

УДК 378(14.35)

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87

Светлана Юрьевна Позднякова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: darena69@mail.ru

Текст-репрезентант как компонент содержания обучению иноязычному профессиональному общению

Известно, что опора на когнитивные процессы, происходящие в сознании обучающихся, процессы репрезентации, хранения, проработки, интерпретации и репродуцирования новых знаний создаёт условия для эффективного обучения иноязычному профессиональному общению. В статье рассматривается лингводидактический аспект когнитивного подхода к определению категории содержания обучения иноязычному общению. Данное обстоятельство предполагает необходимость выделения в структуре содержания обучения специфических единиц – профессиональных концептов, при помощи которых у обучающихся формируется профессиональная картина мира. Новой единицей организации профессиональных концептов (знаний) является «текст-репрезентант». Введение данного термина в понятийный аппарат лингводидактики позволяет исследователям перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы – процессы репрезентации знаний, их извлечение, осмысление и сохранение. Автором предпринята попытка представить и обосновать принципы отбора текстов-репрезентантов: принцип соответствия текстового материала профессиональной концептосфере и принцип соответствия сферам общения. Рассмотрена специфика каждого принципа в контексте когнитивного видения проблемы. Определено, что подготовка иноязычной профессиональной личности студента на основе формирования профессиональной концептосферы является одной из главных составляющих целей обучения в техническом вузе. Именно в этой парадигме иностранный язык выступает в качестве средства обучения и в полной мере реализует свою когнитивную функцию.

Ключевые слова: содержание обучения, когнитивный подход, концепт, текст-репрезентант, профессиональная картина мира, принципы отбора, профессиональная концептосфера, сферы общения

Введение. Рассмотрение вопроса, связанного с определением и конкретизацией компонентов содержания обучения иноязычному общению, традиционно является значимым в контексте частнодидактического исследования. Это связано с тем, что, адекватно отвечая на вопрос «чему учить?», можно определить наиболее эффективную стратегию обучения (т. е. ответить на вопрос «как учить?»).

Являясь одной из наиболее существенных составляющих системы обучения иностранным языкам, содержание обучения подвержено воздействию других её элементов, и в первую очередь, целей обучения. Представляя собой основной источ-

ник поддержания мотивационной базы учебного процесса, именно содержание обучения служит показателем качественных и количественных характеристик уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции как итоговой цели обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. Если цель представляет собой многоаспектное образование, то и содержание обучения, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть немногочисленным.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ научной литературы по

лингводидактике, когнитивной лингвистике, психолингвистике, психологии и философии. Методологическую основу публикации составляет когнитивный подход, который обуславливает необходимость учёта методологически значимых концепций: теории концепта, теории языкового и когнитивного сознания, психологической теории слова, теории речевой деятельности и общей теории текста.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках данной публикации под содержанием обучения мы, вслед за Б. А. Лapidусом, понимаем совокупность того, что обучающиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали целям и задачам учебного заведения, а также условиям обучения.

Многие современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают данную категорию как постоянно развивающуюся, в которой отражается не только предметный аспект, но и процессуальный. Первый сопрягается с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения иноязычному общению, второй представляет собой собственно навыки и умения, а также опыт использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации.

Такие компоненты, как знания, навыки и умения, наиболее часто встречаются у разных авторов. В настоящее время не представляется возможным констатировать, что все компоненты содержания обучения иноязычной речи выявлены и определены окончательно. Подходы к рассмотрению данного вопроса отнюдь не отличаются единством мнений. Попытки переосмыслить роль и место тех или иных «классических» компонентов в методике предпринимались неоднократно. Нами установлено, что решение во многом зависит от той или иной концепции автора (Г. Д. Рогова, А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, Р. К. Миньяр-Белоручев, Б. А. Лapidус, И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, Н. Д. Гальскова и др.).

