, 235].

Различия в интерпретации понятия дискурсивной компетенции приводят к тому, что разные ученые по-разному структурируют и детализируют перечень подлежащих усвоению и формированию конкретных знаний, умений и способностей в рамках данной компетенции.

Так, по мнению В. В. Сафоновой, основными компонентами иноязычной речевой (дискурсивной) компетенции, которыми должны овладеть обучаемые на продвинутом этапе обучения, являются:

знания о:

– коммуникативно-приемлемых и целесообразных фразах, СФЕ, фрагментах дискурса в изучаемых ситуациях бытового и социально-значимого общения;

– технике осуществления ознакомительного, выборочного, аналитического чтения (аудирования), построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения;

– способах интерпретации речевого портрета коммуникантов;

умения:

– прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений;

– осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения;

– определять коммуникативное значение и назначение фраз, СФЕ, фрагментов дискурса в изучаемых ситуациях иноязычного общения;

– варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения;

речевые способности:

– речевая контактность;

– речевая образность;

– речевая наблюдательность;

– речевое воображение [181, с. 103].

Как следует из трактовок дискурсивной компетенции, в концепциях Н. В. Елухиной, О. И. Кучеренко, Е. Roulet сформированность

данной компетенции у обучаемых проявляется в наличии у них следующих умений:

- владение набором основных типов иноязычных дискурсов;
- выбор того типа дискурса, который соответствует коммуникативной цели говорящего и обеспечивает реализацию его коммуникативных намерений;
- владение механизмами порождения/восприятия конкретного дискурса в соответствии с характеристиками выбранного типа;
- соблюдение в процессе порождения/восприятия дискурса норм речевого и неречевого поведения, принятых в определенном социокультурном сообществе [59; 62; 108, с. 107; 308].

Не трудно заметить, что в названных концепциях особую значимость приобретает понятие «тип дискурса». Под ним понимается образец, модель однородной группы дискурсов, имеющих общие экстра- и интралингвистические признаки, обусловленные авторской интенцией и социальным контекстом общения. Интралингвистические параметры типа дискурса состоят из характеристик соответствующего типа текста (композиция, способ изложения, метод изложения, лингвистическое оформление). К основным экстралингвистическим параметрам относятся участники коммуникации, их коммуникативные цели и намерения, прагматические установки, социальные роли, фоновые знания, временные и пространственные параметры общения. По мнению О. И. Кучеренко, основными типами дискурсов, используемыми специалистами в официальном устном общении и входящими в научный дискурс, являются доклад, сообщение, дискуссия, обсуждение, расспрос и консультация [108, с. 104].

Следует отметить, что это далеко не единственный подход к типологии дискурсов. Так, в классификациях, построенных на прагмалингвистических основаниях, тип дискурса определяется типом речевого действия, который, в свою очередь, выделяется в соответствии с речевой интенцией говорящего. Исходя из этого, называются такие типы дискурсов, как информирующий (цель – сообщить, информировать); аргументирующий (цель – высказать и доказать свое мнение); агитирующий (цель – побудить к действию); эвристический (цель – обсудить проблему с помощью партнера, найти вместе с ним истину); эпидейктический (цель – выразить свое видение, оценку) и др. [132, с. 65, 66]. Типология дискурсов, построенная на основе лингвистических критериев, включает такие типы дискурсов, как повествование, описание, аргументация и др. [167].

В данной работе мы используем понятие «тип дискурса» с позиций социалингвистического подхода к пониманию дискурса как обще-

ния людей, рассматриваемого с точки зрения их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации. В соответствии с этим выделяется институционально ориентированный тип научного дискурса. Отсюда, в формулировке дискурсивной компетенции мы прибегаем к понятиям «тип текста» и «жанр», в которых реализуется тип научного дискурса.

Предложенная Н. П. Головиной структура дискурсивной компетенции включает стратегический, тактический, жанровый и текстовый компоненты. Стратегический компонент предполагает умения субъекта осознавать коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие с точки зрения реализации цели общения. Тактический компонент обозначает сформированность у субъекта речи умений анализировать коммуникативную ситуацию и отбирать адекватные ей и наиболее оптимальные для данного лингвистического сообщества средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта. Жанровый компонент дискурсивной компетенции включает умение выбрать тип текста для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном контексте, а также знание жанровых норм и умение организовать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра. Под текстовым компонентом дискурсивной компетенции автор понимает умения организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое – связный текст со всеми присущими ему свойствами [51, с. 9; 254, с. 163, 164].

Мы разделяем точку зрения Н. П. Головиной о сущности стратегической субкомпетенции в составе дискурсивной компетенции как умения субъекта осознавать коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие для достижения цели общения. Такая трактовка отличается от довольно распространенного понимания стратегической компетенции в модели владения языком как способности субъекта использовать различные вербальные и невербальные средства для преодоления коммуникативных неудач, реализации цели общения, несмотря на возникающие затруднения [327]. Полагаем, что для отражения сути данного феномена более предпочтительным является термин «компенсаторный», предлагаемый некоторыми учеными.

Что касается жанрового компонента дискурсивной компетенции, в котором Н. П. Головина объединяет умение выбрать тип текста и умение организовать дискурс в соответствии с нормами конкретного жанра, то, на наш взгляд, было бы разумнее выделить владение способами развертывания текста (типами текста) в отдельную компетенцию и назвать ее риторической.

Особенностью развития дискурсивной компетенции в рамках вузовского курса обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах, без сомнения, является то, что оно носит профессионально ориентированный характер: его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. С учетом данной особенности А. П. Руденко выделяет в структуре дискурсивной компетенции три основных компонента: когнитивный, коммуникативный и компонент профессиональной направленности обучения. При этом когнитивный компонент называется в качестве приоритетного по следующим причинам: «он обладает универсальной функцией управления процессом познания; когнитивные характеристики входят в структуру «языковой личности», которая коррелирует с понятием «коммуникативная компетенция» и через нее с дискурсивной компетенцией; специфика дискурса как ключевого понятия в структуре дискурсивной компетенции предполагает сложную систему иерархии знаний и наличие интегрированных моделей обработки, основанных на когнитивной теории употребления языка; специфика обучения иностранному языку лиц студенческого возраста (и старше) предполагает приоритет когнитивных факторов при общей коммуникативной направленности обучения» [178].

В ходе разработки индивидуального подхода к формированию дискурсивной компетенции у студентов А. П. Руденко выделяет и обосновывает четыре уровня развития дискурсивной компетенции, коррелирующие с уровнем развития языковой личности и позволяющие использовать дискурсивную компетенцию как диагностический инструмент личностного развития: элементарно-интуитивный, репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный и творческий.

Элементарно-интуитивный уровень развития дискурсивной компетенции определяется как непродуктивный: студент не в состоянии решать когнитивно-коммуникативные задачи, у него бедный тезаурус, не сформированы речевые автоматизмы.

Репродуктивно-подражательный уровень характеризуется умением решать поставленные когнитивно-коммуникативные учебные задачи в сотрудничестве с преподавателем и в группе, при этом осуществляя контроль и оценку своих учебных действий.

На поисково-исполнительном уровне студент проявляет устойчивую потребность в самообразовании и обеспечивающих ее удовлетворение обобщенных умений; демонстрируя при этом навыки систематизации языковых, речевых и других средств (анализ, синтез, отбор, структурирование дискурса), а также сознательного управления этими

средствами для обеспечения связности, логичности, последовательности высказывания.

Творческий уровень подразумевает у обучающихся сформированную потребность в осознанной организации своего речевого общения с учетом имеющихся языковых средств, коммуникативной ситуации, контекста и особенностей личности партнера по общению. Студенты, как правило, дают несколько вариантов оценок происходящего и проявляют склонность мыслить в категориях вероятного. Они демонстрируют ориентацию на выявление существенных, объективно значимых аспектов и способны мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений. На этом уровне задача может ставиться обучаемым, при этом избираются новые, нешаблонные, оригинальные пути ее решения, причем воспринимаемые и порождаемые студентами дискурсы ориентированы на личностное, гражданское и профессиональное самоопределение, подготовку к межкультурной коммуникации и потенциальной профессиональной деятельности [178].

Перейдем к непосредственной задаче данного раздела исследования, а именно к формулированию понятия, структуры и дидактической наполняемости дискурсивной компетенции в сфере научной коммуникации.

3.1.2. Структура и содержание дискурсивной компетенции в сфере письменной научной коммуникации

На наш взгляд, логично предположить, что содержание и структура дискурсивной компетенции непосредственно определяются тем, что входит в понятие «дискурс». Если исходить из понимания дискурса как главного компонента коммуникативного события, представляющего собой стратегию и тактику речевого поведения, детерминированного такими факторами, как участники коммуникации, наделенные определенными мотивами, целями, иерархией различных знаний и социальными ролями; условия коммуникации и содержание речи, то дискурсивную компетенцию можно представить как единство стратегической, тактической, текстовой, жанровой и риторической компетенций. Рассмотрим данные составляющие дискурсивной компетенции применительно к научному дискурсу.

Под *стратегической* компетенцией понимается способность ученого-исследователя осознать свое коммуникативное намерение (например, убедить, доказать, обосновать, информировать, объяснить, описать, критически оценить) и спланировать коммуникативное событие в сфере научного общения.

Тактическая компетенция обозначает умение проанализировать коммуникативную ситуацию научного общения и успешно реализовать коммуникативное событие путем отбора наиболее оптимальных для научного дискурсивного сообщества средств и способов достижения коммуникативного намерения субъекта.

Текстовая компетенция представляет собой способность порождать и интерпретировать научный текст в соответствии с правилами связности (когезии) и целостности (когерентности).

Жанровая компетенция – это способность порождать и корректно интерпретировать тексты с композиционно-смысловой структурой и лексико-грамматическими особенностями, присущими конкретным жанрам научного дискурса (например, таким, как статья, аннотация, тезисы, экспериментальный отчет, рецензия, обзор и т.д.).

Под *риторической компетенцией* понимается способность продуцировать и интерпретировать тексты на основе знаний общепринятых риторических способов развертывания научной речи (определение, описание, обобщение, классификация, рассуждение и др.) и риторических техник (таких, как порядок следования во времени и пространстве, причинно-следственные отношения, сравнение и контраст, аналогия и др.).

На основании изложенного выше мы можем сформулировать определение рассматриваемого понятия следующим образом. *Дискурсивная компетенция ученого в единстве ее составляющих – стратегической, тактической, текстовой, жанровой и риторической компетенций – обозначает осознание специфических правил, норм и стереотипов дискурсивного поведения, принятого и разделяемого членами мирового научного сообщества, а также оперативное владение этими конвенциями для порождения и восприятия целостных, связанных научных текстов различных жанров и риторических типов [157, 291, 292].*

3.1.3. Подходы к формированию дискурсивной компетенции

Общепризнанными подходами к обучению письменной речи на иностранном языке, сложившимися к настоящему времени, являются следующие:

- подход, ориентированный на продукт – письменное речевое сообщение [222, 270, 272, 340];
- подход, ориентированный на процесс порождения речевого произведения [258, 262, 271, 272, 276, 279, 326, 335];
- жанровый подход [215, 218, 232, 245, 251, 252, 274, 299, 321].

Многие ученые разделяют мнение о необходимости сбалансированного сочетания этих трех подходов при возможном преобладании

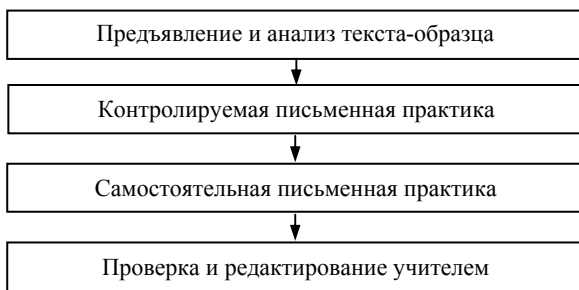
одного из них в зависимости от уровня владения языком и потребностей обучаемых [51, 91, 111, 122, 127, 199, 262, 277, 302, 305, 335].

Наиболее традиционным и разработанным в методике преподавания иностранных языков подходом к обучению письменной речи является подход, ориентированный на продукт речевой деятельности – письменное высказывание, которое выступает в качестве стандарта, образца, подлежащего анализу и имитации. Путь от анализа текста-образца (по линии уменьшения опоры на образец) к созданию самостоятельного письменного сообщения – такова типичная схема работы, сложившаяся в рамках данного подхода [340, с. 274].

Лингвистическую основу данного подхода составляют данные языковедов о специфике письменной формы коммуникации, объективированной в тексте, в частности положения теории контрастивной риторики, в рамках которой было введено понятие «тип речи» и предложена классификация типов речи на описание, повествование, объяснение, рассуждение. Любое письменное высказывание стало пониматься как текст определенного типа или комбинация различных типов текста. Построение текста согласно определенной риторической модели стало основной целью обучения письменной речи.

Психологической основой данного подхода является учение бихевиоризма, согласно которому: 1) обучающемуся дается четкое объяснение того, чему его будут обучать; 2) задание носит пошаговый характер, т.е. процесс обучения состоит из серии градуированных по трудности заданий; 3) обучение обеспечивает стопроцентный успех благодаря повторению и закреплению с помощью различных поощрений [338, с. 9, 10]. В духе названных принципов бихевиоризма посредством тренировки у обучающихся вырабатывается навык производства речевых произведений, безупречных с точки зрения их формальной организации и выбора языковых средств.

Типичная для подхода, ориентированного на продукт, последовательность действий по овладению навыком порождения письменной речи представлена на схеме:



Согласно схеме, первым этапом в работе является чтение, осмысление и анализ текстов, которые являются образцами разных стилей и жанров. Под руководством преподавателя обучающиеся изучают эти образцы в целях выявления характерных особенностей этих текстов, таких как особенности смысловой и композиционной организации, стиля, лексики и грамматики.

На втором этапе работы обучающиеся строят высказывания по аналогии со структурными единицами разных уровней, содержащимися в тексте-образце. Типичными упражнениями являются следующие: заполнение пропусков (gap-filling), дополнение предложений, укрупнение единиц текста, объединение простых предложений в сложные, предложений – в абзацы (sentence combining), логическая перегруппировка предложений, абзацев (unscrambling), построение абзаца на основе ключевого предложения, создание текста на основе абзаца, т.е. расширение (expansion) [88, с. 116]

На этапе свободного письма учащиеся самостоятельно порождают текст без опоры. Проверка и оценка письменной работы на предмет соответствия предъявляемым требованиям логики построения, единства темы, стилистической выдержанности, языковой правильности осуществляется преподавателем. Основными критериями оценки выполненных работ являются грамматическая и орфографическая корректность написанного, а также соответствие правилам развертывания текста [262].

По утверждению Р. Джордана, в рамках ориентированного на продукт подхода можно выделить два направления: контролируемое написание сочинения и функционально-риторическое письмо [272, с. 164]. При контролируемом написании сочинения основное внимание уделяется манипулированию языковыми структурами и типами предложений, а сочинение пишется путем подстановки готовых предложений, абзацев в предписанные формы [315]. Сторонники функционально-риторического направления сосредоточены на обучении функционально-семантическим типам речи (повествованию, описанию, аргументации) и их риторической структуре, правилам построения абзаца. Причем предметом обучения является не только структурная организация элементов абзаца (таких как ключевое, второстепенное и заключительное предложения), но и различные варианты его развития (иллюстрация, сравнение, изложение, противопоставление, дефиниция, классификация и т.д.) [258].

Названный подход обладает как преимуществами, так и недостатками. С одной стороны, он предоставляет широкие возможности для развития у обучающихся осведомленности о структурной организации

текста, его связности и целостности, языковых средствах выражения, а также формирования навыков письменного изложения по аналогии. С другой стороны, такой подход не учитывает такие особенности дискурса, как динамика создания и восприятия текста, обусловленность ситуацией общения, мотивы и цели автора и адресата, параметры социокультурного контекста. Строгая ориентация на эталон лишает выбора, ограничивает свободу творчества, не способствует созданию настоящего оригинальных речевых произведений.

Согласно подходу, ориентированному на продукт, показателем сформированности умения речепорождения является способность создавать формально безупречные тексты [270, с. 8]. Однако наблюдение за пишущими на разных этапах создания письменных произведений в реальной жизненной обстановке свидетельствует о том, что порождение текста – это сложный, «нелинейный, экспериментальный процесс, в ходе которого пишущий формулирует и неоднократно переформулирует, изменяет свою мысль с тем, чтобы наиболее точно донести ее до читателя» [340, с. 165]. Следовательно, если мы хотим сформировать у обучающихся навыки самостоятельного, творческого, нестандартного подхода к созданию индивидуальных речевых произведений, необходимо выдвинуть на первый план не речевой продукт, а сам процесс речепорождения.

Критическое переосмысление подхода, ориентированного на продукт, привело к возникновению подхода, ориентированного на процесс, или процессуального подхода. Основу данного подхода составляет психолингвистическая теория порождения речи в концепциях отечественных и зарубежных ученых [10, 60, 62, 111, 117, 275, 297, 313].

В центре внимания процессуального подхода – личность пишущего, его коммуникативные и познавательные потребности, целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений, а также адресат, к которому обращена письменная речь. Содержанием обучения является сам процесс письма, а целью обучения – формирование навыков и умений формулировать и развертывать мысль в целостное, связное письменное сообщение.

Типовая модель обучения письменной речи на основе процессуального подхода, как правило, включает три этапа: предписьменный (pre-writing/rehearsing), письменный (while-writing/drafting) и этап редактирования (post-writing/revising/editing).

Предписьменный этап – это этап осмысления замысла, мотивирующего письменную деятельность и диктующего содержание и структуру планируемой к реализации в письменном тексте коммуникативной программы. На этом этапе обучающиеся ставят цель и опре-

деляют адресата сообщения, выявляют обобщенное смысловое содержание и структурно-семантические схемы его реализации, разрабатывают тему, осуществляют отбор языковых средств формирования и формулирования мысли. При этом материал может записываться в неструктурированном виде.

Для сбора и обмена имеющейся у студентов информации, активизации их фоновых знаний, генерирования идей по заданной теме рекомендуется применять следующие приемы: мозговой штурм, составление списка идей и логико-смысловых карт, обсуждение, составление плана, быстрое (свободное) письмо [224, 277, 296].

Письменный этап – это этап реализации замысла письменного сообщения, его оформление в речевых структурах. На этом этапе обучающиеся пытаются структурировать сообщение на основе известных схем риторической организации и композиции текста. Они делают первый набросок вступления, основной части и заключения.

Полезными приемами обучения, соответствующими данному этапу, являются логическая перегруппировка, укрупнение (объединение) единиц текста, а также их расширение и сокращение. О. Г. Поляков указывает также на целесообразность коллективной формы организации этой фазы обучения письму, например, в парах или группах по три человека, когда студенты советуются с друг с другом, пишут совместное сочинение, а преподаватель наблюдает за их работой и отвечает на возникшие у них вопросы (например, о предпочтительности употребления тех или иных языковых средств) [167].

Этап редактирования заключается в контроле и коррекции способа материализации замысла в тексте. Это предполагает возвращение к предыдущим этапам работы с целью критической оценки, анализа первого наброска с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, плану, регистру, проблеме. Выявление и исправление возможных смысловых или языковых ошибок может проводиться как самостоятельно, так и с участием преподавателя, а также в парах или группах учащихся.

Этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом признаётся исключительно важным в процессе порождения письменной речи, так как в большой степени благодаря эффективному редактированию окончательный вариант текста обретает полноту, точность, композиционную стройность и языковую правильность [88, с. 118].

Важной особенностью подхода, ориентированного на процесс, является отсутствие текста-модели. Тексты могут включаться в обучение, но не как модели, подлежащие имитации, а как примеры, которые могут служить отправной точкой для выработки собственных идей.

Роль преподавателя при процессуальном подходе к обучению письму существенно отличается от той, которую он выполняет при обучении, ориентированном на продукт. В последнем случае преподаватель выступает в качестве «судьи», оценивающего лингвистические, стилистические и композиционные стороны текста. При обучении, ориентированном на процесс, преподаватель выступает, в первую очередь, как читатель, оценивающий содержание и смысл прочитанного [335]. Он может читать и комментировать работы учащихся на любом этапе процесса их создания, начиная с первого, чернового наброска.

Триббл К. описывает возможную схему сотрудничества обучающегося и преподавателя в ходе создания письменного речевого произведения:

- выбор темы преподавателем и/или обучающимся;
- подготовка к письму;
- преподаватель читает наброски, списки идей, планы и вносит предложения;
- обучающийся составляет план наброска № 1;
- обучающийся пишет набросок № 1;
- преподаватель и обучающийся читают набросок № 1, преподаватель комментирует, вносит предложения по содержанию;
- обучающийся пишет набросок № 2;
- обучающийся соотносит набросок № 2 с проверочной таблицей, вносит необходимые исправления;
- преподаватель читает набросок № 2, отмечает удачные моменты и те, которые требуют улучшения;
- обучающийся пишет набросок № 3;
- обучающийся редактирует написанное;
- преподаватель оценивает прогресс от наброска № 1 к наброску № 3;
- преподаватель дает задания на улучшение слабых моментов в тексте [323, с. 123].

Следует отметить, что процессуальный подход при всех его достоинствах не лишен недостатков. Делая акцент на коммуникативную осмысленность письменного произведения, на овладение сложным, многоступенчатым, динамичным процессом порождения текста, данный подход, несомненно, способствует развитию индивидуальной, творческой активности обучающегося. При этом, однако, он исключает обучение конвенциям, нормам построения письменного дискурса. Отсутствие такого этапа, как изучение текста-образца, затрудняет выявление и обучение когезии и когерентности текста, его стилистиче-

ским, жанровым и лексико-грамматическим особенностям, т.е. свойствам дискурса в статическом аспекте. Вместе с тем написание речевого произведения не может быть абсолютно свободным от ограничений, устанавливаемых преподавателями, экзаменаторами и, главное, рамками социокультурного контекста, предполагающего владение культурными, социальными и лингвистическими особенностями того или иного типа дискурса.

Так, возникла потребность в еще одном подходе к обучению продуктивному письму, который получил название *жанрового*. Содержанием обучения становятся типы (жанры) письменных сообщений с различной коммуникативной направленностью, содержанием, композиционной структурой и языковой формой, определяемыми контекстом социальной культуры и контекстом ситуации конкретных коммуникативных событий. В рамках жанрового подхода преподаватель видит задачи в том, чтобы: 1) научить обучающихся осознавать структуру и цели текстов разных жанров; 2) снабдить их стратегиями воспроизводить эти характеристики в собственных текстах; 3) понимать тексты не только как лингвистический, но и социально значимый конструкт; 4) сбалансировать знание формы текста с пониманием процесса порождения.

Начало становления жанрового подхода к обучению письменной речи можно отнести к восьмидесятым годам двадцатого столетия, когда в области зарубежной прикладной лингвистики стали активно обсуждаться такие вопросы, как критерии идентификации жанров в целях описания и обучения [218, 321], связь жанров с решением коммуникативных и социальных задач представителями дискурсивных сообществ [215, 321], соотношение понятий «жанр» и «регистр» [257, 280, 294], «жанр» и «тип текста» [299], преимущества процессуального подхода к обучению профессиональным жанрам [251], потенциал жанрового подхода для обучения продуктивной письменной речи [252]. Спорным остается вопрос о том, как влияет осведомленность обучаемого о жанровых структурах дискурса на его продуктивные речевые возможности: облегчает ли такое знание процесс порождения собственных текстов или, напротив, ограничивает свободу выбора, вынуждая говорить и писать традиционно закрепленными способами [274].

Жанровый подход к обучению развивался в рамках таких научных направлений, как английский язык для специальных целей (ESP), Северо-Американское учение о новой риторике (North American New Rhetoric Studies) и Австралийская системная функциональная лингвистика (Australian systematic functional linguistics) [269].

В рамках ESP жанровый подход используется для обучения носителей языка особенностям функционирования жанров в тех или иных профессиональных сообществах [218, 251, 321]. В центре внимания – обучение формальным и функциональным аспектам речевого употребления, что способствует пониманию, с одной стороны, специфического когнитивного структурирования, присущего жанру, с другой стороны, коммуникативных целей, которые «обслуживают» жанры.

Знание и использование релевантных жанров является отличительной характеристикой представителей тех или иных профессий, тех или иных «дискурсивных сообществ» [321]. Незнание жанров может исключать людей из эффективного социального взаимодействия. Вот почему знакомство аспирантов с жанровыми разновидностями научного дискурса в рамках обучения иноязычной научной коммуникации представляется чрезвычайно важным.

В центре внимания сторонников Новой Риторике [241, 253, 284] находятся социальные функции жанров и контексты, в которых они используются. По мнению Базермана, студентов следует обучать не формальным признакам жанров, а пониманию «жизни, которая совершается в тексте» [215, с. 320]. Он утверждает, что знание социального контекста, в котором создается текст, помогает пишущему выбрать риторические модели, приемлемые в каждой конкретной ситуации [215, с. 322].

В отличие от последователей Дж. Свейлза [218, 245, 266], сосредоточивших свое педагогическое внимание на университетском уровне образования, на задаче научить студентов порождать жанровые разновидности текстов для учебных и профессиональных целей, представители Австралийской школы системной функциональной лингвистики [233, 234] сфокусировались на необходимости обеспечить школьников равным доступом к жанрам, необходимым для успешного функционирования в обществе.

Австралийская модель обучения жанру (Australian model of genre instruction) представляет собой трехфазовый цикл, включающий: имитацию, групповое обсуждение и конструирование текста [233, с. 10]. На стадии имитации студентам предъявляются определенные типы текстов, фокусируется их внимание на функциях, структуре и лексикограмматической специфике этих текстов. Стадия группового обсуждения предполагает выполнение серии упражнений (наблюдение, анализ, конспектирование, обсуждение, ролевая игра) и создание текста определенного жанра совместно с преподавателем. На последнем этапе студенты самостоятельно порождают текст определенного жанра.

Подчеркивается, что обучение жанру представляет собой не линейный, а циклический процесс, а обучение можно начать с любой стадии, в зависимости от потребностей студентов [225].

Подобно подходам, ориентированным на продукт и на процесс обучения письменной речи, жанровый подход обладает как положительными, так и негативными сторонами. К первым следует отнести следующие. Жанровый подход позволяет студентам осознать, что письменная речь является инструментом осмысления мира и участия в его процессах. Он дает студентам возможность войти в определенное дискурсивное сообщество и открыть для себя, как пишущие создают тексты [245]. Этот подход особенно полезен для начальных и промежуточных этапов овладения иностранным языком, так как придает учащимся уверенность, освобождает их от страха перед необходимостью создания целостного, завершенного письменного произведения, обеспечивает их моделями, на основе которых они могут порождать тексты, отвечающие их коммуникативным задачам. Считается, что этот подход обеспечивает способ, с помощью которого учащиеся могут проанализировать эффективность своего собственного письма и письма других. Жанровый подход, таким образом, кажется потенциально мощным педагогическим инструментом. Вместе с тем он не лишен ряда противоречий.

Так, например, некоторые педагоги-практики выражают озабоченность, что подход является скорее прескриптивным, нежели дескриптивным. Существует опасность, что письмо может превратиться в скучное занятие, ограниченное стереотипами конкретного жанра, лишённое творческого начала. Жесткость обучения по формулам скорее лишает возможностей, чем предоставляет их. Это может привести к демотивации обучаемых.

Другие, напротив, полагают, что ограничения жанрового подхода, связанные с прескриптивизмом на начальном этапе, компенсируются позже, на продвинутом этапе, когда обучаемые свободно манипулируют знанием конвенций жанра для создания индивидуальных текстов.

Для того чтобы разрешить конфликт между необходимостью соблюдать требования, предъявляемые к формату текста определенного жанра (conventional form), и желанием создать исключительно индивидуальное произведение (individual expression), В. Бхатия предлагает рассматривать жанровые конвенции не как модель (blueprint), которую нужно воспроизводить в схожих риторических контекстах, а как ресурс для формирования понимания того, что делает жанр жанром [219, с. 38]. По мнению В. Бхатии, разрешение конфликта может быть дос-

тигнуто с помощью понятия «знание жанра», которое поможет учащему исследовать текст в контексте, с одной стороны, и делать выбор текста, обусловленный социокультурными и профессиональными рамками, с другой стороны [219].

Джонс А. М. предупреждает об опасности редукционистского понимания жанрового подхода как возврата к традиционному обучению письму через подражание тексту-образцу без учета социокультурных составляющих. Он говорит о необходимости обучать студентов понимать жанровые конвенции не как раз и навсегда установленные правила, а как параметры, которые требуют уточнения в каждой конкретной ситуации. Обучение академическому письменному дискурсу должно строиться не как обучение через уподобление англоязычной письменной культуре и академическим текстам, а как обучение через критический анализ текстов, контекстов и ролей участников письменной коммуникации в каждой конкретной ситуации [270, с. 18, 19].

О негативном проявлении жанрового подхода, проявляющемся в недооценке формирования навыков, необходимых для продуцирования дискурса, предупреждают Р. Бэджер и Г. Уайт [214]. Все чаще говорят о необходимости сочетать жанровый подход с процессуальным подходом, т.е. сочетать знания о жанровом продукте со стратегиями планирования, набрасывания, исправления и редактирования [251].

Мы разделяем мнение ученых о необходимости сбалансированного сочетания трех описанных выше подходов к обучению письменной речи [51, 91, 122, 126, 214, 262, 270, 277, 302, 305, 335], ибо только интегративный подход может в полной мере охватить характеристики письменного дискурса, мыслимого как социокультурно обусловленное речевое произведение в единстве динамического процесса его порождения и восприятия и продукта, фиксирующего речемыслительную деятельность автора в виде текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора.

3.2. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.2.1. Концептуализация содержания обучения английскому языку для научных целей

Проблемы концептуализации и организации содержания обучения относятся к числу базовых вопросов зарубежной и отечественной методики и практики преподавания иностранных языков. Историче-

ский обзор подходов и методов обучения свидетельствует о том, что содержание обучения представляет собой динамическую, постоянно развивающуюся категорию. По мере того, как менялись способы описания языка, а также теории учения/обучения, лежащие в основе методов обучения, менялись цели и содержание обучения иностранному языку: от овладения единицами системы языка к овладению всеми видами речевой деятельности и, наконец, к овладению всеми составляющими коммуникативной компетенции. Вопрос выделения компонентов содержания обучения остается неоднозначным и актуальным по сей день [137, 290].

В узком смысле содержание обучения ограничивается отбором языкового материала, т.е. грамматических структур и словарных единиц, подлежащих усвоению. В широком понимании содержание включает помимо грамматико-лексического материала функции использования языка, понятия, темы, коммуникативные ситуации, языковые навыки и речевые умения, компетенции, стратегии учебно-познавательной деятельности, культурную осведомленность и др. Какие из вышеназванных категорий релевантны в проектировании курса «Английский язык для научных целей», ориентированного на дипломированных специалистов на третьем этапе вузовского языкового образования?

Последние достижения в области прикладной лингвистики, лингводидактики и лингвопедагогике служат для проектировщиков курсов ориентирами в определении компонентов содержания обучения. В последнее время выбор, который они делают, все более является контекстно-ориентированным, т.е. с учетом таких факторов, как потребности обучаемых, их цели и ожидания, специфические умения, продиктованные особенностями их профессиональной или академической деятельности.

Прежде, чем перейти к отбору содержания обучения для столь специфической группы обучаемых, как ученые-исследователи, рассмотрим спектр потенциальных категорий, используемых разработчиками курсов при отборе содержания обучения иностранному языку для общеобразовательных целей. Для наглядности представим данные категории в виде сетки (рис. 3.1). Следует подчеркнуть, что указанные категории не являются взаимоисключающими, они перекрещиваются, а границы между ними являются проницаемыми. Например, производительные нормы входят составной частью в обучение говорению, лексика является частью обучения универсальным понятиям и темам, а учебно-познавательные стратегии способствуют эффективному усвоению всех видов речевой деятельности.

| | | | |
|---|---------------------------------|--|---------------|
| деятельность в реальных жизненных ситуациях | учебно-познавательные стратегии | предметное содержание | |
| межкультурная осведомленность | коммуникативные задания | компетенции | |
| навыки аудирования | навыки говорения | навыки чтения | навыки письма |
| функции использования языка | универсальные понятия и темы | коммуникативные ситуации | |
| грамматические структуры | лексика | произносительные и орфографические нормы | |

Рис. 3.1. Категории отбора содержания обучения

Процесс отбора содержания обучения – это процесс принятия решений. Разработчик курса должен определить, какие из указанных категорий являются наиболее приемлемыми для целей его курса и каким образом их интегрировать. В равной мере это относится к проектированию курсов английского языка для специальных целей. Согласно новейшей концепции профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе, содержание обучения включает предметное содержание и языковое. Первое охватывает тематику и ситуации общения, которые вероятнее всего будут востребованы специалистами в их будущей профессиональной деятельности, второе включает типы текста и типы дискурса, умения, навыки и стратегии их восприятия и продуцирования, функции использования языка, грамматические структуры, лексику и фонологические/орфографические средства [167].

С учетом вышесказанного перейдем к непосредственному описанию содержания обучения английскому языку для научно-исследовательских целей. Как известно, исходным моментом проектирования любого языкового курса является анализ потребностей [267]. В нашем случае информация о потребностях исходила от аспирантов и их научных руководителей, администрации Тамбовского государственного технического университета, специалистов в области ESP, университетских профессоров и преподавателей кафедры иностранных языков [288].

Изучение потребностей привело нас к выводу, что целям разрабатываемого курса в наибольшей мере отвечает содержание обучения, включающее следующие три составляющие: лингвистическую, дискурсивную и деятельностьную в контексте научного исследования.

Такой подход к определению содержания соответствует трем составляющим иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической, дискурсивной и деятельностной в концепции Р. П. Мильруда [128].

Лингвистическая составляющая содержания включает знание норм лексико-грамматического оформления научного текста и умения использовать их для построения грамматически и лексически корректных высказываний. Дискурсивная составляющая включает осознание специфических норм и стереотипов дискурсивного (речевого) поведения в сфере научной коммуникации и оперативное владение этими конвенциями для продуцирования и интерпретации целостных, когерентных текстов различных научных жанров и различных риторических типов. Деятельностная составляющая в контексте научного исследования подразумевает использование лингвистических знаний и дискурсивных умений в реальных условиях международного научного общения.

Названные компоненты содержания обучения могут быть далее структурированы и детализированы в перечне подлежащих усвоению конкретных знаний и формированию умений и способностей.

Лингвистическая составляющая содержания включает:

1) знания о/об:

- общенаучной (понятийной, ментальной, оценочной, метатекстовой, модальной) и терминологической лексики;
- грамматических (морфологических и синтаксических) структурах, свойственных научному стилю изложения;
- произносительных нормах;
- общих и специфических способах выражения универсальных категорий;

2) умения:

- распознавать и продуцировать лексически и грамматически корректные высказывания;
- декодировать языковые понятия и представления.

Дискурсивная составляющая содержания предполагает:

1) усвоение знаний о:

- различных научных жанрах (устных и письменных, первичных и вторичных) и их композиционно-смысловом структурировании;
- риторических функциях (описании, определении, классификации, аргументации, обобщении);
- риторических техниках (причине и следствии, сравнении и противопоставлении, аналогии, порядке следования во времени и пространстве, иллюстрации и др.);
- когезии и когерентности;

– функциях использования языка (экспозиции, объяснении, убеждении, выражении согласия/несогласия, обосновании и т.д.);

2) формирование умений:

– организовать научный текст в соответствии с правилами когезии и когерентности, упорядочения старой и новой информации и с учетом общепринятых риторических способов развертывания речи;

– осуществлять пошаговое когнитивное структурирование, характерное для жанровых разновидностей научного дискурса, выделяемых на основе присущих им коммуникативных целей.

Деятельностная составляющая содержания обучения ученых в реальных условиях научного общения предполагает сформированность умений реализовать свое коммуникативное намерение через оценку, планирование и исполнение коммуникативного события, для чего необходимо быть способным:

1) идентифицировать информацию, необходимую для осуществления конкретной коммуникативной цели в заданной коммуникативной ситуации и отобрать релевантные языковые средства, наиболее эффективно содействующие раскрытию данной информации;

2) сформулировать план, осуществление которого позволило бы достичь коммуникативной цели;

3) исполнить план определенным способом (рецептивным или продуктивным) и через определенный канал (письменный или устный), которые соответствуют коммуникативной цели и ситуации общения.

Специфика контекста научно-исследовательской деятельности может быть очерчена описанием того, что специалистам надлежит уметь делать на изучаемом языке в наиболее типичных ситуациях профессионального общения:

– информировать слушателя об объекте, предмете, цели, гипотезе научного исследования, методике проведения и результатах эксперимента;

– излагать свою позицию, сопоставлять точки зрения других ученых;

– доказать свою и опровергнуть чужую точку зрения;

– обсудить проблему, найти истину;

– запросить интересующую информацию;

– уточнить, переспросить;

– оценить предшествующий научный опыт;

– инициировать дискуссию;

– прослушать и понять научную информацию;

– оперировать терминами в рамках соответствующей научной дисциплины;

- делать обзор предшествующих научных исследований;
- извлекать необходимую информацию из специальной литературы;
- работать со справочными материалами;
- написать тезисы, статью, аннотацию по теме исследования;
- выступить с устным сообщением о последних теоретических или экспериментальных достижениях.

Итак, существуют различные пути концептуализации содержания обучения иностранному языку в профессиональном контексте. Нами был предложен один из возможных вариантов отбора содержания при проектировании курса обучения английскому языку для научно-исследовательских целей на третьем этапе вузовского языкового образования специалистов. Выделенные компоненты содержания обучения английскому языку в контексте научного исследования – лингвистическая, дискурсивная и деятельностная – представляются наиболее приемлемыми категориями для отбора содержания обучения аспирантов письменной научной речи в жанре научно-экспериментальной статьи [137, 290].

3.2.2. Отбор содержания обучения аспирантов письменной научной речи в жанре научно-экспериментальной статьи

3.2.2.1. Лингвистический компонент содержания обучения

Без серьезных знаний грамматики, общенаучной и специальной терминологии невозможно представить написание научной статьи. Отсюда, развитие лингвистической составляющей иноязычной дискурсивной компетенции аспирантов предполагает овладение следующим языковым (лексико-грамматическом) материалом:

- употребление артиклей;
- сложносоставные словосочетания по типу «существительное + существительное»;
- формы глаголов в Present Simple, Past Simple, Present Perfect;
- глаголы в значении предположения;
- модальные глаголы;
- неопределенные местоимения (few, little, some, many, much);
- союзы (however, but, although, while, whether, if) в качестве сигнальных слов;
- образование активного и пассивного залога (в том числе и кратких пассивных конструкций);
- сложноподчиненные предложения с именным придаточным;
- специальная лексика и клише.