Однако, несколько иной (по сравнению с традиционным подходом) позицией к конкретизации содержания обучения является точка зрения И. И. Халеевой. В частности, исследуя процесс обучения аудированию переводчиков, учёный предлагает

рассматривать категорию «языковой материал», привычную для традиционного понимания содержания обучения, сквозь призму категории «текст», который выступает «как носитель и источник собственно языковой, интралингвистической информации (текст – языковой материал, т. е. определённая языковая форма отражения и фиксации национальной культуры)» [15, с. 17]. Согласно концепции автора, именно тексты выступают реальной и единственной полноценной единицей профессионального общения, как «источники смысловой информации о “затекстовой” действительности» [Там же], и именно данная категория должна входить в содержание обучения восприятию и пониманию иноязычной речи. Анализируемый в этом качестве текст позволяет по-новому рассмотреть вопросы, связанные с определением места текста в совокупности основных категорий содержания обучения.

В отечественной традиции текст издавна трактуется как ориентировочная основа «сложной и многосторонней психической деятельности активного и пристрастного субъекта этой деятельности, протекающей при взаимодействии памяти, мышления, внутренней речи и т. д.» [4, с. 248]. Н. В. Барышников пишет, что текст должен быть «одновременно и формирующим средством, и средством, поддерживающим всевозможные виды мотивации обучающихся, без которой практически невозможно рассчитывать на эффективность процесса обучения иностранному языку вне среды реального функционирования изучаемого языка» [1, с. 61].

В лингводидактике категория «текст» исследуется в тесной взаимосвязи с основными лингвистическими направлениями. Описание феномена текста как объекта ряда лингвистических исследований чрезвычайно многообразно. В современном векторе развития лингвистического знания рассматриваются различные аспекты сущности текста: как знака, как относительно статичной системы, как динамической единицы, как явления культуры, как средства межкультурной коммуникации, как психо- и социолингвистического феномена, как комплексного, междисциплинарного объекта, как монокодовое и поликодовое пространство [2, с. 98–99]. В этой связи интересной представляется точка зрения

исследователей современной лингвистики и общей теории текста на проблему выявления сущности текста. Так, Т. Е. Литвиненко определяет текст «как воплощение картины мира его создателем, часть которой, получив вербальную репрезентацию, становится “миром текста” для его читателя или слушателя» [9, с. 8]. Текст как «текст жизни» есть «не только текст лингвистический, но это также и системы, и подсистемы культуры» [16, с. 430]. Поскольку в компетенцию языковой личности современного специалиста входит и знание «миров» текстов разнообразной профессиональной тематики, и познание культуры представленных миров, следовательно, овладение сведениями о них становится фактором успешности осуществления профессионального взаимодействия и коммуникации.

В современных лингвообразовательных условиях наряду с термином «текст» зачастую используется термин «дискурс». Данная категория насчитывает достаточно большое количество различных, порой противоречащих друг другу дефиниций. Так, согласно позиции Н. Д. Арутюновой, дискурс представляет собой связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в понятийном аспекте. Иными словами, дискурс – это речь, «погружённая в жизнь» [11]. Осмысление позиции текста в координатах лингводидактической науки восходит к направлению исследования текста в структуре коммуникативного акта. Под этим углом зрения «коммуникативная установка автора не сводится к абстрактному порождению текста “вообще”, она сопровождается конкретной целью и намерением что и кому сказать» [5]. Следовательно, порождение текста и его восприятие не является самоцелью, основной акцент приходится на коммуникативную составляющую, которая направлена на конкретного адресата и которая опредмечена в тексте.

Стремление переосмыслить особенности внутренней организации и самоорганизации текста, а также определение его места в рамках содержания обучения подвело учёных в области современного иноязычного образования к необходимости исследования категории «дискурс». В этой связи интересными представляются выводы о соотношении понятий «текст» и «дис-

курс» учёных-лингвистов Е. С. Кубряковой и О. В. Александровой. Авторы утверждают, что 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 определённую законченную (и зафиксированную) форму» [7, с. 19–20].