3.2.2.2. Дискурсивный компонент содержания обучения

◆ *Композиционный формат научной статьи.*

Композиционный формат для всех научных статей практически одинаков, независимо от многообразия областей исследования и, как правило, включает следующее:

- *тематическое ядро*: название статьи, имена авторов, аннотация, ключевые слова, иногда список сокращений;
- *основная часть*: введение, методы и материалы, результаты и обсуждение, заключение;
- *дополнительные секции*: слова признательности, ссылки на цитируемую литературу, приложения.

Каждый композиционный элемент основной части научной статьи выполняет свою функцию: *введение* выполняет роль определенного «мостика» от широкой области исследования к конкретному эксперименту; *методы* и *материалы* представляют описание этого эксперимента; *результаты* и *обсуждение* соотносят результаты эксперимента с более широкой академической областью, *заключительная часть* связывает сформулированные выводы с концепцией всего исследования и указывает перспективы применения результатов эксперимента. Каждый представленный композиционный элемент содержит определенные шаги и тактики, выражающие специфические коммуникативные намерения автора. Эти шаги соотносятся с компонентами дискурсивных элементов риторической структуры научной статьи.

◆ *Риторическое структурирование научной статьи по типу «проблема-решение».*

Важным элементом содержания обучения аспирантов является риторическое структурирование научной статьи, определяемое типом дискурса «проблема-решение», которое сосуществует и дополняет организационный формат, в свою очередь, определяемый жанровым канонем.

Риторическая структура научной статьи содержит такие *элементы* как: *ситуация, проблема, решение, оценка*.

Эти элементы риторической структуры, в свою очередь, разбиваются на такие *компоненты*, как: знакомство с целью работы, описание методологии, краткое описание результатов, определение области исследования, обобщение результатов предыдущих исследований, описание лакун, определение задач, методов, действий, описание используемого оборудования, описание используемых материалов и т.д.

Компоненты элементов риторической структуры, одновременно выполняя функцию шагов композиционной организации, осуществляются посредством определенных тактик.

Конечно, ученые далеко не всегда следуют такой схеме построения научных статей, зачастую опуская или микшируя некоторые компоненты риторической организации текста научной статьи. Однако начинающим ученым-исследователям полезно придерживаться данной прототипической риторической структуры.

♦ *Основные риторические модели научного изложения, присущие тексту научной статьи.*

Данные модели были подробно представлены в главе 1 (*описание, сравнение и контраст, классификация, определение, причина и следствие, пример, свидетельство, визуально-вербальные отношения*).

♦ *Абзац как основная единица обучения.*

Абзац, представляющий собой группу взаимосвязанных предложений, развивающих одну доминирующую идею [182, 212, 304], выбирается нами в качестве единицы обучения, так как он отражает композиционные особенности текста научной статьи, и его структурная оформленность обеспечивает возможность воспроизводимости текста в исследуемом жанре. Обучение иноязычной письменной научной речи может ориентироваться на то, что каждый абзац оформляет одну риторическую модель.

На уровне абзаца гораздо легче просматриваются характеристики текста. Абзац называют мини-текстом, так как он обладает основными качествами текста – целостностью (когерентностью) и связностью (когезией) (разумеется, здесь речь идет о полных абзацах, а не об односоставных, например вводных абзацах, состоящих из одного предложения).

Связность проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста. Различают *грамматическую* и *лексическую* когезию [256, 282]. К средствам *грамматической* когезии относят: *прономинализацию, эллипс, употребление союзов и артиклей*. Средствами *лексической* когезии принято считать: *реитерацию и коллокацию*.

Целостность абзаца (соответственно и всего текста научной статьи) обнаруживается, прежде всего, в его монотематичности и в единстве коммуникативной целеустановки (авторской интенции) и определяется самим процессом продуктивного научного мышления, а именно этапами (шагами) творческого поиска решения проблемы. Кроме того, отражению в статье этапов познания способствует единая сущность мыслительного процесса у автора и читателя. Исходя из этого, автор текста обязательно учитывает (пусть интуитивно) принципы понимания читателем развития мысли при решении творческой задачи, что весьма важно для успешной коммуникации.

Таким образом, понятие целостности текста научной статьи связано с содержательной и коммуникативной организацией, а понятие связности – с формой, структурной организацией.

Вернувшись к абзацу, необходимо сказать, что его как мини-текст намного проще анализировать и на этапе анализа текста-модели, и на этапе написания, и на этапе саморедактирования. Строгие рамки абзаца имеют стройную композиционную структуру, позволяющую почти буквально следовать правилам построения текста и постоянно контролировать процесс его создания. Структура абзаца включает в себя *тематическое* предложение, несколько *развивающих* и *закрывающее* предложение, которые повторяют функции введения, основной части и заключения [298, 325].

По способу изложения мыслей идентифицируют три основных типа абзаца:

- дедуктивный (изложение идет от общего к частному);
- индуктивный (изложение идет от частных мыслей к формулированию общего вывода);
- смешанный (изложение начинается с сообщения главной мысли в тематическом (ключевом) предложении, которая затем иллюстрируется примерами или другими способами развития тезиса, и завершается абзац предложением-клинчером, еще раз обобщающим основную мысль высказывания) [324].

3.2.2.3. Деятельностная составляющая содержания обучения

Деятельностная составляющая содержания обучения включает в себя этапы ориентировки, планирования, составления наброска, просмотра наброска, редактирования и подготовки финальной версии научной статьи.

◆ *Ориентировка.*

На этом этапе происходит осмысление замысла, определяются цель и адресат. Магистранты просматривают данные результатов эксперимента, предоставленные преподавателем или полученные в результате проведения собственного эксперимента, обсуждают их (возможно, посредством составления логико-смысловых карт, «мозгового штурма», вопросно-ответной работы).

◆ *Планирование.*

На этом этапе магистранты:

- продумывают название статьи;
- составляют примерный план статьи с учетом ее композиционного и риторического построения;

– устанавливают смысловые связи на уровне абзацев, предложений и словосочетаний.

Запись материала на этом шаге может иметь неструктурированный характер.

◆ *Составление наброска.*

На данном этапе происходит реализация плана письменного высказывания, его оформление в речевых структурах сначала во внутренней, затем во внешней речи. На этом шаге магистранты:

- формулируют цель исследования («Введение»);
- описывают методы и материалы, которые они использовали во время эксперимента («Методы и материалы»);
- описывают результаты эксперимента, соотносят их с более широкой академической областью («Результаты и обсуждение», «Введение»);
- формулируют выводы, указывают перспективы применения результатов эксперимента («Заключение»).

◆ *Пересмотр наброска.*

На этом этапе магистранты:

– анализируют полученный набросок с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану, и это рассмотрение может происходить как самостоятельно, так и с преподавателем;

– проводится реорганизация текста (упорядочивание элементов риторической структуры (ситуации, проблемы, решения, оценки) и шагов композиционной организации (определение области исследования, обобщение результатов предыдущих исследований, описание лакун в предыдущих исследованиях/постановка научного вопроса, формулировка цели исследования, определение задач, методов, действий, описание используемого оборудования, описание используемых материалов, хронологическое описание процедуры исследования, формулировка результатов, описание наиболее важных открытий, комментарии, подтверждение гипотезы исследования, обзор наиболее важных результатов автора, возможные объяснения результатов, описание ограничивающих обстоятельств, перспективы применения, рекомендации для дальнейших исследований) в соответствии с изученным ранее форматом собственно научной статьи;

– смещаются акценты.

◆ *Редактирование* с возможным возвращением к предыдущим шагам данного этапа. На этом шаге магистранты:

- корректируют информацию и стиль;
- выявляют неточности словоупотребления;

– находят погрешности лексико-грамматической и лексико-синтаксической сочетаемости, погрешности в формировании сложных синтаксических целых;

– проверяют орфографию и пунктуацию.

Этот этап является сопоставлением реализации замысла с самим замыслом и признается исключительно важным в процессе порождения письменной речи, так как благодаря эффективному редактированию текст обретает полноту, точность, композиционную стройность и языковую правильность. Работа по редактированию текста собственно научной статьи на данном этапе может проводиться с участием преподавателя как индивидуально, так и в парах.

♦ *Подготовка финальной версии* (подготовка статьи согласно предъявляемым требованиям к оформлению) – заключительный шаг данного этапа, который магистранты выполняют самостоятельно.

Следует подчеркнуть некоторую условность выделения описанных шагов обучения магистрантов иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи. В реальности процесс речепорождения является не линейным, а рекуррентным, поскольку в ходе его пишущие могут возвращаться к предыдущим стадиям, перечитывать написанное, внося изменения, коррективы, прибегая к перифразу.

3.3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ЗАДАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ

Традиционно в учебной практике выделяются группы приемов обучения, направленные на:

- введение материала;
- организацию тренировки. С помощью тренировочных приемов обучающиеся усваивают готовое содержание, овладевают языковыми единицами, при этом их речевая практика жестко контролируется учителем;
- организацию общения, создание коммуникативных ситуаций, на побуждение к выполнению творческих заданий и осуществлению собственных проектов [88].

Реализация предлагаемой нами методики предполагает интегрированное использование трех видов приемов обучения: приемы организации языковых или речевых единиц; приемы, используемые с целью стимулирования речемыслительной деятельности обучаемых (вопросно-ответная работа, восстановление); прием моделирования (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Приемы и задания, используемые при обучении аспирантов иноязычной письменной научной речи

Учебно-методическими приемами, лежащими в основе заданий по обучению иноязычному письменному научному дискурсу, являются:

1. *Приемы организации языковых или речевых единиц, их классификации в соответствии с заданными категориями или без заданных категорий.* Эти приемы лежат в основе целой группы заданий, в которых аспиранты выполняют речевые действия, соотносимые с познавательными действиями и общефункциональными механизмами речевой деятельности (идентификация, выбор, сравнение, соотнесение, сортировка, группировка, ранжирование).

2. *Приемы, используемые с целью стимулирования речемыслительной деятельности обучающихся.*

Побуждая обучаемых к интеллектуальной и речевой активности, эти приемы могут подводить их к формулированию правила, понима-

нию закономерностей функционирования речевых единиц, к воспроизведению образцов речевых действий, выбору, варьированию, комбинированию речевых образцов и речевых единиц. При обучении иноязычному письменному научному дискурсу мы предлагаем использовать такие два подвида, как прием вопросно-ответной работы и прием восстановления.

1) Прием *вопросно-ответной работы* используется при возникновении затруднений в связи с недостаточной информированностью, языковой сложностью материала, проблемным характером темы, так как вопросы стимулируют речемыслительную деятельность обучаемых. В зависимости от функционально-смыслового назначения используемых нами вопросов можно выделить две их основные группы: коммуникативные и контрольные.

Коммуникативные вопросы задаются с целью запросить интересующую информацию, мнение, оценку в связи с учебным материалом. Они являются не только стимулом, побуждающим аспирантов к мыслительной и речевой активности, но и опорами, подсказывающими логику развития мысли и отчасти языковое оформление высказываний.

Вопросы, нацеленные на проверку сформированности навыков и умений, называются контрольными (*multiple-choice questions, true-false questions*).

Кроме коммуникативной и контролирующей функций используемые вопросы могут выполнять и вспомогательную функцию. Они сопутствуют многим упражнениям, способствуют снятию разного рода трудностей и как наводящие вопросы поясняют ход и логику выполнения задания.

Две основные группы вопросов включают в себя разные их виды, получившие в учебной практике специфические названия. Так, в зависимости от лексико-грамматической структуры, выделяют общие, специальные, альтернативные и разделительные вопросы.

В зависимости от когнитивной сложности ответа различают вопросы закрытого и открытого типа.

В зависимости от способа (времени) предъявления вопроса относительно задания различают:

- предваряющие вопросы, которые предшествуют заданию (письму);
- вопросы, включенные в само задание и требующие ответа по ходу его выполнения;
- заключительные вопросы, следующие за выполнением упражнений.

2) *Прием восстановления* – учебно-методический прием, согласно которому обучающиеся выполняют учебно-речевые действия реконструкции отдельных неполных высказываний или преднамеренно деформированного текста. Деформация высказываний или целого текста производится составителем учебных материалов путем предварительного удаления из них языковых единиц либо нарушения логического порядка в связном тексте и предъявления его в виде разрозненных фрагментов.

Прием восстановления реализуется аспирантами в следующих видах заданий: заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка. Восстановление лежит в основе задания, в котором необходимо найти в тексте преднамеренно вставленные дополнительные элементы и, удалив их, воссоздать текст в его первоначальном виде. Реконструкция текста может происходить и при парной работе в упражнениях по типу «мозаики».

3) Прием, направленный на осуществление собственных проектов, который реализуется посредством написания аспирантами собственных научных статей. Для этого приема характерно: моделирование ситуации общения (необходимость описания результатов собственного эксперимента в научной статье и ее публикации в иностранном журнале), распределение ролей (аспирант является молодым ученым), постановка задачи (написать научную статью).

Задания в обучении письменному дискурсу традиционно подразделяются на подготовительные и речевые (сочетание которых позволяет формировать умение выразить на письме определенные намерения, т.е. порождать дискурс определенного жанра).

К подготовительным заданиям относят разнообразные задания с моделями (трансформация моделей, расширение их и т.п.) и задания направленные на перефразировку и сокращение текста. Подготовительные задания представляют собой анализ готовых текстов, или прототипов жанра, направленный на опознание логико-структурных и лексических средств, характерных для различных способов выражения мысли, поэлементное воспроизведение постепенно усложняющихся единиц письменной речи и коммуникативно-адекватное их использование в данной ситуации. Анализ текстов определенного жанра позволяет выявить характерные средства построения дискурса данного жанра, средства достижения когезии, когерентности и выражения адресованности, т.е. средства реализации свойств данного дискурса [83, с. 124].

К речевым заданиям относят создание текста определенного жанра.

3.4. АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СТАТЬИ

Для обучения аспирантов иноязычной письменной научной речи в жанре научно-экспериментальной статьи на основе сбалансированного сочетания существующих подходов нами был разработан следующий трехэтапный алгоритм:

◆ ЭТАП ПЕРВЫЙ «Анализ текста-образца», предполагает:

1. Ознакомление с организационным форматом научной статьи посредством текстов-образцов. Под текстами-образцами понимаются оригинальные статьи из международных научных журналов без каких-либо изменений и сокращений.

На данном подэтапе аспирантам предъявляется композиционная структура статьи (разделы: введение, методы и материалы, результаты и обсуждение, заключение и соответствующие им композиционные шаги и тактики) и задания на идентификацию композиционного формата статьи, на реконструкцию преднамеренно деформированной композиционной структуры статьи и ее разделов, на сравнение композиционной структуры отдельных разделов статьи (например, аннотации и введения), задания на выявление лексико-грамматических особенностей научной статьи.

2. Анализ риторической структуры статьи-образца по типу дискурса «проблема-решение».

На данном подэтапе аспирантам объясняются принципы риторического структурирования, рассматриваются элементы риторической структуры (ситуация, проблема, решение, оценка) на примере статьи-образца. На этом подэтапе также рассматриваются риторические модели изложения (описание, сравнение и контраст, классификация, определение, причина и следствие, пример, свидетельство, визуально-вербальные отношения). Анализ риторического структурирования научной статьи по типу «проблема-решение» закрепляется заданиями на идентификацию риторических элементов, а анализ риторических моделей – заданиями на идентификацию и анализ риторических моделей научного дискурса. Кроме того, на данном подэтапе, также как и на первом, аспиранты выполняют задания на выявление лексико-грамматических особенностей научной статьи.

3. Анализ лексико-грамматических особенностей научной статьи, ознакомление со свойствами научного дискурса (когезией и когерентностью) на уровне абзаца и текста статьи, языковых средств реализации этих свойств.

На данном подэтапе аспиранты выполняют задания на идентификацию и анализ изученных грамматических явлений. Здесь также объ-

ясняются понятия когезии и когерентности, рассматриваются различные средства когезии (реитерация, коллокация, прономинализация, эллипс, употребление союзов и артиклей) и выполняются задания на распознавание средств когезии и когерентности.

♦ ЭТАП ВТОРОЙ предполагает написание аспирантами коротких, состоящих из четырех абзацев, статей (по одному абзацу на каждый раздел: введение, методы и материалы, результаты и обсуждения, заключение) под руководством преподавателя и на основе предоставляемых им данных. Этот этап можно представить в виде следующих подэтапов:

1. *Ориентировка.*

Аспиранты изучают предоставленные преподавателем данные, на основе которых им предстоит написать короткую статью, обсуждают их (возможно, посредством составления логико-смысловых карт, «мозгового штурма», вопросно-ответной работы). Эти данные должны быть взяты из реально существующих научных печатных изданий, и могут включать в себя все необходимые таблицы, схемы, диаграммы.

2. *Планирование.*

Аспиранты составляют план статьи, устанавливают смысловые связи на уровне абзацев, предложений, словосочетаний, отбирают средства и способы формирования и формулирования мысли. Запись материала на этом подэтапе может иметь неструктурированный характер.

3. *Составление наброска.*

Аспиранты реализуют план письменного высказывания, оформляют его в речевых структурах сначала во внутренней, затем во внешней речи на основе проанализированных на первом этапе схем риторической и композиционной организации текста-образца.

Работу предлагается начать с написания раздела «Методы и материалы» и «Результаты и обсуждения», а затем перейти к написанию «Введения» и «Заключения».

4. *Пересмотр наброска.*

Аспиранты анализируют полученный набросок с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану; проводится реорганизация элементов риторической и композиционной структуры, если необходимо, смещаются акценты. Работа на данном подэтапе может происходить как самостоятельно, так и под контролем преподавателя.

5. *Редактирование.*

Аспиранты корректируют информацию и стиль; выявляют неточности словоупотребления; грамматические, синтаксические и орфо-

графические ошибки. Работа по редактированию текста статьи на данном подэтапе может проводиться с участием преподавателя как индивидуально, так и в парах.

6. Подготовка финальной версии.

Подготовка статьи согласно предъявляемым требованиям к оформлению.

♦ ЭТАП ТРЕТИЙ заключается в написании аспирантами статьи на основе их собственных данных: от сбора информации до подготовки чистового варианта. Этот этап, как и предыдущий, можно представить в виде следующих подэтапов:

1. Ориентировка.

На этом подэтапе происходит осмысление замысла, определяются цель и адресат. Аспиранты еще раз просматривают полученные данные.

2. Планирование.

Аспиранты составляют примерный план собственной статьи с учетом ее композиционного и риторического построения, устанавливают смысловые связи на уровне предложений и словосочетаний.

3. Составление наброска.

На данном подэтапе происходит реализация плана письменного высказывания. Аспиранты формулируют цель исследования; описывают методы и материалы, которые были использованы во время эксперимента; представляют результаты эксперимента и соотносят их с более широкой академической областью; формулируют выводы/перспективы применения результатов эксперимента.

4. Пересмотр наброска.

Данный подэтап посвящен анализу наброска с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану; реорганизации текста с точки зрения элементов риторической и композиционной структуры; смещению акцентов.

5. Редактирование.

Аспиранты корректируют информацию и стиль, выявляют неточности словоупотребления, грамматические, синтаксические и орфографические ошибки.

6. Подготовка финальной версии (подготовка статьи согласно предъявляемым требованиям к оформлению) – заключительный подэтап, который аспиранты выполняют самостоятельно.

Предлагаемый трехэтапный алгоритм обучения, на наш взгляд, обладает следующими позитивными свойствами:

– обучение письму происходит на основе глубокого анализа аутентичных текстов как образцов дискурсивного поведения, характерного для представителей международного научного сообщества;

- образовательный процесс является индивидуально-ориентированным;
- задачи обучения формулируются с точки зрения развития компетентности обучаемого так, чтобы он смог адаптироваться и успешно функционировать в любой ситуации;
- в центре внимания находится не только результат, но и процесс обучения, а также прогресс обучаемого на пути достижения поставленной цели.

3.5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ОБУЧАЮЩЕЙ МОДЕЛИ

Теоретическая обоснованность и эффективность разработанного и описанного выше алгоритма обучения иноязычной письменной научной речи проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой в период с 2009 по 2011 учебные годы в Тамбовском государственном техническом университете на занятиях с аспирантами.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя два этапа: *предэкспериментальный* и *собственно экспериментальный*.

Предэкспериментальный этап проводился в период с октября 2009 года по май 2010 года и был направлен на: 1) выявление уровня осведомленности аспирантов о структуре и свойствах письменного научного дискурса в жанре научной статьи; 2) выявление сформированности навыков и умений написания структурно-организованной, логически связанной, лексически и грамматически правильно оформленной статьи.

Реализация данных задач осуществлялась в ходе:

- разведывательной проверочно-поисковой работы (РППР);
- тестирования аспирантов.

На этапе РППР нами было проанализировано 25 научных статей, написанных аспирантами на английском языке и опубликованных в журналах «Труды ТГТУ: сборник научных статей молодых ученых и студентов», «Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского», «Вестник ТГТУ».

Для оценки статей нами была разработана специальная оценочная шкала, учитывающая множество параметров, о которых было сообщено обучаемым, чтобы они понимали смысл оценки, а также использовали эти критерии при осуществлении самоконтроля [167, 258, 331] (табл. 3.1).

Параметры оценки статей были соотнесены с формируемыми компетенциями (жанровой, риторической, текстовой и лингвистической) аспиранта. Такими параметрами явились: композиционный формат, риторическое структурирование, содержание, лексико-грамматическое оформление, орфография и пунктуация, когезия и когерентность.

3.1. Оценочная шкала

| Параметр оценки | Содержание оценки | | Баллы за отдельные аспекты | | Максимально возможное количество баллов |
|-----------------------|---|---|----------------------------|----|---|
| Композиционный формат | Четко прослеживается/озаглавлен раздел <i>Введение</i> | Определение области исследования | 2 | 10 | 34 |
| | | Обобщение результатов предыдущих исследований | 2 | | |
| | | Описание лакун в предыдущих исследованиях/постановка научного вопроса | 2 | | |
| | | Формулировка цели исследования | 2 | | |
| | | Определение задач, Методов, действий | 2 | | |
| | Четко прослеживается/озаглавлен раздел <i>Методы и материалы</i> | Описание используемого оборудования | 2 | 6 | |
| | | Описание используемых материалов | 2 | | |
| | | Хронологическое описание процедуры исследования | 2 | | |
| | Четко прослеживается/озаглавлен раздел <i>Результаты и обсуждение</i> | Формулировка результатов | 2 | 6 | |
| | | Описание наиболее важных открытий | 2 | | |
| | | Комментарии | 2 | | |
| | Четко прослеживается/озаглавлен раздел <i>Заключение</i> | Подтверждение гипотезы исследования | 2 | 12 | |
| | | Обзор наиболее важных результатов автора | 2 | | |
| | | Возможные объяснения результатов | 2 | | |
| | | Описание ограничивающих обстоятельств | 2 | | |
| | | Перспективы применения | 2 | | |
| | | Рекомендации для дальнейших исследований | 2 | | |

Продолжение табл. 3.1

| Параметр оценки | Содержание оценки | Баллы за отдельные аспекты | Максимально возможное количество баллов |
|-----------------------------------|--|----------------------------|---|
| Риторическое структурирование | Наличие в тексте элемента «Проблемная ситуация» | 4 | 16 |
| | Наличие в тексте элемента «Проблема» | 4 | |
| | Наличие в тексте элемента «Решение проблемы» | 4 | |
| | Наличие в тексте элемента «Оценка результатов решения проблемы» | 4 | |
| Содержание | Содержание статьи соответствует заявленной теме, поставленной цели | 5 | 5 |
| Лексико-грамматическое оформление | Отсутствие грамматических ошибок | 5 | 25 |
| | Отсутствие неточностей лексико-грамматической сочетаемости | 5 | |
| | Отсутствие неточностей лексико-синтаксической сочетаемости | 5 | |
| | Отсутствие неточностей употребления общенаучной лексики | 5 | |
| | Отсутствие неточностей употребления терминологической лексики | 5 | |
| Орфография и пунктуация | Отсутствие орфографических ошибок | 5 | 10 |
| | Отсутствие пунктуационных ошибок (заглавные буквы, точки, запяты) | 5 | |
| Когезия и когерентность | Присутствие средств когезии (прономинализация, эллипс, союзы, артикли, реитерация, коллокация) | 5 | 10 |
| | Монотематичность текста статьи | 5 | |

Статьи оценивались по 100-балльной шкале. Минимальное количество баллов, которое необходимо было набрать, составляло 60.

Анализ статей выявил следующие проблемы:

1. Стандартизованная композиционная структура научной статьи не четко прослеживается в 75% работ. Это свидетельствовало о том, что композиционный формат научной статьи в целом аспирантам не знаком, несмотря на наличие у них уже опубликованных научных статей. Только в 25% работ была предпринята попытка приблизиться к указанному композиционному формату.

2. В 80% статей наблюдалось отсутствие, по крайней мере, одного из основных элементов риторической структуры дискурса по типу «проблема-решение» (ситуации, проблемы, решения, оценки).

3. В 56% статей наблюдалось нарушение логического порядка, что подтвердило недостаточную осведомленность аспирантов о когезии как о свойстве научного текста.

4. В целом аспиранты проявили общее понимание норм формального регистра письменной научной речи, вместе с тем в 15% статей прослеживалась подмена общенаучной лексики общеупотребительными словами.

5. В статьях не наблюдались грамматические и синтаксические ошибки, что, очевидно, было связано с добросовестной работой редакторов журналов.

Таким образом, аспиранты проявили отсутствие представления о композиционном формате научной статьи, незнание ее риторической структуры и недостаточную осведомленность о связности научного текста. Наличие, как и отсутствие, навыков использования соответствующих лексико-грамматических единиц проследить не удалось.

На этапе тестирования 20 аспирантам была предложена контрольная работа, состоящая из 11 заданий. В ее основу были положены параметры композиционного формата научной статьи, ее риторического структурирования по типу «проблема-решение», связности и лексико-грамматической оформленности.

Оценка работ проводилась из расчета один балл за каждый правильный ответ. Максимальное количество баллов, которое могли набрать аспиранты, составляло 50. Работы, получившие 38...50 баллов, считались наиболее успешно написанными (они составили всего 5% от их общего количества); 25...37 баллов получили достаточно хорошие работы (15%); 12...24 балла – считались минимальными баллами, допускающими зачет (30% работ); 11 баллов и менее – работа не считалась получившей зачет (50%). Итоги контрольной работы по окончании предэкспериментального этапа представлены на рис. 3.3.

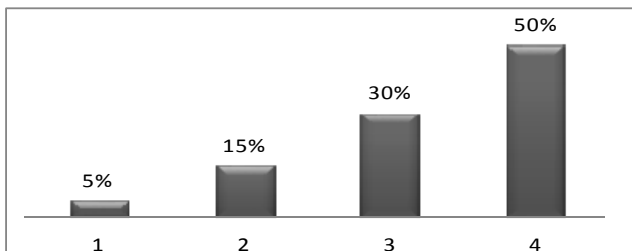


Рис. 3.3. Результаты контрольной работы по окончании предэкспериментального этапа:

1 – 38...50 баллов; 2 – 25...37 баллов; 3 – 12...24 балла; 4 – 11 баллов и менее

Анализ выполненных контрольных работ позволил зафиксировать у аспирантов следующие недостатки:

- 1) неосведомленность о композиционной структуре научной статьи;
- 2) отсутствие четких представлений о риторической организации статьи;
- 3) недостаточное умение создавать целостное речевое произведение в виде научной статьи;
- 4) недостаточность знаний о лексико-грамматических особенностях научной статьи.

В целях преодоления выявленных пробелов с октября 2010 года по май 2011 года был проведен собственно экспериментальный этап опытного обучения, в котором приняли участие две группы аспирантов (контрольная и экспериментальная), общим количеством 24 человека. Контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы были сформированы из 12 человек каждая. В ЭГ обучение проводилось по подготовленным нами экспериментальным материалам, в КГ – по учебным пособиям, рекомендованным учебной программой университета.

При подготовке экспериментального обучения нами были определены варьируемые и неварьируемые факторы эксперимента.

В качестве *неварьируемых факторов* выступали: количество занятий, длительность занятий, приблизительно одинаковый уровень языковой подготовки, одинаковые способы контроля усвоения знаний.

К *варьируемым факторам* относилось все то, что в ходе опытного обучения подвергалось проверке, а именно, специальные разработки занятий, которые включали: содержание теоретического материала по композиционному и риторическому структурированию статьи, ее лексико-грамматических особенностей и средств когезии; комплекс заданий, адекватных формируемым навыкам и умениям; контрольную работу, направленную на проверку сформированности умений распо-

знать композиционный формат статьи, элементы ее риторической структуры, лексико-грамматические конструкции, присущие научной статье, и средства когезии.

Итоги проведения предэкспериментального этапа обучения позволили сформулировать следующую *гипотезу исследования*: обучение иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи будет проходить более эффективно, если оно будет:

- осуществляться путем моделирования сущностных характеристик научного дискурса как деятельности по развертыванию идеи в текстовое сообщение (включающей фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля) и как продукта в виде целостного, связанного, организованного, завершенного научного текста, фиксирующего этапы формирования научного знания;

- базироваться на содержании, адекватном формируемой дискурсивной компетенции в контексте научного исследования;

- строиться на формировании осведомленности аспирантов о единстве взаимодополняющих структур текста (жанровой и риторической);

- реализовываться на основе трехэтапного алгоритма обучения, включающего в себя:

- этап анализа текста-образца;

- этап написания аспирантами короткой, состоящей из четырех абзацев, статьи (мини-статьи) под руководством преподавателя и на основе предоставляемых им данных;

- этап написания статьи на основе данных, собранных самим аспирантом;

- обеспечиваться комплексом подготовительных и речевых заданий, соотносимых с каждым из перечисленных этапов.

В ходе собственно экспериментального этапа опытного обучения предстояло решить следующие задачи:

- проверить гипотезу об обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу в жанре научной статьи на основе трехэтапного подхода;

- проверить эффективность разработанного комплекса заданий по обучению иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи;

- проверить эффективность разработанной оценочной шкалы для выявления уровня знаний, умений и навыков написания аспирантами научной статьи.

Собственно экспериментальный этап опытного обучения был организован в соответствии с вышеописанным трехэтапным алгоритмом обучения и рассчитан на 46 часов (28 аудиторных часов и 18 часов самостоятельной подготовки) (табл. 3.2).

3.2. Содержание курса обучения иноязычному письменному научному дискурсу

| Этап обучения | № занятия | Содержание этапа | Кол-во часов | |
|---------------|-----------|---|--------------|-----------|
| | | Содержание занятия | Ауд. часы | Сам. часы |
| I | 1 | Ознакомление с композиционным форматом научной статьи в целом. Анализ композиционного структурирования раздела <i>Введение</i> . Выявление лексико-грамматических особенностей данного раздела статьи | 2 | 2 |
| | 2 | Анализ композиционного структурирования раздела <i>Методы и материалы</i> . Выявление лексико-грамматических особенностей данного раздела статьи | 2 | 2 |
| | 3 | Анализ композиционного структурирования раздела <i>Результаты и обсуждение</i> . Выявление лексико-грамматических особенностей данного раздела статьи | 2 | 2 |
| | 4 | Анализ композиционного структурирования раздела <i>Заключение</i> . Выявление лексико-грамматических особенностей данного раздела статьи | 2 | 2 |
| | 5 | Ознакомление с риторическим структурированием (по типу «проблема-решение») научной статьи в целом. Анализ отдельных элементов риторической структуры научной статьи (ситуации, проблемы, решения, оценки) | 2 | 2 |
| | 6 | Продолжение анализа отдельных элементов риторической структуры научной статьи и ознакомление с основными риторическими моделями научного изложения, характерными для данного жанра научного дискурса | 2 | 2 |
| | 7 | Анализ лексико-грамматических особенностей научной статьи. Ознакомление со свойствами научного дискурса (когезией и когерентностью), выявление и анализ языковых средств реализации этих свойств | 2 | 2 |

Продолжение табл. 3.2

| Этап обучения | № занятия | Содержание этапа | Кол-во часов | |
|---------------|-----------|---|--------------|-----------|
| | | Содержание занятия | Ауд. часы | Сам. часы |
| | 8 | Задание для контроля: контрольная работа | 2 | |
| II | 9 | Определение цели и адресата. Обсуждение данных, предоставленных преподавателем. Составление примерного плана статьи. Установка смысловых связей на уровне абзацев, предложений и словосочетаний, отбор средств и способов формирования и формулирования мысли | 2 | |
| | 10 | Составление наброска: <ul style="list-style-type: none"> – формулировка цели исследования («Введение»); – описание методов и материалов, которые были использованы во время эксперимента («Методы и материалы»); – описание результатов эксперимента, соотнесение их с более широкой академической областью («Результаты и обсуждение», «Введение»); – формулировка выводов/перспектив применения результатов эксперимента («Заключение») | 2 | |
| | 11 | Пересмотр наброска: реорганизация текста с учетом композиционных шагов и риторических элементов, смещение акцентов. Редактирование наброска: корректировка информации и стиля, выявление неточностей словоупотребления, погрешностей лексико-грамматической и лексико-синтаксической сочетаемости, погрешностей в формировании сложных синтаксических целых, проверка орфографии и пунктуации | 2 | |
| | | Подготовка финальной версии | | 2 |

Задание для контроля: Финальная версия мини-статьи

Окончание табл. 3.2

| Этап обучения | № занятия | Содержание этапа | Кол-во часов | |
|---|-----------|--|--------------|-----------|
| | | Содержание занятия | Ауд. часы | Сам. часы |
| III | 12 | Разработка темы, сбор информации, составление плана, установка смысловых связей на уровне абзацев, предложений и словосочетаний, отбор средств и способов формирования и формулирования мысли | 2 | |
| | 13 | Составление наброска: – формулировка цели исследования («Введение»); – описание методов и материалов, которые были использованы во время эксперимента («Методы и материалы»); – описание результатов эксперимента, соотнесение их с более широкой академической областью («Результаты и обсуждение», «Введение»); – формулировка выводов/перспектив применения результатов эксперимента («Заключение») | 2 | |
| | 14 | Пересмотр наброска: реорганизация текста с учетом композиционных шагов и риторических элементов, смещение акцентов. Редактирование наброска: корректировка информации и стиля, выявление неточностей словоупотребления, погрешностей лексико-грамматической и лексико-синтаксической сочетаемости, погрешностей в формировании сложных синтаксических целых, проверка орфографии и пунктуации | 2 | |
| | | Подготовка финальной версии | | 2 |
| Задание для контроля: Финальная версия статьи | | | | |

Как указано в табл. 3.2, задания для контроля запланированы в конце каждого подэтапа обучения.

Заданием для контроля на этапе изучения и анализа текста-образца (первый этап) стала контрольная работа, состоящая из 10 за-

даний на проверку сформированности умений распознавать композиционный формат, элементы и компоненты элементов риторической структуры, лексико-грамматические конструкции, присущие жанру научной статьи, и средства когезии.

Оценка работ проводилась из расчета один балл за каждый правильный ответ. Максимальное количество баллов, которое могли набрать аспиранты, составляло 50. В результате проверки в ЭГ 50% работ от общего количества получили 38...50 баллов; 33% работ – 25...37 баллов; 8,5% работ – 12...24 балла; 8,5% работ – менее 11 баллов. Проверка результатов КГ показала следующее: 25% работ получили 38...50 баллов, 33% работ – 25...37 баллов, 25% работ – 12...24 балла, 17% работ – менее 11 баллов. Итоги контрольной работы по окончании первого этапа собственно обучения представлены на рис. 3.4.

Исходя из рис. 3.4, можно сделать вывод, что результаты ЭГ выше результатов КГ. Таким образом, после первого этапа собственно экспериментального обучения аспиранты ЭГ показали более высокий уровень сформированности умений распознавать композиционный формат научной статьи, элементы риторической структуры научной статьи, лексико-грамматические конструкции, присущие жанру научной статьи, и средства когезии. Однако, судя по характеру ошибок, допущенных в контрольных работах, у аспирантов все-таки остались проблемы, связанные с лексико-грамматическим оформлением научной статьи (ошибки в словоупотреблении, в использовании и построении видовременных форм глаголов пассивного и активного залога).

На втором этапе обучения аспирантам были предоставлены следующие экспериментальные данные (табл. 3.3).

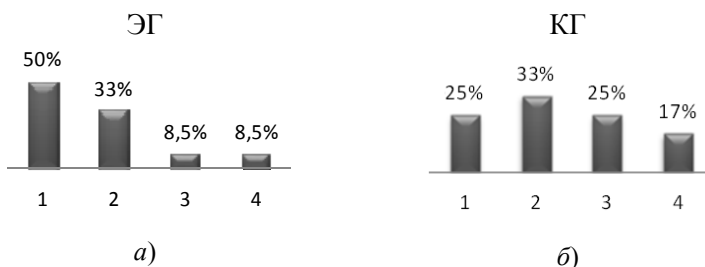


Рис. 3.4. Результаты проведения контрольной работы по окончании первого этапа собственно экспериментального обучения в ЭГ (а) и КГ (б):

1 – 38...50 баллов; 2...25 – 37 баллов; 3 – 12...24 балла; 4 – 11 баллов и менее

3.3. Экспериментальные данные для написания мини-статьи на втором этапе обучения

| EFFECT OF HOLY WATER ON THE GROWTH OF RADISH PLANTS | |
|--|--|
| BACKGROUND | Interest in the scientific study of unseen forces and the possible effects of these forces on matter; Canon William V. Rauscher: «plants given holy water left over from use in religious services grew more than three times higher than plants which were not given holy water» (1974) |
| HYPOTHESIS | In blessing holy water, some energy or power is transferred to it. If true, plants given holy water might grow faster and bigger than plants watered with tap water |
| PURPOSE | To duplicate Canon Rauscher's observations, more rigorous conditions |
| MATERIALS | <ol style="list-style-type: none"> 1) the seedlings of radish plants; 2) the holy water from a local church (was stored in an aluminum container in the church and was collected and kept in a glass jar, without chemicals, wasn't touched by human hands); 3) the tap water (was collected and kept in a glass jar next to the holy water); 4) two identical watering cans to water the plants |
| PROCEDURE | <ol style="list-style-type: none"> 1) 24 3-in. peat pots were randomly assigned to two trays; 2) each pot was filled to 1 in. from the top with potting soil; 3) one radish seed was dropped in the middle of each pot, and the pot was then filled to within ½ in. of the top; 4) every other pot received 1 ½ oz. of holy water, enough to soak the soil for three weeks; 5) the alternate pots received 1 ½ oz of tap water, every other day for three weeks; 6) the seedlings were then removed from their pots and were measured in centimeters from root to shoot by a scorer blind to treatment |
| RESULTS | <ol style="list-style-type: none"> 1) the mean length of the plants watered with holy water – 12.6 cm. ($SD = 2.10$); 2) the mean length of the plants watered with tap water – 12.2 cm. ($SD = 3.6$); 3) a one-tailed t test gave a value of 32 which is short of 1.717 for significance at the 05 level; 4) no significant difference in the growth rates of these radish plants given holy water versus radish plants given tap water ($t = 32, df = 22$) |

CONCLUSIONS

Study does not support Rauscher's observations;
two differences which may be important to consider

Canon Rauscher may have directly influenced the growth rate of his plants by his belief.