В отдельных работах Е. С. Кубряковой отмечается, что противопоставление текста и дискурса не следует абсолютизировать: оба понятия рассматриваются скорее как взаимоисключающие, их всё же связывает «генетическое родство» (Е. С. Кубрякова). Иными словами, не существует текста вне дискурсивной деятельности: любому зафиксированному тексту предшествует дискурс. Помимо этого, «общим для анализа текста и дискурса является очень важное для их понимания обращение к декодированию неочевидных смыслов и в том и в другом» [6, с. 22].

Учёные З. Д. Попова и И. А. Стернин отмечают, что дискурс представляет собой совокупность концептов, а принадлежащий к тому или иному виду дискурса текст может рассматриваться как совокупность апелляций к различным концептам [13].

Аналитиками когнитивного направления в лингвистике установлено, что когнитивными процессами оперируют особые оперативные единицы памяти – концепты¹. Применительно к современным лингвообразовательным условиям данная категория может рассматриваться как «основа структурирования знания» (Блох, Каштанова); «базовая единица мышления» (Попова, Стернин); «операционная единица мысли» (Воркачев); «некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента» (Пименова).

Приведённые выше толкования концепта позволяют нам оперировать данным понятием при изучении мыслительных процессов, производимых обучающимися при работе с текстом, которые являются неким репрезентантом профессионального знания. При этом потребность ориентации в профессиональной сфере вынуждает обучающегося не только выбирать осмыс-

¹ Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 248 с.

ленные им ментальные репрезентации и знания, которые являются значимыми и представляют его мнение о профессиональной действительности, но и опираться при этом на свои когнитивные способности восприятия, мышления, хранения и репрезентации полученных знаний. В результате формируется своеобразная профессиональная ментальность, которая обуславливает успешность погружения в профессиональную сферу знаний и способствует профессиональному росту будущего специалиста.

Погружённость обучающегося в соответствующую текстовую и/или затекстовую действительность позволяет рассматривать текст как фрагментарный носитель профессионального знания, с помощью которого у студента происходит «подключение» к иной когнитивной системе и «насыщение» его профессиональной картины мира.

Таким образом, можно констатировать, что близость современного понимания феноменов «текст» и «дискурс» очевидна. И в этой связи обуславливается возможность рассмотрения этих понятий как значимых компонентов содержания обучению иноязычной речи. Поскольку обе категории являются важными составляющими иноязычного общения и всё чаще становятся объектом внимания учёных-лингводидактов, то можно констатировать, что необходимо выделить новую единицу категории выражения, которая будет полно и точно отражать (со) отношение между категориями «текст» и «дискурс». В этой связи мы предлагаем использовать понятие **текст-репрезентант**, под которым следует понимать *специфическую языкоречевую единицу, являющуюся «квантом» информации (знания), наличие которой вызвано потребностью репрезентировать новое, наиболее существенное – профессиональное – знание в процессе обучения иностранному языку.*

Осмыслив потенциальные возможности оптимизации процесса обучения иноязычному общению с точки зрения когнитивной парадигмы, мы сочли необходимым установить два рядоположенных принципа, согласно которым может быть произведён рациональный отбор текстов-репрезентантов как фрагментарных носителей специального знания. Под принципами отбора в рамках данной публикации понимаются теоретические положения, разработанные

Б. А. Лapidусом для отбора содержания обучению. По мнению учёного, суть данных принципов состоит в их согласовании «с исходными положениями требования к качеству отбираемых единиц или одновременно к к качеству единиц и качественному составу минимума в целом» [8, с. 31].

Проблема отбора текстового материала для обучения в условиях нелингвистического вуза исследовалась многими современными учёными (С. Ф. Фоломкина, С. В. Колядко, С. Ф. Булычева, Е. С. Дикова, И. В. Зайкова, Г. А. Проскурина и др.). Анализ работ представленных авторов позволил установить общие принципы отбора текстов, «применимые в любой процедуре определения необходимого минимума текстового материала» [14]. Соглашаясь с мнением Г. А. Проскуриной, констатируем, что применение большинства из предложенных учёными принципов (принцип тематической направленности и адекватности, принцип аутентичности, принцип функциональности и информативности, принцип жанровой достаточности, принцип гетерогенности, принцип межкультурной ценности и пр.) могут и должны использоваться при отборе текстов в сфере обучения иностранному языку для различных целей обучения, поскольку все вышеперечисленные принципы взаимосвязаны и образуют целостную систему, которая должна способствовать достижению поставленных целей [Там же].

Действительно, тексты, отбираемые согласно вышеперечисленным принципам, должны быть содержательными, адекватными, доступными, информативными, профессионально ориентированными и аутентичными. Однако для выявления совокупности текстов, репрезентирующих профессионально значимые сферы общения, в которых проявлялась бы «специфичность логики и мышления» обучающегося, на наш взгляд, необходимо основываться на положениях, которые обусловлены когнитивным подходом – методологическим основанием представленной публикации.

Известно, что в сознании носителей иноязычной культуры тексты представлены в виде концептов. Следовательно, согласно когнитивному видению поставленной в публикации проблемы, необходимо выделить в структуре содержания обучения тексты-репрезентанты профессионально маркированных концептов, на основе которых у

обучающихся и происходит «подключение» к иной когнитивной системе, формируется профессиональная концептосфера (картина мира) будущего специалиста.

Термин «концептосфера» как область знаний, состоящая из концептов, впервые в отечественной науке появился благодаря академику Д. С. Лихачёву. Согласно видению автора, концептосфера – есть «совокупность концептов нации», которая образована всеми потенциями концептов носителей языка [10]. Большинство современных учёных детерминируют данную категорию как упорядоченную совокупность концептов, существующих в виде обобщённых представлений, понятий, мыслительных картинок, схем, гештальтов, фреймов, сценариев, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира [15, с. 16–23].

Несмотря на то, что концепт и концептосфера – сущности ментальные, непосредственно ненаблюдаемые, они воздействуют на то, как человек понимает смысл высказывания; определяют настроение человека, а также могут вступать в системные отношения сходства, различия и иерархии с другими концептами. Относительно специфики нашего исследования, мы концентрируем внимание на профессиональной концептосфере, представляющей собой понятийную, концептуальную картину профессиональной деятельности, воссозданную в индивидуальном сознании специалиста.

Экстраполируя данные положения в сферу интересов отбора текстового материала для обучения студентов нелингвистического вуза, выдвигаем необходимость использования общего и значимого принципа отбора – **принципа соответствия текстового материала профессиональной концептосфере**. Содержание представленного принципа заключается в приобщении сознания обучающегося к иноязычной культуре, к иной культурной и/или профессионально окрашенной концептосфере и призвано существенно расширить и обогатить его профессиональное пространство и насытить новыми «оттенками».

Применительно к современным условиям обучения иноязычному общению принцип соответствия текстового материала профессиональной концептосфере выполняет роль «специфического индикатора» [15], содержание которого заключается в акцентуации внимания на когнитивных ре-

сурсах обучающегося – восприятию, осмыслению, распознаванию и репрезентации образов, запоминанию, переработке и хранении полученного знания.

Однако процесс организации учебной деятельности сопровождается определёнными трудностями. Так, студенты испытывают большие сложности, связанные с запоминанием текстового материала, с его активизацией, с актуализацией лингвистического материала, с определением источников информации, поиском дополнительных сведений, удовлетворением своих интеллектуальных запросов [3]. Поэтому с когнитивной точки зрения, выделение **принципа соответствия сферам общения** необходимо для осмысления изучаемого материала, поскольку результатом такого осмысления является его понимание и запоминание. Выдвигаемый нами принцип опирается на концептуальную позицию И. И. Халеевой, которая рассматривает сферы общения сквозь призму текстовой деятельности человека. По словам автора, посредством текстовой деятельности «...объективируются отдельные процессы работы человеческого сознания», что позволяет «приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся... системообразующим фактором выделения сфер общения» [15, с. 88–89]. В нашей интерпретации данный принцип означает, что необходимо отобрать корпус тестов-репрезентантов, который с одной стороны, с большей степенью «покрываемости» позволит определить спектр деятельности будущего специалиста и репрезентирует его профессиональную сферу общения, а с другой – станет «материальным орудием» (термин Н. Д. Гальсковой) профессиональной сферы деятельности будущего специалиста.