The author had no expectations concerning the outcome

In all previously reported studies the water was held during the prayer or before it was used.



In the present study the water was not touched as it was blessed

uncontrolled factors

the present experiment would have been more convincing if the person doing the watering did not know which plants were receiving holy water and which plants were receiving tap water

while the holy water is changed weekly, it was necessarily older and had been sitting a little longer than the tap water



future studies should consider these factors

(Sandra Lenington (1979) Effect of holy water on the growth of radish plants. University of Santa Clara (USA). Psychological reports: V. 45, Issue, p. 381–382.)

Написание финальной версии мини-статьи на основе этих данных стало контрольным заданием на втором этапе собственно экспериментального обучения. Эти статьи также были оценены по разработанной нами и представленной выше шкале.

В качестве примера приведем мини-статью аспиранта К. Д. Селиванова.

EFFECT OF HOLY WATER ON THE GROWTH OF RADISH PLANTS

Introduction. In recent years there has been increased interest in the scientific study of unseen forces and the possible effects of these forces on matter. In 1974 Canon William V. Rauscher, for example, has reported that plants given holy water left over from use in religious services grew more than three times higher than plants which were not given holy water. But earlier study was not rigorous enough. In the present experiment, the Rauscher's observations were duplicated in more rigorous conditions in order to prove the hypothesis: plants given holy water might grow faster and bigger than plants watered with tap water.

Materials. To test the hypothesis we used: the seedlings of radish plants; the holy water from a local church (was stored in an aluminum container in the church and was collected and kept in a glass jar, without chemicals, wasn't touched by human hands); the tap water (was collected and kept in a glass jar next to the holy water); two identical watering cans to water the plants.

Methods. The procedure of our experiment consisted of 6 stages:

Stage 1: 24 of 3-in. peat pots were randomly assigned to two trays;

Stage 2: each pot was filled to 1 in. from the top with potting soil;

Stage 3: one radish seed was dropped in the middle of each pot, and the pot was then filled to within $\frac{1}{2}$ in. of the top;

Stage 4: every other pot received 1 $\frac{1}{2}$ oz. of holy water, enough to soak the soil for three weeks;

Stage 5: the alternate pots received 1 $\frac{1}{2}$ oz of tap water, every other day for three weeks;

Stage 6: the seedlings were then removed from their pots and were measured in centimeters from root to shoot by a scorer blind to treatment.

Results. The mean length of the plants watered with holy water was 12.6 cm. ($SD = 2.10$), and the mean length of the plants watered with tap water was 12.2 cm. ($SD = 3.6$) A one-tailed t test gave a value of 32 which is short of 1.717 for significance at the 05 level. There is no significant difference in the growth rates of these radish plants given holy water versus radish plants given tap water ($t = 32$, $df = 22$).

Conclusion. This study does not support Rauscher's observations of the effectiveness of holy water in increasing the growth rate of plants. There

are two differences in the present experiment which may be important to consider.

Since Canon Rauscher believed in the power of holy water, he may have directly influenced the growth rate of his plants by his belief. The author had no expectations concerning the outcome. The second major difference is that in all previously reported studies with holy water or water which had been prayed for, the water was held during the prayer or before it was used. In the present study, however, the water was not touched as it was blessed.

There were two uncontrolled factors in this experiment:

1) it would have been more convincing if the person doing the watering did not know which plants were receiving holy water and which plants were receiving tap water;

2) while the holy water is changed weekly, it was necessarily older and had been sitting a little longer than the tap water.

Future studies should consider these factors.

Данная мини-статья получила 78 баллов. Оценка складывалась следующим образом:

– **композиционный формат** – 32 балла (во введении отсутствует композиционный шаг «определение задач, методов, действий»);

– **риторическое структурирование** – 16 баллов;

– **содержание** – 5 баллов;

– **лексико-грамматическое оформление** – 15 баллов (в тексте преобладают сложные синтаксические конструкции, однако есть некоторые ошибки в использовании: предлогов (the Rauscher's observations were duplicated in (under) more rigorous conditions; observations of (on) the effectiveness of holy water – в данном случае предпочтительнее использование предлога «on» для того, чтобы избежать перегруженности фразы предлогом «of»); глагола в активном залоге в предложении: «to test the hypothesis we used: the seedlings of radish plants; the holy water from a local church...», в то время как в соответствии с дисперсонализацией научного стиля глагол в данном предложении должен быть употреблен в пассивном залоге: «the seedlings of radish plants; the holy water from a local church... were used to test the hypothesis»);

– **орфография и пунктуация** – 0 баллов (в конце предложения: «The mean length of the plants watered with holy water was 12.6 cm. ($SD = 2.10$), and the mean length of the plants watered with tap water was 12.2 cm. ($SD = 3.6$)» отсутствует точка. В предложении «Since Canon Rauscher believed in the power of ...» неправильно написано слово believed, а в предложении «There were two uncontrolled factors...» – слово uncontrolled);

– **когезия и когерентность** – 10 баллов.

Итого: 32 + 16 + 5 + 15 + 0 + 10 = 78 баллов

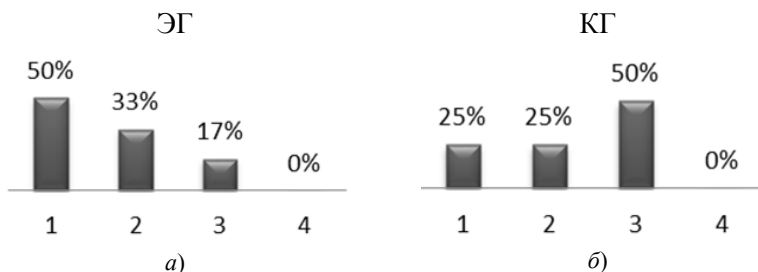


Рис. 3.5. Результаты написания мини-статьи по окончании второго этапа собственно экспериментального обучения в ЭГ (а) и КГ (б):

1 – 87...100 баллов; 2 – 74...86 баллов; 3 – 60...73 балла; 4 – 59 баллов и менее

Итоги написания мини-статьи на втором этапе в ЭГ и КГ представлены на рис. 3.5. Результаты распределились следующим образом: в ЭГ 6 работ набрали 87...100 баллов (50% от общего количества статей); 4 статьи – 74...86 баллов (33%); 2 статьи – 60...73 балла (17%); работ, набравших менее 59 баллов, в этой группе не оказалось. В КГ 3 статьи были оценены на 87...100 баллов (25% от общего количества); 3 статьи – на 74...86 баллов (25%); 6 работ набрали 60...73 балла (50%); работ, набравших менее 59 баллов, в этой группе также не оказалось.

Результаты написания мини-статей по группам подробно представлены в табл. 3.4 и 3.5, где А1, А2 и т.д. – аспиранты, а цифры – количество баллов, полученных за написание мини-статьи по окончании второго этапа собственно экспериментального обучения.

Статьи аспирантов, написанные во время третьего этапа обучения, также оценивались с помощью разработанной нами оценочной шкалы на основе таких параметров, как: композиционный формат, риторическое структурирование, содержание, лексико-грамматическое оформление, орфография и пунктуация, когезия и когерентность. Максимальное количество баллов, которое могли набрать аспиранты, составляло 100.

3.4. Результаты написания мини-статьи в ЭГ

| ЭГ | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| А1 | А2 | А3 | А4 | А5 | А6 | А7 | А8 | А9 | А10 | А11 | А12 |
| 90 | 78 | 76 | 92 | 80 | 88 | 65 | 67 | 82 | 94 | 94 | 88 |

3.5. Результаты написания мини-статьи в КГ

| КГ | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| А1 | А2 | А3 | А4 | А5 | А6 | А7 | А8 | А9 | А10 | А11 | А12 |
| 92 | 68 | 70 | 74 | 76 | 70 | 88 | 90 | 72 | 64 | 65 | 74 |

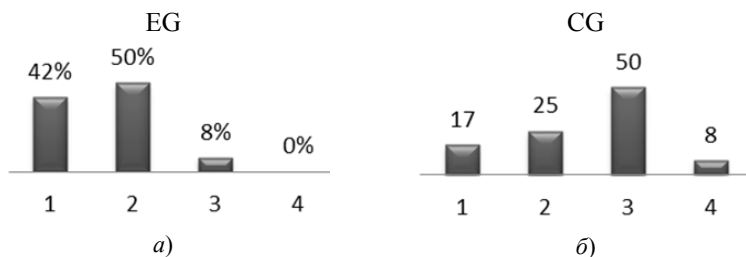


Рис. 3.6. Результаты написания статьи по окончании третьего этапа собственно экспериментального обучения в ЭГ (а) и КГ (б):
 1 – 87...100 баллов; 2 – 74...86 баллов; 3 – 60...73 балла; 4 – 59 баллов и менее

Итоги написания статьи на третьем этапе в ЭГ и КГ представлены на рис. 3.6. Результаты распределились следующим образом: в ЭГ 5 работ набрали 87...100 баллов (42% от общего количества статей); 6 статей – 74...86 баллов (50%); 1 статья – 60...73 балла (8%); работ, набравших менее 59 баллов, в этой группе не оказалось. В КГ 2 статьи были оценены на 87...100 баллов (17% от общего количества); 3 статьи – на 74...86 баллов (25%); 6 работ набрали 60...73 балла (50%); 1 работа набрала менее 59 баллов (8%).

Результаты написания статей по группам подробно представлены в табл. 3.6 и 3.7, где А1, А2 и т.д. – аспиранты, а цифры – количество баллов, полученных за написание статьи по окончании третьего этапа собственно экспериментального обучения.

Для точного установления наличия или отсутствия статистически достоверных различий между уровнем сформированности иноязычной письменной компетенции в сфере научной коммуникации в экспериментальной и контрольной группах мы воспользовались U-критерием Манна–Уитни для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеряемого признака.

3.6. Результаты написания статьи ЭГ

| ЭГ | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 |
| 88 | 76 | 96 | 92 | 78 | 82 | 82 | 70 | 85 | 98 | 78 | 92 |

3.7. Результаты написания статьи КГ

| КГ | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 |
| 92 | 68 | 80 | 68 | 72 | 88 | 72 | 84 | 78 | 58 | 65 | 70 |

3.8. Выборки данных в виде единого ряда

| Выборка I | | Выборка II | |
|--------------|----------|--------------|-------------------|
| Аспиранты ЭГ | Баллы | Аспиранты КГ | Баллы |
| A1 | 87...100 | A1 | 87...100 |
| A2 | 74...86 | A2 | 60...73 |
| A3 | 87...100 | A3 | 74...86 |
| A4 | 87...100 | A4 | 60...73 |
| A5 | 74...86 | A5 | 60...73 |
| A6 | 74...86 | A6 | 87...100 |
| A7 | 74...86 | A7 | 60...73 |
| A8 | 60...73 | A8 | 74...86 |
| A9 | 74...86 | A9 | 74...86 |
| A10 | 87...100 | A10 | 59 баллов и менее |
| A11 | 74...86 | A11 | 60...73 |
| A12 | 87...100 | A12 | 60...73 |

Следуя заданному алгоритму, прежде всего, мы представили данные двух выборок в виде единого упорядоченного ряда.

Для ответа на вопрос превосходят ли аспиранты ЭГ аспирантов КГ по уровню сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции в контексте научного исследования были сформулированы нулевая (H_0) и альтернативная (H_1) гипотезы:

H_0 = уровень признака во второй выборке (КГ) не ниже уровня признака в первой выборке (ЭГ);

H_1 = уровень признака во второй выборке (КГ) ниже уровня признака в первой выборке (ЭГ).

Сравнение общих результатов написания аннотации на третьем этапе экспериментального обучения показало, что баллы аспирантов ЭГ выше, чем КГ, следовательно, первой считаем выборку результатов ЭГ.

Далее были произведены следующие операции:

1. Был составлен единый ранжированный ряд из обеих сопоставляемых выборок путем расстановки элементов по степени нарастания признака и приписывания меньшему значению меньший ранг. Общее количество рангов было высчитано по формуле $N = n_1 + n_2$, где n_1 – количество единиц в первой выборке, n_2 – количество единиц во второй выборке. $n_1 = 12$ – количество аспирантов в экспериментальной группе; $n_2 = 12$ – количество аспирантов в контрольной группе. $N = 12 + 12 = 24$.

| Аспиранты ЭГ ₁ и ЭГ ₂ | Баллы | Ранг | Аспиранты КГ ₁ и КГ ₂ | Баллы | Ранг |
|--|----------|--------------|--|----------------------|--------------|
| 1 | 87...100 | 21 | 1 | 87...100 | 21 |
| 2 | 87...100 | 21 | 2 | 87...100 | 21 |
| 3 | 87...100 | 21 | 3 | 74...86 | 12,5 |
| 4 | 87...100 | 21 | 4 | 74...86 | 12,5 |
| 5 | 87...100 | 21 | 5 | 74...86 | 12,5 |
| 6 | 74...86 | 12,5 | 6 | 74...86 | 12,5 |
| 7 | 74...86 | 12,5 | 7 | 60...73 | 4,5 |
| 8 | 74...86 | 12,5 | 8 | 60...73 | 4,5 |
| 9 | 74...86 | 12,5 | 9 | 60...73 | 4,5 |
| 10 | 74...86 | 12,5 | 10 | 60...73 | 4,5 |
| 11 | 74...86 | 12,5 | 11 | 60...73 | 4,5 |
| 12 | 60 – 73 | 4,5 | 12 | 59 баллов и менее | 1 |
| Сумма рангов: | | 184,5 | Сумма рангов: | | 115,5 |

2. Затем единый ранжированный ряд был разделен на два, состоящих соответственно из единиц первой и второй выборок. Отдельно была посчитана сумма рангов, пришедшихся на долю элементов первой выборки, и отдельно – на долю элементов второй выборки. Была определена наибольшая из двух ранговых сумм (T_x), соответствующая выборке с n_x единицами $T_1 = 184,5$, $T_2 = 115,5 \Rightarrow T_x = 184,5$.

3. Полученные данные позволили воспользоваться формулой расчета эмпирического значения U-критерия Манна–Уитни:

$$u_{\text{эмп}} = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x ;$$

$$U_{\text{эмп}} = 12 \cdot 12 + \frac{12(12 + 1)}{2} - 184,5 = 37,5;$$

$$U_{\text{эмп}} = 37,5.$$

4. По таблице для избранного уровня статистической значимости определили критическое значение критерия для данных n_1 и n_2 (таблица критических значений U-критерия Манна–Уитни для уровней статистической значимости по Е. В. Гумблеру, А. А. Генкину). Согласно этой таблице различия между двумя выборками можно считать значимыми ($p < 0,05$), если $U_{\text{эмп}}$ ниже или равен $U_{0,05}$.

**3.9. Критические значения критерия U Манна–Уитни
для уровней статистической значимости $p \leq 0,05$
(по Е. В. Гублеру, А. А. Генкину)**

| n_1 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|-------|------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| n_2 | $p = 0,05$ | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | 34 | | | | | | | | | |
| 12 | 38 | 42 | | | | | | | | |
| 13 | 42 | 47 | 51 | | | | | | | |
| 14 | 46 | 51 | 56 | 61 | | | | | | |
| 15 | 50 | 55 | 61 | 66 | 72 | | | | | |
| 16 | 54 | 60 | 65 | 71 | 77 | 83 | | | | |
| 17 | 57 | 64 | 70 | 77 | 83 | 89 | 96 | | | |
| 18 | 61 | 68 | 75 | 82 | 88 | 95 | 102 | 109 | | |
| 19 | 65 | 72 | 80 | 87 | 94 | 101 | 109 | 116 | 123 | |
| 20 | 69 | 77 | 84 | 92 | 100 | 107 | 115 | 123 | 130 | 138 |

Согласно табл. 3.9, $U_{кр}(0,05) = 42$. Полученное нами эмпирическое значение U -критерия Манна–Уитни ($U_{эмп} = 37,5$) меньше табличного критического значения U критерия Манна–Уитни при $p < 0,05$, следовательно, гипотеза H_0 о незначительности различий между баллами, полученными аспирантами ЭГ и КГ, отвергается и различие определяется как существенное. Поэтому можно сделать вывод о том, что аспиранты ЭГ превосходят аспирантов КГ по уровню сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции в контексте научного исследования.

Согласно данным результатов опытного обучения, можно сказать, что предложенная методика обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи способствует формированию иноязычной письменной дискурсивной компетенции в контексте научного исследования (т.е. обеспечивает стабильность знаний, умений и навыков письменного изложения в жанре научной статьи), а, следовательно, является эффективной.

Выводы по главе 3

1. Методический аспект обучения иноязычной научной письменной речи представляет собой уровень проектирования единой, логичной, последовательной системы взаимосвязанных компонентов процесса обучения: формулируется цель обучения, конкретизируются задачи, происходит отбор и организация предметного и языкового содержания, уточняются приемы обучающей и учебной деятельности и соответствующие им типы заданий, определяются роли обучаемого и преподавателя, а также функции и формы учебных материалов.

2. Целью обучения иноязычной научной письменной речи является формирование письменной дискурсивной компетенции в единстве ее составляющих: жанровой, риторической, текстовой и лингвистической компетенций.

3. Формирование дискурсивной компетенции в жанре научной статьи предполагает формирование у аспирантов знаний, умений и навыков композиционного структурирования научной статьи; распознавания и продуцирования риторической структуры статьи по типу «проблема-решение» в целом и отдельных ее элементов, а также риторических моделей научного изложения; написания абзаца как целостного и связного мини-текста, а также распознавания и использования средств когезии и когерентности в тексте статьи; оперирования грамматическим и лексическим материалом.

4. Основными компонентами содержания обучения иноязычному письменному научному дискурсу являются: деятельностная составляющая (этапы ориентировки, планирования, составления наброска, пересмотра наброска, редактирования, подготовки финальной версии) и лингвистическая составляющая (композиционный формат научной статьи, ее риторическое структурирование, основные риторические модели научного изложения, абзац как основная единица обучения и лексико-грамматические особенности статьи).

5. Описаны учебно-методические приемы обучения (приемы организации языковых или речевых единиц; приемы, используемые в целях стимулирования речемыслительной деятельности обучаемых; приемы моделирования), которые могут быть реализованы в процессе создания и выполнения *подготовительных* и *речевых* заданий, направленных на формирование умений и навыков написания научной статьи и на развитие у обучаемых умения творческого письма.

6. Разработан трехэтапный алгоритм обучения письменному научному дискурсу на материале научной статьи:

Этап I. Анализ статьи-образца.

Этап II. Написание аспирантами мини-статьи под руководством преподавателя и на основе предоставляемых им данных.

Этап III. Написание аспирантами статей на основе их собственных данных.

7. Приведено описание опытного обучения, проводившегося в период с 2009 по 2011 учебные годы в Тамбовском государственном техническом университете на занятиях с аспирантами. В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась теоретическая обоснованность и эффективность разработанной и описанной в монографии методики обучения иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи. Опытно-экспериментальная работа включала в себя два этапа: предэкспериментальный и собственно экспериментальный.

Для оценки сформированности навыков была разработана оценочная шкала, включающая такие параметры, как композиционный формат и риторическое структурирование, содержание, лексико-грамматическое оформление, орфография и пунктуация, когезия и когерентность.

Было проведено сравнение результатов, полученных на заключительном этапе опытного обучения в экспериментальной и контрольной группах аспирантов. Для точного установления наличия статистически достоверных различий между уровнем развития иноязычной письменной компетенции в сфере научной коммуникации в экспериментальных и контрольных группах был использован *U*-критерий Манна-Уитни. С помощью данного критерия было доказано, что аспиранты ЭГ *превысили* аспирантов КГ по уровню сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции в контексте научного исследования, что свидетельствует об эффективности предлагаемой методики обучения иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии представлены концепция и методика обучения письменной форме научной коммуникации путем моделирования принципиально важных, сущностных характеристик научной речи, понимаемой как единство когнитивной деятельности ученого по отношению к познаваемому объекту и дискурсивной деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора.

Дискурсивный аспект научной речи предполагает, что, с одной стороны, она обладает признаками, свойственными любой дискурсивной деятельности, т.е. деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений. Таковыми являются наличие интенции, автора и адресата, продукта, результата, ситуации протекания, структуры деятельности. С другой стороны, названные признаки проявляются здесь особым образом, отражая специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными ему целями и мотивами, нормами, ценностями и идеологией.

Когнитивный аспект научной речи предполагает, что она обладает свойствами, отражающими закономерности научно-познавательной деятельности ученого и отвлеченно-обобщенный тип мышления, активизируемый в ней, а также результат познавательной деятельности субъекта по отношению к объекту – научное знание.

Продуктом когнитивно-дискурсивной деятельности ученого является целостный, связный, организованный научный текст, фиксирующий этапы формирования научного знания и структуры знания и являющийся материалом для деятельности ученого-интерпретатора. Все качества научной речи как деятельности обеспечивают условия для создания речевого произведения, которому также присущи определенные свойства: структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность.

Сказанное выше отражает теоретический уровень разработки когнитивно-дискурсивной модели обучения письменной научной речи. Однако процесс обучения не может ограничиваться лишь воспроизведением адекватных научной речи параметров, а должен быть дополнен специфическими параметрами, присущими обучению.

В связи с этим в данном исследовании представлен *методический аспект* обучения научной речи, включающий определение цели, задач, отбор и организацию содержания обучения, описание приемов обучающей и учебной деятельности и соответствующие им типы заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдулфанова, А. А.** Научный дискурс о тексте / А. А. Абдулфанова // Текст и дискурс. – Рязань, 2002. – С. 119 – 124.
2. **Агапов, В. И.** Проблемная ситуация в науке (методологический подход) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. (09.00.01) / В. И. Агапов. – Ленинград, 1975. – 16 с.
3. **Александрова, О. В.** Дискурс / О. В. Александрова, Е. С. Кубрякова // Категоризация мира: время, пространство. – Москва, 1991. – С. 3 – 18.
4. **Алексеев, П. В.** Теория познания и диалектика / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – Москва, 1991.
5. **Аликаев, Р. С.** Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. – Нальчик : Эль-Фа, 1999. – 318 с.
6. **Алефиренко, Н. Ф.** Современные проблемы науки о языке : учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 416 с.
7. **Аниськина, Н. В.** Педагогические технологии формирования профессиональной дискурсивной компетенции студентов-филологов / Н. В. Аниськина // Вестник ВГУ. Сер. Филология, журналистика. 2008. – № 1. – С. 8 – 12.
8. **Арутюнова, Н. Д.** Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистическая энциклопедия. – Москва, 1990. – С. 136–137.
9. **Арутюнова, Н. Д.** Национальное сознание, язык, стиль / Н. Д. Арутюнова // Лингвистика на исходе XX века : тез. докл. Междунар. конф. – Москва, 1995. – Т. 1. – С. 32–33.
10. **Ахутина, Т. В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
11. **Баженова, Е. А.** Специфика смысловой структуры научного текста и его композиции / Е. А. Баженова // Очерки истории научного стиля русского литературного языка 18 – 20 вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1996. – Ч. 1. – С. 158 – 235.
12. **Баженова, Е. А.** Научный текст как система субтекстов : автореф. ... д-ра филол. наук (10.02.01) / Е. А. Баженова. – Екатеринбург, 2001. – 42 с.
13. **Балгимбаев, А. С.** Активность субъекта в теоретическом познании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук (09.00.01) / А. С. Балгимбаев / Ин-т философии и права. – Алма-Ата, 1982. – 49 с.
14. **Баранов, Г. В.** Проблемы научного метода / Г. В. Баранов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 132 с.

15. **Баскаков, Ф. Я.** Методология научного исследования : уч. пособие / Ф. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – Киев : МАУП, 2004. – 216 с.
16. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
17. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – Москва : Прогресс, 1974.
18. **Беньяминова, В. Н.** Специфика организации английского научно-технического текста: (композиционно-речевые формы) : автореф. ... канд. филол. наук / В. Н. Беньяминова. – Киев, 1985. – 24 с.
19. **Беньяминова, В. Н.** Жанры английской научной речи: композиционно-речевые формы / В. Н. Беньяминова. – Киев : Наукова Думка, 1988. – 122 с.
20. **Беспалова, С. В.** Дискурс в лингвистике и практике преподавания (немецкий язык) / С. В. Беспалова. – Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2003. – 116 с.
21. **Библер, В. С.** Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 398 с.
22. **Бирюков, Б. В.** Свойства объяснения и порядок в системе знания / Б. В. Бирюков, М. М. Новоселов // Единство научного знания. – Москва : Наука, 1988. – 334 с.
23. **Бисималиева, М. К.** О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бисималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78 – 85.
24. **Белых, А. В.** Реализация прагматических установок монографического предисловия (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.02.04) / А. В. Белых. – Ленинград, 1991. – 16 с.
25. **Бобырева, Е. В.** Диалогичность научного текста: внутренняя природа и языковые механизмы реализации / Е. В. Бобырева // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 126 – 131.
26. **Богданов, В. В.** Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В. В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1990. – С. 26 – 31.
27. **Богданов, В. В.** Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Ленинград : ЛГУ, 1990. – 87 с.
28. **Богданов, В. В.** Текст и текстовое общение / В. В. Богданов. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1993. – 67 с.
29. **Богданова, В. А.** Письменная и устная формы научного стиля (на материале лексики) / В. А. Богданова // Вопросы стилистики. Вып. 23. Устная и письменная формы речи. – Саратов, 1989.
30. **Богданова, В. А.** Научный стиль / В. А. Богданова // Функциональные стили и формы речи. – Саратов, 1993. – С. 35 – 65.

31. **Бойко, Е. С.** О понятии «стиль мышления» ученого и его загадках / Е. С. Бойко // Человек науки : сб. ... по материалам Симпозиума по проблемам биографии творческой личности. – Москва, 1974. – 391 с.
32. **Болотова, Е. Н.** «Язык науки»: Развитие взглядов и подходов в исследовании / Е. Н. Болотова // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире : сб. ст. / отв. ред. Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – С. 116 – 119.
33. **Бондарко, А. В.** Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондарко. – Ленинград : Наука, 1978. – 175 с.
34. **Бондарко, А. В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1983. 208 с.
35. **Борботько, В. Г.** Элементы теории дискурса / В. Г. Борботько. – Грозный : ЧИГУ, 1981. – 113 с.
36. **Борботько, В. Г.** Общая теория дискурса: принципы формирования и смыслопорождения : дис. ... докт. филол. наук (10.02.01) / В. Г. Борботько. – Краснодар, 1998. – 250 с.
37. **Будагов, Р. А.** Литературные языки и языковые стили / Р. А. Будагов. – Москва : Высш. шк., 1967. – 376 с.
38. **Валгина, Н. С.** Теория текста : учебное пособие / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 280 с.
39. **Васильев, Л. Г.** Понимание научного гуманитарного текста: основы аргументативного подхода / Л. Г. Васильев // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. – Тверь : Изд-во Твер. ун-та, 1998. – С. 146 – 149.
40. **Вахтомин, Н. К.** Генезис научного знания / Н. К. Вахтомин. – Москва, 1973.
41. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.
42. **Вербицкий, А. А.** Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Дубовицкая. – Москва : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
43. **Власенко, Н. М.** Формирование дискурсивной социокультурной компетенции в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Н. М. Власенко. – Москва, 2004. – 170 с.
44. **Войшвилло, Е. К.** Понятие как научная форма мышления. Логико-гносеологический анализ / Е. К. Войшвилло. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 238 с.

45. **Войшвилло, Е. К.** Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс) / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. – Москва : Наука, 1994. – Кн. 1. – 312 с.

46. **Войшвилло, Е. К.** Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс) / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. – Москва : Наука, 1994. – Кн. 2. – 333 с.

47. **Ворожбитова, А. А.** Лингвориторическая парадигма: теоретические и практические аспекты / А. А. Ворожбитова. – Сочи : СГУТТиКД, 2000. – 319 с.

48. **Гаузенблас, К.** О характеристике и классификации речевых произведений / К. Гаузенблас // Новое в зарубежное в лингвистике / под общ. ред. Т. М. Николаевой. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – Москва : Прогресс, 1978. – С. 57 – 79.

49. **Герасимов, И. Г.** Научное исследование / И. Г. Герасимов. – Москва : Политиздат, 1972. – 279 с.

50. **Герасимов, И. Г.** Структура научного исследования (Философский анализ познавательной деятельности в науке) / И. Г. Герасимов. – Москва : Мысль, 1985. – 217 с.

51. **Головина, Н. П.** Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: Школа с углубленным изучением английского языка : дисс. ... канд. пед. наук (13.00.02) / Н. П. Головина. – Санкт-Петербург, 2004. – 311 с.

52. **Городецкая, Л. А.** Обучение иноязычной письменной речи в контексте университетского образования: написание научных отчетов / Л. А. Городецкая // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. – Москва : Изд-во «Экзамен», 2004. – С. 186 – 196.

53. **Гришечкина, Г. Ю.** Соотношение факторов жанровой специфики и предметной области текста научной рецензии : автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.02.01, 10.02.19) / Г. Ю. Гришечкина. – Орел, 2002. – 23 с.

54. **Данилевская, Н. В.** Роль оценки в механизме развертывания научного текста / Н. В. Данилевская. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 360 с.

55. **Дейк Т. А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван. Дейк. – Москва : Прогресс, 1989. – 311 с.

56. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – Москва : Высш. шк., 1980. – 224 с.

57. **Дроздова, Т. В.** Типы знаний и их представление в научном дискурсе / Т. В. Дроздова // Проблемы представления (репрезентации)

в языке. Типы и форматы знаний : сб. науч. тр. / РАН. Ин-т языкознания; Мин-во образ. и науки РФ. ТГУ им. Г. Р. Державина ; редкол. : Е. С. Кубрякова (отв. ред.), Позднякова Е. М. (зам. отв. ред.) и др. – Москва. – Калуга : Эйдос, 2007. – С. 111 – 120.

58. **Елухина, И. В.** Дискурсивная компетенция и ее роль в овладении иноязычным профессиональным общением / И. В. Елухина // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе : сб. науч. тр. МГЛУ. – Москва, 2000. – Вып. 454. – С. 60 – 65.

59. **Елухина, Н. В.** Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // ИЯШ. – 2002. – С. 9 – 13.

60. **Жинкин, Н. И.** Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.

61. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2002. – 384 с.

62. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

63. **Золотова, Г. А.** Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 368 с.

64. **Золотова, Г. А.** Коммуникативные регистры речи в композиции текста / Г. А. Золотова / Textsemantik und Textstilistik. – Ed. H. Jelitte, J. Wierzbowski. – Frankfurt-am-Main, 1999. – S. 215 – 229.

65. **Зотов, А. Ф.** Структура научного мышления / А. Ф. Зотов. – Москва : Политиздат, 1973. – 182 с.

66. **Ильин, В. В.** Природа науки: гносеологический анализ / В. В. Ильин, А. Т. Калинин. – Москва, 1985.

67. **Каменская, О. Л.** Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – Москва : Высш. шк., 1990. – 151 с.

68. **Карасик, В. И.** О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5 – 20.

69. **Карасик, В. И.** Язык социального статуса : монография / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2002. – 330 с.

70. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.

71. **Карасик, В. И.** Институциональные концепты / В. И. Карасик // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире : сб. ст. / отв. ред. Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007.

72. **Караулов, Ю. Н.** От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. Вступительная статья / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров //

Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Москва : Прогресс, 1989. – С. 5 – 11.

73. **Кардович, И. К.** Связность в научно-техническом тексте : автореф. ... дис. канд. филол. наук (10.02.04) / И. К. Кардович. – Москва, 1990. – 23 с.

74. **Карцев, В. П.** Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований / В. П. Карцев. – Москва : Наука, 1984. – 308 с.

75. **Карчаева, С. Х.** Дискурсивность научного текста / С. Х. Карчаева: автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.02.19). – Нальчик, 2010. – 21 с.

76. **Каширин, В. П.** Науковедение. Актуальные проблемы научного знания / В. П. Каширин. – Новосибирск, 1998. – 101 с.

77. **Каширин, В. П.** Теория научного исследования / В. П. Каширин. – Красноярск : Изд-во Красн. гос. аграрн. ун-та, 2002. – 184 с.

78. **Кедров, Б. М.** Проблемы логики и методологии науки : избр. тр. / Б. М. Кедров. – Москва : Наука, 1990. – 345 с.

79. **Кибрик, А. А.** Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. 1994. – № 5. – С. 126 – 139.

80. **Кибрик, А. А.** Функционализм и дискурсивно-ориентированные исследования / А. А. Кибрик, В. А. Плуныян // Фундаментальные направления современной американской лингвистики – Москва : МГУ, 1997. – С. 307 – 323.

81. **Кириллова, И. А.** Сфера науки / И. А. Кириллова // Хорошая речь. – Саратов, 2001. – С. 69 – 84.

82. **Клобуков, Е. В.** Части речи в аспекте когнитивной лингвистики / Е. В. Клобуков // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9. Филология. – Москва, 1999. – № 1. – С. 138 – 145.

83. **Княжева, Е. А.** Обучение письменной речи / Е. А. Княжева // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе : курс лекций для студентов фак. иностр. яз. ; под общ. ред. А. М. Стояновского. – Воронеж, 1999. – С. 117 – 137.

84. **Кожина, М. Н.** Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте / М. Н. Кожина // Stylistyka. – Opole, 1992. – № 1. – Р. 41 – 50.

85. **Кожина, М. Н.** Смысловая структура текста в аспекте стилистики научного текста / М. Н. Кожина // Очерки истории научного стиля русского литературного языка 18 – 20 вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1996. – Ч. 1. – С. 73 – 89.

86. **Кожина, М. Н.** Аспекты изучения стереотипности научных текстов как одной из сторон текстовой деятельности / М. Н. Кожина //

Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного : тез. Междунар. науч.-метод. конф. – Москва, 1996. – С. 150–151.

87. **Кожина, М. Н.** Соотношения стилистики текста со смежными дисциплинами / М. Н. Кожина // Очерки истории научного стиля русского литературного языка 18 – 20 вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1996. – Ч. 1. – С. 11 – 44.

88. **Колесникова, И. Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»», 2001. – 224 с.

89. **Колесникова, Н. И.** От конспекта к диссертации : уч. пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. – 3-е изд., испр. – Москва : Флинта, Наука, 2006. – 288 с.

90. **Комарова, Ю. А.** Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02) / Ю. А. Комарова. – Санкт-Петербург : 2008. – 50 с.

91. **Конобеев, А. В.** Обучение письменному иноязычному курсу в жанре эссе : дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / А. В. Конобеев. – Тамбов, 2001. – 180 с.

92. **Копнин, П. В.** Диалектика как логика и теория познания / П. В. Копнин. – Москва : Наука, 1973. – 323 с.

93. **Котюрова, М. П.** Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (функционально-стилистический аспект) / М. П. Котюрова. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. – 170 с.

94. **Котюрова, М. П.** Многоаспектность явлений стереотипности в научных текстах / М. П. Котюрова // Текст: Стереотип и творчество. – Пермь, 1998. – С. 5 – 30.

95. **Котюрова, М. П.** Экстралингвистические основания стилистики научного текста и принципы его функционально-стилистической интерпретации / М. П. Котюрова // Очерки истории научного стиля русского литературного языка 18 – 20 вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1996. – Ч. 1. – С. 89 – 112.

96. **Котюрова, М. П.** Культура научной речи: текст и его редактирование / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – Москва : Флинта, 2008.

97. **Кохановский, В. П.** Философия науки / В. П. Кохановский, В. И. Пржиленский, Е. А. Сергодеева. – Москва : ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 496 с.

98. **Кочетова, Л. А.** Жанровые характеристики рекламного дискурса / Л. А. Кочетова // Языковая личность: системы, нормы, стиль. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 58–59.

99. **Красильникова, Л. В.** Жанр научной рецензии: семантика и прагматика / Л. В. Красильникова. – Москва : Диалог – МГУ, 1999. – 139 с.

100. **Красных, В. В.** Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) : монография / В. В. Красных. – Москва : Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.

101. **Кручинина Л. И.** Основные средства когезии английского научного текста : автореф. ... дисс. канд. филол. наук / Л. И. Кручинина. – Москва, 1982.

102. **Кубрякова, Е. С.** Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – Москва, 1997. – 331 с.

103. **Кубрякова, Е. С.** О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова. – Москва, 1999.

104. **Кубрякова, Е. С.** О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; редкол. : отв. ред. С. А. Ромашко и др. – Москва, 2000. – С. 7–29.

105. **Кубрякова, Е. С.** Вступительное слово к круглому столу, посвященному рассмотрению традиционных проблем языкознания в новом свете / Е. С. Кубрякова // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания: материалы «круглого стола». – Москва : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 3–10.

106. **Кубрякова, Е. С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

107. **Кун, Т.** Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : АСТ, 2003. – 605 с

108. **Кучеренко, О. И.** Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: Французский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / О. И. Кучеренко. – Москва, 2000. – 184 с.

109. **Лаптева, О. А.** Дискретность в устном монологическом тексте / О. А. Лаптева // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста : XI Виноградовские чтения. – Москва, 1982. – С. 11–100.

110. **Леонтьев, А. А.** Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – Москва, 1976. – Вып. 103.