Результаты исследования и их обсуждение. В представленной статье мы акцентировали внимание на когнитивном ракурсе рассмотрения проблемы представления текста-репрезентанта как важного компонента содержания обучения иноязычному общению. Наши рассуждения привели к тому, что активное использование понятийного аппарата когнитивных наук в прикладных целях позволяет констатировать появление нового направления – когнитивной методики (термин М. В. Барышникова). Та-

кое видение предусматривает решение традиционных для лингводидактики проблем методами, учитывающими когнитивные процессы восприятия, мышления, познания и понимания, что будет способствовать формированию у выпускников современно-го вуза профессиональной картины мира.

Заключение. Подводя итог вышеизложенному, констатируем, что текст-репрезентант может использоваться в качестве компонента содержания обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов нелингвистических специальностей, так как эффективность процесса обучения зависит от характера

восприятия и интерпретации студентом текстового материала, репрезентирующего профессиональные концепты, в совокупности из которых складывается его профессиональная концептосфера. Потребность ориентации в профессиональной сфере вынуждают обучающегося не только выбирать и распознавать осмысленные им ментальные репрезентации, знания/концепты, которые являются значимыми и представляют его мнение профессиональной действительности, но и опираться при этом на свои когнитивные ресурсы – восприятия, мышления, запоминания, переработки и хранения полученной информации.

Список литературы

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Дикова Е. С. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева. М.: Логос, 2014. 232 с.
3. Елашкина Н. В. К вопросу о формировании учебной компетенции при дистанционной форме обучения иноязычному общению // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Прага, 20–21 февр. 2013 г.). Прага: Sociosfyra-CZ, 2013. С. 221.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Изд-во РГПУ, 1999. 382 с.
5. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. М.: Высш. шк., 1990. С. 115.
6. Кубрякова Е. С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7–25.
7. Кубрякова Е. С., Александрова О. В. Виды пространства, текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. М.: Диалог-МГУ, 1997. С. 19–20.
8. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высш. шк., 1986. 144 с.
9. Литвиненко Т. Е. Интертекст в аспектах лингвистики и общей теории текста. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 308 с.
10. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН – СЛЯ, 1993. С. 3–9.
11. Попова Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий // Молодой учёный. 2014. № 6. С. 641–643.
12. Попова З. Д. «Слабые места» публикаций по когнитивной лингвистике (к проблеме унификации и стабилизации лингвокогнитивной терминологии) // Язык. Этнос. Картина мира. 2003. Вып. 1. С. 16–23.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный поход как направление когнитивной лингвистики // Vita in lingua: к юбилею профессора С. Г. Воркачева: сб. ст. / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар: Атриум, 2007. С. 171–180.
14. Проскурина Г. А. Принципы отбора текстов для обучения студентов неязыкового вуза иноязычной устной деловой аргументированной речи // Вестник ИрГТУ. 2015. № 4. С. 431–432.
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: МГЛУ, 1989. 237 с.
16. Шаповалов В. Ф. Философия, общение. Человек. Прошлое и настоящее. М.: Амрита, 2011. 640 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.2017; принята к публикации 08.09.2017

Библиографическое описание статьи

Позднякова С. Ю. Текст-репрезентант как компонент содержания обучению иноязычному профессиональному общению // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 81–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87.