111. **Леонтьев, А. А.** Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969.
112. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
113. **Липкин, А. И.** Философия науки / А. И. Липкин. – ЭКСМО, 2007. – 608 с.
114. **Лихачев, Д. С.** Книга беспокойств / Д. С. Лихачев. – Москва : Новости, 1991. – 526 с.
115. **Лосева, Л. М.** Как строится текст : пособие для учителей / Л. М. Лосева. – Москва : Просвещение, 1980. – 96 с.
116. **Лук, А. Н.** Юмор, остроумие, творчество / А. Н. Лук. – Москва, 1977.
117. **Лурия, А. Р.** Речь и мышление / А. Р. Лурия. – Москва, 1975. – 120 с.
118. **Мальчевская, Т. Н.** Научный текст как объект исследования при разработке стилистических проблем теории речевой коммуникации / Т. Н. Мальчевская // Чтение, перевод, устная речь. – Москва, 1977. – С. 3 – 12.
119. **Макаров, М. Л.** Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь, 1998. – 200 с.
120. **Макаров, М. Л.** Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
121. **Макарова, Е. Л.** Проблемы обучения дискурсу в школах с углубленным изучением иностранного языка / Е. Л. Макарова // ИЯШ. 1993. – № 6. – С. 17 – 21.
122. **Мартынова, А. Г.** Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе: на материале старших курсов языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук (130002) / А. Г. Мартынова. – Омск, 2006. – 207 с.
123. **Методология исследования:** дискурс в обучении иностранному языку : Междунар. сб. науч. тр. / под ред. Р. П. Мильруда. – Тамбов : Изд-во ТГУ им Г. Р. Державина, 2002. – 238 с.
124. **Микешина, Л. А.** Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л. А. Микешина. – Москва : Прогресс-Традиция, МПСИ, Флинта, 2005. – 464 с.
125. **Микулинский, С. Р.** Очерки развития историко-научной мысли / С. Р. Микулинский. – Москва : Наука, 1988. – 310 с.
126. **Мильруд, Р. П.** Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 1997. – № 2. – С. 5 – 11.

127. **Мильруд, Р. П.** Курс методики преподавания английского языка / Р. П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – 190 с.

128. **Мильруд, Р. П.** Компетентность в языковом образовании / Р. П. Мильруд // Вестник ТГУ. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – Т. 30, Вып. 2. – С. 100 – 106.

129. **Миронова, Н. Н.** Дискурс – анализ оценочной семантики / Н. Н. Миронова. – Москва : Тезаурус, 1997.

130. **Мирский, Э. М.** Организация знания и самоорганизация научного сообщества: Опыт системного исследования : автореф. дис. ... д-р филос. наук (09.00.01) / Э. М. Мирский. – Рос. АН Ин-т системного анализа. – Москва, 1996. – 38 с.

131. **Михайлова, Е. В.** Интертекстуальность в научном дискурсе: на материале статей : дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 205 с.

132. **Михальская, А. К.** Основы риторики / А. К. Михальская. – Москва : Дрофа, 2001. – 496 с.

133. **Мордовина, Т. В.** Genre-based approach to teaching research writing: abstract versus article introduction / Т. В. Мордовина // English Language Teaching in Russia: Building a Professional Community : тез. докл. X Междунар. конф. Национального объединения преподавателей английского языка. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Державина, 2004. – С. 36.

134. **Мордовина, Т. В.** Композиционно-смысловая структура английской научной статьи в лингводидактическом аспекте / Т. В. Мордовина // Труды ТГТУ: сб. науч. ст. молодых ученых и студентов. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – Вып. 18. – С. 42 – 46.

135. **Мордовина, Т. В.** Дискурсивная организация английской научной статьи: аннотация versus введение / Т. В. Мордовина // X научная конференция ТГТУ : пленарные докл. и краткие тез. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – С. 99–100.

136. **Мордовина, Т. В.** Обучение магистрантов письменному научному дискурсу: на материале научной статьи; английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / Т. В. Мордовина. – Тамбов, 2013. – 24 с.

137. **Мордовина, Т. В.** Концептуализация содержания обучения магистрантов научному дискурсу / Т. В. Мордовина // Труды естественнонаучного и гуманитарного факультета Тамбовского государственного технического университета : сб. науч. и науч.-метод. ст. – Тамбов : Изд-во Першина Р. В., 2014. – С. 225 – 231.

138. **Морозов, В. Э.** Обучение иностранных аспирантов-филологов порождению письменной научной речи на русском языке с использованием несобственной мысли : автореф. ... канд. пед. наук / В. Э. Морозов. – Москва, 1990. – 15 с.

139. **Морозов, В. Э.** Культура письменной научной речи / В. Э. Морозов / В. Э. Морозов. – Москва : ИКАР, 2008. – 268 с.

140. **Москальская, О. И.** Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков) : учебное пособие / О. И. Москальская. – Москва : Высш. шк., 1981. – 183 с.

141. **Нечаева, О. А.** Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1974. – 260 с.

142. **Николайшвили, В. А.** Обучение научной письменной речи как методическая проблема / В. А. Николайшвили // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке : Междунар. науч.-практич. конф. 24–25 мая 2008 г. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – С. 246 – 249.

143. **Никульшина, Н. Л.** Когнитивно-дискурсивная модель обучения письменной научной речи на этапе послевузовского иноязычного образования / Н. Л. Никульшина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С. 72 – 80.

144. **Никульшина, Н. Л.** Обучение иноязычной письменной научной речи в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы знания (статья) / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина // Язык и личность в контексте гуманистической парадигмы образования : материалы междувузовской науч.-прак. конф. – Борисоглебск : ГОУ ВПО «Борисоглебский ГПИ», 2008. – С. 100 – 108.

145. **Никульшина, Н. Л.** Особенности дискурсивного подхода к обучению иностранному языку ученых-исследователей / Н. Л. Никульшина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы XI Рос.-Америк. науч.-практ. конф., 13 – 15 мая 2008 г. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 312 – 316.

146. **Никульшина, Н. Л.** Письменный дискурс как объект моделирования в учебных целях / Н. Л. Никульшина // Вестник Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина. – 2008. – Вып 3(59). – С. 245 – 249.

147. **Никульшина, Н. Л.** Письменный научный дискурс как объект моделирования в учебных целях / Н. Л. Никульшина, О. А. Гливенкова // Альманах современной науки и образования. № 2 (9): Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика

преподавания языка и литературы : в 3 ч. – Тамбов, 2008. – Ч. 3. – С. 173 – 177.

148. **Никульшина, Н. Л.** Английский язык для исследователей : учебное пособие / Н. Л. Никульшина, О. А. Гливенкова. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2009. – 104 с.

149. **Никульшина, Н. Л.** Когнитивный и дискурсивный аспекты обучения письменной речи в контексте научного исследования / Н. Л. Никульшина // Учитель, ученик, учебник : материалы V юбилейной Всерос. науч.-практ. конф. : сб. ст. / отв. ред. Л. А. Городецкая. – Москва, 2009. – Т. 2. – С. 108 – 114.

150. **Никульшина, Н. Л.** Обучение иноязычной письменной речи в научном контексте: написание введения к отчету об экспериментальном исследовании / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2009. – № 2. – С. 135 – 143.

151. **Никульшина, Н. Л.** Обучение аспирантов иноязычному научному дискурсу с учетом его жанровой и риторической организации / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – № 1(15). – С. 86 – 90.

152. **Никульшина, Н. Л.** From analysis to teaching types of foreign language scientific discourse / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2010. – № 10 – 12(31). – С. 139 – 145.

153. **Никульшина, Н. Л.** Writing experimental research papers in English: what and how to teach? / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина // Вестник ТГТУ. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2011. – Т. 17, № 4. – С. 1119 – 1126.

154. **Никульшина, Н. Л.** Учись писать научные статьи на английском языке [Электронный ресурс] : учебное пособие / Н. Л. Никульшина, О. А. Гливенкова, Т. В. Мордовина. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – 172 с.

155. **Никульшина, Н. Л.** Ways of presenting axiological aspect of knowledge in research discourse / Н. Л. Никульшина // Reports scientific society. – 2013. – № 2. – С. 16 – 19.

156. **Никульшина, Н. Л.** Context approach to teaching foreign language research discourse to postgraduates / Н. Л. Никульшина, Н. А. Гунина // Components of scientific and technological progress. – 2013. – № 1(16). – С. 23 – 26.

157. **Никульшина, Н. Л.** Когнитивно-дискурсивный подход к обучению английскому языку в специальных целях (на примере обу-

чения аспирантов письменной научной речи) / Н. Л. Никульшина // Преподавание английского языка в профессиональном контексте : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 15 ноября 2013 г. Тамбов / под общ. ред. Н. А. Гуниной, Р. П. Мильруда, Н. Л. Никульшиной, И. Н. Темновой. – Тамбов : Изд-во ИП Чеснокова А. В., 2013. – С. 34 – 38.

158. **Никульшина, Н. Л.** Английский язык для аспирантов: детерминанты построения специализированного курса / Н. Л. Никульшина // Труды естественнонаучного и гуманитарного факультета Тамбовского государственного технического университета : сб. науч. и научн.-метод. ст. – Тамбов : Изд-во Першина Р. В., 2014. – С. 232 – 240.

159. **Новиков, А. И.** Семантика текста и его формализация / А. И. Новиков. – Москва, 1983. – 215 с.

160. **Новиков, А. М.** Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. – Москва : Изд-во «Эгвес», 2003. – 120 с.

161. **Новожилов Э. Д.** Научное исследование: логика, методология, эксперимент / Э. Д. Новожилов. – Москва : Физматлит, 2005. – 363 с.

162. **Овшиева, Н. Л.** О понятии жанр и его применении в практике обучения иностранному языку / Н. Л. Овшиева // Учитель, ученик, учебник : материалы V юбилейной Всерос. науч.-практ. конф. : сб. ст. / отв. ред. Л. А. Городецкая. – Москва, 2009. – Т. 2. – С. 114 – 123.

163. **Одинцов, В. В.** Стилистика текста / В. В. Одинцов. – Москва : Наука, 1980. – 263 с.

164. **Орлов, Г. А.** Современная английская речь : уч. пособие для вузов по спец. «Англ. язык и литература» / Г. А. Орлов. – Москва : Высш. шк., 1991. – 240 с.

165. **Пармон, Э. А.** Роль фантазии в научном познании / Э. А. Пармон. – Минск, 1984.

166. **Папковская, П. Я.** Методология научных исследований / П. Я. Папковская. – Минск : Информпресс, 2002. – 176 с.

167. **Поляков, О. Г.** Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе : монография / О. Г. Поляков. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2004. – 192 с.

168. **Пономарев, Я. А.** Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 352 с.

169. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества / Я. А. Пономарев. Москва : Наука, 1976. – 302 с.

170. **Поппер, К.** Объективное знание. Эволюционный подход / К. Поппер // Логика и рост научного знания : избр. работы. – Москва : Прогресс, 1983. – 605 с.

171. **Поспелов, Г. Н.** К вопросу о поэтических жанрах / Г. Н. Поспелов // Доклады и сообщения филологического факультета МГУ. – 1948. – Вып. V. – С. 59.

172. **Протоотопова О. В.** Принципы выделения и классификации функционально-смысловых типов речи в научных текстах / О. В. Протоотопова // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. – Пермь, 1987. – С. 78 – 84.

173. **Прохоров, Ю. Е.** Действительность. Текст. Дискурс : уч. пособие / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Флинта, Наука, 2006. – 224 с.

174. **Пушкин, В. Н.** Психология и кибернетика / В. Н. Пушкин. – Москва : Педагогика, 1971.

175. **Разинкина, Н. М.** О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса) / Н. М. Разинкина // Научная литература: язык, стиль, жанры. – Москва : Наука, 1985. – С. 33 – 47.

176. **Ракитина, С. В.** Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты / С. В. Ракитина. – Волгоград : Перемена, 2006. – 277 с.

177. **Ревзина, О.** Язык и дискурс / О. Ревзина, // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9. Филология. – Москва, 1999. – № 1. – С. 25 – 33.

178. **Руденко, А. П.** Индивидуальный подход к развитию дискурсивной компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / А. П. Руденко. – Великий Новгород, 2007. – 25 с.

179. **Рузавин, Г. И.** Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – Москва : ИНИТИ, 1999. 316 с.

180. **Рыбина, Т. Н.** Методика обучения научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Рыбина. – Санкт-петербург, 2005. – 24 с.

181. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

182. **Севбо, И. П.** Структура связного текста и автоматизация реферирования / И. П. Севбо. – Москва : Наука, 1969. – 135 с.

183. **Седов, К. Ф.** Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 180 с.

184. **Серио, П.** Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / П. Серио. – Москва : Прогресс, 1999. – С. 14 – 53.

185. **Слышкин, Г. Г.** От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – Москва : Academia, 2000. – 125 с.
186. **Солганик, Г. Я.** Синтаксическая стилистика / Г. Я. Солганик. – Москва : КомКнига, 2006. – 232 с.
187. **Спиркин, А. Г.** Происхождение сознания / А. Г. Спиркин. – Москва : Политиздат, 1972. – 303 с.
188. **Степанов Ю. С.** Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – Москва : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 7 – 34.
189. **Степанов, Ю. С.** Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века / Ю. С. Степанов. – Москва, 1995. – С. 35 – 73.
190. **Степанов, Ю. С.** Язык и метод. К современной философии языка / Ю. С. Степанов. – Москва : Языки русской культуры, 1998.
191. **Степин, В. С.** Философия науки и техники / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – Москва : Гардарика, 1996. – 399 с.
192. **Степин, В. С.** Философия науки. Общие проблемы / В. С. Степин. – Москва : Гардарика, 2006. – 384 с.
193. **Троянская, Е. С.** К вопросу о лингвостилистических признаках функциональных стилей / Е. С. Троянская // Стиль научной речи. – Москва, 1978.
194. **Троянская, Е. С.** Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков / Е. С. Троянская. – Москва : Наука, 1989. – 272 с.
195. **Федоровская, О. А.** О жанровой классификации научно-технических документов и их лингвистических особенностях (на материале русского языка) / О. А. Федоровская // Разновидности и жанры научной прозы. Лингвистические особенности. – Москва, 1989. – С. 37 – 48.
196. **Физика и реальность.** – Москва, 1965.
197. **Философия науки:** учебное пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. – Москва : Академический Проект, 2005. – 736 с.
198. **Фурманова, В. П.** Специфика дискурса в межкультурном общении и обучении иностранным языкам / В. П. Фурманова // Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку. – Тамбов : Изд-во ТГУ им Г. Р. Державина, 2002. – С. 142 – 149.
199. **Хохлова, Н. Б.** Обучение письменному описательному курсу на первом курсе языкового вуза: Английский язык : дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / Н. Б. Хохлова. – Тамбов , 2003. – 199 с.

200. **Чан Ким Бао.** Текст и дискурс (через призму инь-ян-концепции) / Чан Ким Бао. – Москва : Творчество, 2000.
201. **Чернявская, В. Е.** От анализа текста к анализу дискурса / В. Е. Чернявская // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сб. науч. трудов. – Рязань, 2002. – С. 230 – 232 с.
202. **Чернявская, В. Е.** Интерпретация научного текста : уч. пособие / В. Е. Чернявская. – Москва : КомКнига, 2005. – 128 с.
203. **Чудинов, Э. М.** Строительные леса научной теории и проблема рациональности / Э. М. Чудинов // Идеалы и нормы научного исследования. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 431 с.
204. **Швырев, В. С.** Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – Москва : Прогресс, 1989. – 195 с.
205. **Швырев, В. С.** Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы / В. С. Швырев. – Москва : Наука, 1988. – 175 с.
206. **Шейлз, Дж.** Коммуникативность в обучении современным языкам / Дж. Шейлз. – Страсбург : Совет Европы Пресс, 1995.
207. **Щур, Г. С.** Теории поля в лингвистике / Г. С. Щур. – Москва : URSS, 2007. – 253 с.
208. **Якубова, Н. А.** О некоторых особенностях семантико-синтаксической организации жанра научного доклада / Н. А. Якубова // Научная литература. Язык, стиль, жанры. – 1995. – С. 137 – 155.
209. **Яцко, В. А.** Рассуждение как тип научной речи / В. А. Яцко. – Абакан : Изд-во Хакас. гос. ун-та, 1998. – 182 с.
210. **Ярошевский, М. Г.** О категориальном анализе развития психологического познания / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. 1973. – № 3.
211. **Ярошевский, М. Г.** Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке. – Москва, 1977.
212. **Auerbac, V.** Paragraph Patterns / V. Auerbac, V. Snyder. – Orlando : Harcourt Brace & Co., 1983. – 145 p.
213. **Bachman, L. F.** The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency / Bachman L. F, Palmer A. S. // TESOL Quarterly, 16,4. – 1987. – P. 449 – 465.
214. **Badger, R.** A process genre approach to teaching writing / R. Badger, G. White // ELT Journal. – 2000. – Vol. 54. – № 2. – P. 153 – 160.
215. **Bazerman, C.** Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions // Genre and the New Rhetoric / Freedman A., Medway, P. (ed.). – London : Taylor and Francis, 1994. – P. 79 – 101.

216. **Beaugrande de R.** «Register» in discourse studies: A concept in search of a theory / Beaugrande de R. // A. Ghadessy Register analysis : Theory and practice. – London, 1993. – P. 7 – 25.

217. **Bérard, E.** L'approche communicative. Théorie et pratique / E. Bérard – Paris : CLE international, 1991. – 126 p.

218. **Bhatia, V. K.** Analyzing genre: language use in professional settings / V. K. Bhatia L. – New York : Longman, 1993. – 246 p.

219. **Bhatia, V. K.** Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing / V. K. Bhatia // Writing: Texts, processes and practices / Ch. Candlin, K. Hyland. – London, New York : Longman, 1999. – P. 21 – 41.

220. **Biber, D.** Variation Across Speech and Writing / D. Biber. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 299 p.

221. **Boyer, H.** Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère / H. Boyer, M. Butzbach-Rivera, M. Pendanx. – Paris : CLE International, 1990. – 240 p.

222. **Brooks, A.** Writing for Study Purposes / A. Brooks, P. Grundy. – Cambridge : CUP, 1991. – 162 p.

223. **Brown, G.** Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge, 1983. – 296 p.

224. **Byrne, D.** Teaching Writing Skills / D. Byrne. – London : Longman, 1988.

225. **Callagan, M.** Genre in Practice / M. Callagan, P. Knapp, G. Noble // Cope B., Kalantzis M. The powers of literary: A genre approach to teaching writing. – Bristol, PA : Falmer Press, 1993. – P. 181 – 190.

226. **Campbell, K. K.** Form and genre in rhetorical criticism: An introduction / K. K. Campbell, K. H. Jamieson // Form and genre: Shaping rhetorical action. – Madison, 1978. – P. 9 – 32.

227. **Canale, M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. – 1. – № 1. – P. 1 – 47.

228. **Canale, M.** From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canale // J. Richards, R. Schmidt (Edt.). Language and Communication. – London : Longman, 1983.

229. **Carrell, P. L.** Cohesion is not Coherence / P. L. Carrell // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol 16. – № 4. – P. 479 – 488.

230. **Coe, R. M.** An arousing and fulfillment of desires: The rhetoric of genre in the process era – and beyond / R. M. Coe // Genre and the new rhetoric / A. Freedman, P. Medway. – London, 1994. – P. 181 – 190.

231. **Common** European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework proposal. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. – 296 p.
232. **Cook G.** *Discourse* / G. Cook. – Oxford : OUP, 1989.
233. **Cope, B.** *Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught* / B. Cope, M. Kalantzis. – The powers of literacy: A genre approach to teaching writing. – Bristol, PA: Falmer Press, 1993. – P. 1 – 21.
234. **Cope B.** *Bibliographical essay: Developing the theory and practice of genre-based literacy* / B. Cope, M. Kalantzis, G. Kress, J. Martin // *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. – Bristol, PA: Falmer Press, 1993. – P. 231 – 247.
235. **Coste, D.** *Lecture et compétence de communication* / D. Coste // *Le français dans le monde*. – 1978. – № 141. – P. 25 – 34.
236. **Coulthard, M.** *An Introduction to Discourse Analysis* / M. Coulthard. – London : Longman, 1985.
237. **Coulthard, M.** *Advances in Spoken Discourse Analysis* / M. Coulthard. – London, 1992.
238. **Coulthard, M.** *Advances in Written Text Analysis* / M. Coulthard. – London, 1994.
239. **Crombie, W.** *Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design* / W. Crombie. – Oxford : OUP, 1985. – 130 p.
240. **Day, R. A.** *How to write and publish a scientific paper* / R. A. Day, B. Gastel. – Westport, Conn. : Greenwood Press, 2006. – 302 p.
241. **Devitt, A. J.** *Generalizing about genre: New conceptions of an old concept* / A. J. Devitt // *College Composition and Communication*. – 1993. – Vol. 44. – P. 573 – 586.
242. **Dijk, T. A. van.** *Text and Context: Explorations in the semantics and Pragmatics of Discourse* / Dijk T.A. van. – London ; New York : Longman, 1977.
243. **Dijk, T. A. van.** *Macrostructures: an Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition* / Dijk T. A. van. Hillsdale. – New Jersey : Erlbaum, 1980.
244. **Dijk, T. A. van. (ed.)**. *Handbook of Discourse analysis*. – London, 1985.
245. **Dudley-Evans, T.** *Genre analysis: an approach to text analysis for ESP* / T. Dudley-Evans // *Advances in written text analysis*/ ed. Coulthard M. – London ; New York : Routledge, 1994. – P. 219 – 228.
246. **Dudley-Evans T.** *Developments in English for Specific Purposes: Multi-disciplinary Approach* / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge : CUP, 1998. – 301 p.

247. **Hammond, J.** English for Special Purposes: A handbook for teachers of adult literacy / J. Hammond, A. Burns, H. Joyce. – Sydney : Macquarie University, 1992. – 130 p.

248. **Fasold, R.** Sociolinguistics of language / R. Fasold. – London, 1990.

249. **Flick, U.** Social representations / U. Flick // Rethinking Psychology. – London, 1995. – P. 70 – 96.

250. **Flower, L.** A cognitive process theory of writing / L. Flower, J. R. Hayes // College Composition and Communication. – 1981. – Vol. 32. – № 4. – P. 365 – 87.

251. **Flowerdew, J.** An educational, or process, approach to the teaching of professional genres / J. Flowerdew // ELT Journal. – 1993. – Vol. 47. – № 4. – P. 305 – 315.

252. **Flowerdew, L.** Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing / L. Flowerdew // ELT Journal. – 2000. – Vol. 54. – № 4. – P. 369 – 377.

253. **Freedman, A.** Genre and the new rhetoric / A. Freedman, P. Medway. – London : Taylor & Francis, 1994. – 236 p.

254. **Golovina, N.** From discourse analysis to teaching discourse / N. Golovina // Research Methodology: Discourse in Teaching a Foreign Language. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – P. 163–164.

255. **Gosden, H.** Discourse functions of marked theme in scientific research articles / H. Gosden // English for Specific Purposes. – 1992. – Vol. 11. – P. 207 – 224.

256. **Halliday, M. A. K.** Cohesion in English / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – London : Longman, 1976. – 374 p.

257. **Halliday, M. A. K.** Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – Oxford : OUP, 1989.

258. **Hamp-Lyons, L.** Study writing / L. Hamp-Lyons, B. Heasley. – Cambridge : CUP, 2002.

259. **Harre, R.** The discursive mind / R. Harre, G. Gillett. – London, 1994. – 324 p.

260. **Harre, R.** Discursive psychology / R. Harre // Rethinking Psychology. – London, 1995. – P. 143 – 159.

261. **Harris, D. P.** The Use of «Organizing Sentences» in the Structure of Paragraphs in Science Textbooks / D. P. Harris // Coherence in writing: research and pedagogical perspectives/ ed. By Connor U., Johns A. M. – Alexandria, Va : TESOL, 1990. – P. 69 – 86.

262. **Hedge, T.** Writing / T. Hedge. – Oxford : OUP, 1993.

263. **Henry, A.** An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays / A. Henry, R. L. Rosebeny // *System*. – 1997. – Vol. 25. – № 4. – P. 479 – 495.

264. **Hill, S.** Teaching ESL students to read and write experimental research papers / S. Hill, B. Soppelsa, G. West // *TESOL Quarterly*. – 1982. – № 16. – P. 333 – 347.

265. **Hoey, M.** *On the Surface of Discourse* / M. Hoey. – London : George Allen and Unwin, 1983.

266. **Hopkins, A.** A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations / A. Hopkins, T. Dudley-Evans // *English for Specific Purposes*. – 1988. – № 7. – P. 113 – 121.

267. **Hutchinson, T.** *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : CUP, 1987. – 183 p.

268. **Hymes, D.** *On Communicative Competence* / D. Hymes. – University of Pennsylvania Press, 1971.

269. **Hyon, S.** Genre in three traditions: Implications for ESL / S. Hyon // *TESOL Quarterly*. – 1996. – Vol. 30. – № 4. – P. 693 – 722.

270. **Johns, A. M.** *Text, Role and Context* / A. M. Johns. – Cambridge : CUP, 1997.

271. **Johnston, H.** Survey review: process writing in course-books / H. Johnston // *ELT Journal*. – 1996. – Vol. 50. – № 4. – P. 347 – 355.

272. **Jordan, R. R.** *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers* / R. R. Jordan. – Cambridge : CUP, 1997. – 404 p.

273. **Jordan, R. R.** *English for Academic Purposes: Study skills in English*. – London : Longman, 1999. – 160 p.

274. **Kay, H.** Genre: what teachers think / H. Kay, T. Dudley-Evans // *ELT Journal*. – 1998. – Vol. 52. – № 4. – P. 308 – 314.

275. **Kintsch, W.** Approaches to the study of the psychology of language / W. Kintsch // *Talking Minds*. – Cambridge-London, 1984.

276. **Krapels, A. R.** An overview of second language writing process research / A. R. Krapels // *Second Language writing: Research Insights for the Classroom* / B. Kroll (ed.). – Cambridge : CUP, 1993. – P. 37 – 56.

277. **Kroll, B.** *Teaching Writing in the ESL Context* / B. Kroll // *Teaching English as a Second or Foreign Language* / M. Celce-Murcia (Ed.). – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1991. – P. 245 – 263.

278. **Leki, I.** *Teaching Second Language Writing: Were We Seem to be* / I. Leki // *Teacher Development: Making the Right Moves: Selected Articles from the English Teaching FORUM (1989 – 1993)* / ed. T. Krai. – Washington, 1994. – P. 170 – 178.

279. **Littlejohn, A.** *Writing* / A. Littlejohn. – Cambridge : CUP, 1994.

280. **Martin J. R.** Language, register and genre / J. R. Martin // *Language Studies: Children's Writing: Reader* / F. Christie. – Geelong : Deakin University Press, 1984.

281. **Martin, J. R.** Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others) / J. R. Martin, F. Christie, J. Rothery // *The place of genre in learning: Current debates* / ed. I. Reid. – Geelong, 1987. – P. 46 – 57.

282. **McCarthy, M.** *Discourse Analysis for Language Teachers* / M. McCarthy. – Cambridge : CUP, 1991.

283. **McCarthy, M.** *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching* / M. McCarthy, R. Carter. – London : Longman, 1994.

284. **Miller, C. R.** *Rhetorical community: The cultural basis of genre* / C. R. Miller // *Genre and the New Rhetoric* / Freedman A., Medway, P. (ed.). – London : Taylor and Francis, 1994. – P. 67 – 78.

285. **Millrood, R.** *Applied Linguistics* / R. Millrood. – Tambov : TSU, 2002.

286. **Millrood, R.** *Discourse for Teaching Purposes* / R. Millrood // *Research Methodology: Discourse in Teaching a Foreign Language*. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – P. 23 – 30.

287. **Moirand, S.** *Enseigner à communiquer en langue étrangère* / S. Moirand. – Paris : Hachette, 1990. – 188 p.

288. **Nikulshina, N. L.** *English Language Course for 'Hard Science' Researchers: Design and Application* / N. L. Nikulshina, R. P. Millrood // *TSTU Transactions*. – Tambov : TSTU, 2003. – V. 9. – № 3. – P. 552 – 566.

289. **Nikulshina, N. L.** *Determining Goals and Objectives in Designing an «English for Research Purposes» Course* / N. L. Nikulshina // *TSTU Transactions*. – Tambov : TSTU, 2006. – V. 12. – № 2B. – P. 496 – 503.

290. **Nikulshina, N. L.** *Conceptualization of the Instruction Content in Designing an «English for Research Purposes»* / N. L. Nikulshina // *TSTU Transactions*. – Tambov : TSTU, 2006. – V. 12. – № 3B. – P. 838 – 844.

291. **Nikulshina, N. L.** *Discourse competence in research context: what it implies and how to teach it* / N. L. Nikulshina // *Teaching professional English – Enjoying professional communication: Proceedings of the 14th NATE-Russia International Conference*. – Voronezh : Publishing House VSU, 2007. – P. 37–38.

292. **Nikulshina, N. L.** *Scientific writing in English: What and How to Teach?* / N. L. Nikulshina // *«Festival of Teaching, Festival of NATE» : Proceedings of the 20th NATE-Russia International Conference, Voronezh, April 23 – 26, 2014*. – Voronezh : Publishing House VSU, 2014. – P. 86–87.

293. **Nunan, D.** *Introducing Discourse Analysis* / D. Nunan. – Penguin Books, 1993.
294. **Nunan, D.** *Exploring genre and register in contemporary English* / D. Nunan // *English Today*. – 2008. – Vol. 24. – № 2. – P. 56 – 61.
295. **Nwogu, K. N.** *Structure of science popularizations: A genre analysis approach to the schema of popularized medical texts* / K. N. Nwogu // *English for specific Purposes*. – 1991. – № 10. – P. 111 – 123.
296. **O'Brien, T.** *The Teaching of Writing Skills in a Second Language* / T. O'Brien. – Manchester : The University of Manchester, 1996.
297. **Osgood, Ch. E.** *On understanding and creating sentences* / Ch. E. Osgood // *American Psychologist*. – 1963. – Vol. 18. – № 12.
298. **Oshima, A.** *Writing Academic English* / A. Oshima, A. Hogue. – New York : Longman, 2006. – 267 p.
299. **Paltridge, B.** *Genre, text type, and the language learning classroom* / B. Paltridge // *ELT Journal*. – 1996. – Vol. 50. – № 3. – P. 237 – 242.
300. **Paltridge, B.** *Genre, Frames and Writing in Research Settings* / B. Paltridge. – Amsterdam : J. Benjamins Pub., 1997. – 192 p.
301. **Peytard, G.** *Discourse et enseignement du français* / G. Peytard, S. Moirand. – Paris : Hachette, 1992. – 223 p.
302. **Raimes, A.** *Why write? From purpose to pedagogy* / A. Raimes // *Forum*. 1987. – P. 36 – 41.
303. **Raimes, A.** *Techniques in Teaching Writing* / A. Raimes. – Oxford : OUP, 1983.
304. **Reid, J. M.** *The Process of Composition* / J. M. Reid. – New Jersey : Prentice Hall Regents : Englewood Press, 1988. – 236 p.
305. **Richards J. C.** *The Language Teaching Matrix* / J. C. Richards. – Cambridge : CUP, 1994.
306. **Richards, J. C.** *Approaches and Methods in Language Teaching* / Richards J. C., T. S. Rodgers. – Cambridge : CUP, 1986.
307. **Roth, A. J.** *The Research Paper: Process, Form and Content* / A. J. Roth. – Belmont, CA : Wadsworth Pub. Co., 1999. – 312 p.
308. **Roulet, E.** *Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive* / E. Roulet // *Etudes de linguistique appliquée: Textes, discours : Types et genres*. 1991. – № 83. – P. 117 – 130.
309. **Savignon, S. J.** *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* / S. J. Savignon. – New York : McGraw Hill, 1997.
310. **Savignon, S. J.** *Communicative Language Teaching: Discourse Process and Goals* / S. J. Savignon // *Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку : Междунар. сб. науч. тр. / отв. ред. Р. П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – С. 3 – 23.*

311. **Schiffrin, D.** *Approaches to Discourse* / D. Schiffrin. – Oxford, 1994.
312. **Sheils, J.** *Communication in the Modern Languages Classroom* / J. Sheils. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1993.
313. **Schlesinger, I. M.** *Production of utterance and language acquisition* / I. M. Schlesinger // *The Ontogenesis of Grammar*. – New York, 1971.
314. **Schryer, C. F.** *Records as genre* / C. F. Schryer // *Written Communication*. – 1993. – № 111. – P. 200 – 234.
315. **Silva, T.** *Language Composition Instruction: Development, issues and directions in ESL* / T. Silva // *Second Language Writing: Research Insights for the classroom* / Ed/ by B. Kroil. – Cambridge : CUP, 1993. – P. 11 – 23.
316. **Simard, Y.** *Pratique grammaticale et approche communicative* / Y. Simard // *Le français dans le monde, Spécial: La didactique au quotidien*. – Paris, 1995. – P. 152 – 161.
317. **Slevin, J. F.** *Genre theory, academic discourse and writing within the disciplines* / J. F. Slevin // *Audits of meaning: A festschrift in honor of Ann E. Berthoff* / ed. L. Z. Smith. – Portsmouth, 1998. – P. 3 – 16.
318. **Smart G.** *Genre as community invention: A central bank's response to its executive's expectations as readers* / G. Smart // *Writing in the workplace: New research perspectives* / ed. R. Spilka. – Carbondale, 1993. – P. 124 – 140.
319. **Stubbs, M.** *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language* / M. Stubbs. – Oxford, 1983. – 316 p.
320. **Syntax and Semantics** / Ed. by Givon T. – New York, London, 1979. – Vol. 12. – *Discourse and syntax*.
321. **Swales, J.** *Genre analysis: English in academic and research settings* / J. Swales. – Cambridge : CUP, 1990. – 260 p.
322. **Thompson, S.** *Frameworks and contexts: A genre – based approach to analyzing lecture introductions* / S. Thompson // *English for Specific Purposes*. – 1994. – № 13. – P. 171 – 186.
323. **Tribble, C.** *Writing* / C. Tribble. – Oxford : OUP, 1996. – 164 p.
324. **Trimble L.** *English for science and technology: A discourse approach* / L. Trimble. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 180 p.
325. **Trzeciak, J.** *Study Skills for Academic Writing (Student's book)* / J. Trzeciak, S. E. Mackay. – New York : Phoenix ELT, 1994. – 120 p.
326. **Ur P.** **Teaching writing** // *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. – Cambridge : CUP, 1999. – P. 159 – 174.

327. **Van, Ek J.A.** Waystage 1990. A revised and extended version of Waystage by J.A. van Ek and L.G. Alexander / Van Ek J. A., Trim J. L. M. – Cambridge : CUP, 1991.

328. **Van, Ek J. A.** Objectives for Foreign Language Learning / Van Ek J. A. – Vol. II. – Levels. – Strasbourg : CCC/CE, 1992.

329. **Van, Ek J. A.** Objectives for Foreign Language Learning / Van Ek J. A. – Vol. 1: Scope. Strasbourg : CEP, 1993. – 83 p.

330. **Van, Ek J. A.** Vantage Level. Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Cooperation, Education Committee / Van Ek J. A. – Cambridge : CUP, 1997.

331. **Weigle, S. C.** Assessing writing / S. C. Weigle. – Cambridge : CUP, 2002. – 268 p.

332. **Weissberg, R.** Writing up research: experimental research report writing for students of English / R. Weissberg, S. Buker. – Englewood Cliffs, NY : Prentice Hall Regents, 1990. – 202 p.

333. **Weissberg, B.** The graduate seminar: Another research-process genre / B. Weissberg // English for Specific Purposes. – 1993. – № 12. – P. 23 – 35.

334. **Winter, E. O.** A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse / E. O. Winter // Instructional Science. – 1977. – № 6(1). – P. 1 – 92.

335. **White, R.** Process Writing / R. White, V. Arndt. – London : Longman, 1994. – 186 p.

336. **Widdowson, H. G.** Directions in the teaching of discourse / H. G. Widdowson // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. – London, 1973. – P. 65 – 76.

337. **Widdowson, H. G.** Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. – Oxford : OUP, 1978. – 1978 p.

338. **Williams, M.** Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach / M. Williams, R. L. Burden. – Cambridge : CUP, 1997.

339. **Yates, J.** Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media / J. Yates, W. J. Orlikowski // Academy of Management Review. – 1992. – № 17. – P. 299 – 326.

340. **Zamel, V.** Writing: the process of discovering meaning / V. Zamel // M.N. Long and J.C. Richards (eds.), Methodology in TESOL: A Book of Readings. – Heinle and Hainle Publishers, 1987. – P. 267–278.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| 1. ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ | 8 |
| 1.1. Теория дискурса как основа обучения научной речи | 8 |
| 1.1.1. Дискурс как сущность новой парадигмы лингвисти- ческого знания | 8 |
| 1.1.2. Специфика дискурса в лингвистике и методике обу- чения иностранным языкам | 12 |
| 1.2. Научный дискурс как основа обучения письменной форме научного общения | 18 |
| 1.2.1. Научный дискурс как институционально- ориентированный тип дискурса | 18 |
| 1.2.2. Научный дискурс как объект моделирования в целях обучения | 22 |
| 1.2.3. Научный дискурс как объект жанрово-риторического описания | 26 |
| 1.2.4. Научная статья как ядро научного дискурса | 41 |
| Выводы по главе 1 | 45 |
| 2. КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ | 47 |
| 2.1. Научно-исследовательская деятельность как контекст изучения и обучения научной речи | 47 |
| 2.2. Модель когнитивно-дискурсивного поля как основа описания и понимания смыслопорождения научной речи | 60 |
| 2.2.1. Когнитивно-дискурсивное поле в статическом аспекте | 61 |
| 2.3. Этапы формирования научного знания и их репрезентация в английской научной речи | 74 |
| Выводы по главе 2 | 78 |

| | |
|---|-----|
| 3. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ | 80 |
| 3.1. Формирование дискурсивной компетенции как цель обу- чения научной письменной речи | 80 |
| 3.1.1. Понятие дискурсивной компетенции в отечествен- ной и зарубежной методике | 80 |
| 3.1.2. Структура и содержание дискурсивной компетенции в сфере письменной научной коммуникации | 85 |
| 3.1.3. Подходы к формированию дискурсивной компе- тенции | 86 |
| 3.2. Содержание обучения письменной речи в контексте науч- ного исследования | 95 |
| 3.2.1. Концептуализация содержания обучения английско- му языку для научных целей | 95 |
| 3.2.2. Отбор содержания обучения аспирантов письменной научной речи в жанре научно-экспериментальной статьи | 100 |
| 3.3. Учебно-методические приемы и задания, используемые при обучении иноязычному письменному научному дискурсу | 105 |
| 3.4. Алгоритм обучения научной письменной речи на мате- риале научно-экспериментальной статьи | 109 |
| 3.5. Экспериментальная проверка обучающей модели | 112 |
| Выводы по главе 3 | 131 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 133 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 134 |

Научное издание

НИКУЛЬШИНА Надежда Леонидовна,
МОРДОВИНА Татьяна Валерьевна

АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Монография

Редактор Л. В. Комбарова

Инженер по компьютерному макетированию И. В. Евсеева

ISBN 978-5-8265-1361-3



Подписано в печать 02.12.2014.

Формат 60 × 84 / 16. 9,3 усл. печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ № 562

Издательско-полиграфический центр
ФГБОУ ВПО «ТГТУ»

392000, г. Тамбов, ул. Советская, д. 106, к. 14

Тел. 8(4752) 63-81-08;

E-mail: izdatelstvo@admin.tstu.ru