Svetlana Yu. Pozdnyakova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: darena69@mail.ru

Representative Text as a Component of the Educational Content of Professional Communication in Foreign Languages

It is a known fact that support of the cognitive process which occurs in students' minds, the process of representation, storage, elaboration, interpretation and reproduction of new knowledge creates conditions for more effective teaching in professional foreign language communication. The article considers linguistic and didactic aspects of the cognitive approach to define educational content of teaching communication in foreign languages. It leads to a process of singling out particular units (professional concepts which form students' professional outlook) in the structure of educational content. This new unit is defined as a "representative text". Introduction of the term into the conceptual framework of linguodidactics allows accentuating mental processes, in other words, processes of representation, comprehension and storage of newly received knowledge. The author attempts to present and substantiate principles for selecting representative texts. These principles are correspondence of a professional text corpus and correspondence within specific areas of communication. Specific character of each principle in the context of cognitive reading of a problem is examined. The article determines that the main goal of the teaching process in Technical University is to prepare a foreign language speaking professional on the basis of forming students' professional concept spheres. It is precisely in this paradigm foreign language is perceived as teaching equipment and can fully carry out its cognitive function.

Keywords: education content, cognitive approach, concept, representative text, professional outlook, principles for selecting, concept sphere, areas of communication

References

1. Baryshnikov N. V. Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole. M.: Prosveshchenie, 2003. 159 s.
2. Dikova E. S. Mezukul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki / otv. red. E. G. Tareva. M.: Logos, 2014. 232 s.
3. Elashkina N. V. K voprosu o formirovaniy uchebnoi kompetentsii pri distantsionnoi forme obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu // Innovatsii i sovremennye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Praga, 20–21 fevr. 2013 g.). Praga: Sociosfyra-CZ, 2013. S. 221.
4. Zalevskaya A. A. Vvedenie v psikholingvistiku. M.: Izd-vo RGPU, 1999. 382 s.
5. Kamenskaya O. L. Tekst i kommunikatsiya. M.: Vyssh. shk., 1990. S. 115.
6. Kubryakova E. S. O ponyatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoi lingvistike: obzor // Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost'. Funktsional'nye i strukturnye aspekty: sbornik obzorov. M.: INION RAN, 2000. S. 7–25.
7. Kubryakova E. S., Aleksandrova O. V. Vidy prostranstva, teksta i diskursa // Kategorizatsiya mira: prostranstvo i vremya: materialy nauch. konf. M.: Dialog-MGU, 1997. S. 19–20.
8. Lapidus B. A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. M.: Vyssh. shk., 1986. 144 s.
9. Litvinenko T. E. Intertekst v aspektakh lingvistiki i obshchei teorii teksta. Irkutsk: IGLU, 2008. 308 s.
10. Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo yazyka // Izvestiya RAN – SLYa, 1993. S. 3–9.
11. Popova E. S. Tekst i diskurs: differentsiatsiya ponyatii // Molodoi uchenyi. 2014. № 6. S. 641–643.
12. Popova Z. D. «Slabye mesta» publikatsii po kognitivnoi lingvistike (k probleme unifikatsii i stabilizatsii lingvokognitivnoi terminologii) // Yazyk. Etnos. Kartina mira. 2003. Vyp. 1. S. 16–23.
13. Popova Z. D., Stermin I. A. Semantiko-kognitivnyi pokhod kak napravlenie kognitivnoi lingvistiki // Vita in lingua: k yubileyu professora S. G. Vorkacheva: sb. st. / otv. red. V. I. Karasik. Krasnodar: Atrium, 2007. S. 171–180.
14. Proskurina G. A. Printsipy otbora tekstov dlya obucheniya studentov neyazykovogo vuza inoyazychnoi ustnoi delovoi argumentirovannoi rechi // Vestnik IrGTU. 2015. № 4. S. 431–432.
15. Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi. M.: MGLU, 1989. 237 s.
16. Shapovalov V. F. Filosofiya, obshchenie. Chelovek. Proshloe i nastoyashchee. M.: Amrita, 2011. 640 s.

Received: May 15, 2017; accepted for publication September 8, 2017

Reference to the article

Pozdnyakova S. Yu. Representative Text as a Component of the Educational Content of Professional Communication in Foreign Languages // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 81–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87.