

На правах рукописи

ШАМШИНА Антонина Игоревна

**АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ УЧЕБНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ И
ЛИНГВОПРАГМАТИКА**

Специальность 5.9.6. – Языки народов зарубежных стран (германские языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата филологических наук

Научный руководитель:
Кулинич Марина Александровна
доктор культурологии, к.ф.н.,
профессор

Санкт-Петербург – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО НАПОЛНЕНИЕ	14
1.1. Место учебно-методического дискурса в системе дискурсов.....	14
1.1.1. О природе соотношения понятий «дискурс» – «текст»	14
1.1.2. Место англоязычного учебно-методического дискурса в системе дискурсов образования	21
1.2. Учебник английского языка как компонент лингвокультуры.....	34
1.3. Речевые жанры англоязычного учебно-методического дискурса....	68
1.4. Аннотация как речевой жанр	100
Выводы к Главе 1	117
ГЛАВА 2. МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	121
2.1. Понятие мультимодального текста: проблемы терминологии.....	121
2.2. Отношения вербальных и невербальных знаков в креолизованном тексте пособий по методике обучения английскому языку	132
2.3. Реализация мультимодальности в аутентичных учебниках английского языка.....	143
2.4. Учебник английского языка как креолизованный гипертекст: структура и прагматика	151
2.5. Элементы визуализации в англоязычном учебно-методическом дискурсе: взгляд студентов	165
2.6. Мультимодальность англоязычного учебно-методического дискурса с позиции теории множественного интеллекта Говарда Гарднера	170
Выводы к Главе 2	186
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	190
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	194
Приложение 1	227
Приложение 2	228

ВВЕДЕНИЕ

Данное диссертационное исследование, проведенное в рамках социалингвистического и прагмалингвистического подходов, посвящено изучению англоязычного мультимодального учебно-методического дискурса и выявлению закономерностей функционирования его системообразующих элементов.

Вместе с ростом рынка учебно-методической литературы стремительно растет интерес к разработке, развитию и применению знаковых систем, за счет которых происходит «продуцирование смыслов и конструирование социальных миров» [Золян, 2021], что обуславливает неизменный исследовательский фокус современной лингвистики на семиотически осложненных текстах. Семиотически осложненный текст рассматривается в рамках функционально-коммуникативного описания языка, тесно связанного с такими стремительно развивающимися направлениями языкознания, как коммуникативная и когнитивная лингвистика, лингвопрагматика, теория коммуникации, социальная семиотика.

Актуальность исследования обусловлена следующим: 1) расширяется рынок учебно-методической англоязычной литературы как результат увеличения числа говорящих на английском языке, для которых он не является родным; 2) англоязычный учебно-методический дискурс как один из видов институционального речевого общения и жанры этого дискурса не получили комплексного освещения в лингвопрагматическом и лингвокультурологическом аспектах; 3) развитие технических средств и информационных технологий явились толчком для усиления тенденции к представлению информации в текстах различных жанров учебно-методической литературы посредством семиотически гетерогенных элементов, что обуславливает необходимость их изучения в рамках современной теории мультимодального текста.

Степень разработанности научной проблемы. Обнаруживая области взаимодействия дискурсов по системообразующим параметрам, лингвисты

отмечают взаимопроникновение смежных дискурсов, включающих концептосферы «знание», «образование», «наука», что дает основание исследователям ввести термины «научно-образовательный дискурс» [Денисова, 2008]; «научно-методический дискурс» [Филоненко, 2005]; «учебно-педагогический дискурс» [Самкова, 2014] и др.

Многомерность, динамичность и диалогичность институциональных дискурсов концептосферы образования создают постоянную потребность в теоретическом осмыслении особенностей их функционирования. В связи с этим исследовались лингвистические и когнитивные характеристики современных аутентичных учебных пособий по изучению английского языка [Сарайкина, 2017]; изучались жанровые характеристики учебных и методических текстов в рамках лингводидактического дискурса [Редькина, 2017]; рассматривались структурные и жанрово-стилистические характеристики научно-методического дискурса [Филоненко, 2005]; были выявлены и проанализированы жанрообразующие параметры аутентичного микротекста формулировки учебного задания [Климанова, 2001]; описаны и изучены структурирующие признаки первичных и вторичных учебных текстов как системообразующих элементов учебно-педагогического дискурса [Самкова, 2014]; исследовано метафорическое моделирование в методическом дискурсе [Ивинских, 2012].

Перечисленные выше работы внесли весомый вклад в изучение дискурса образовательного пространства. Однако среди них отсутствует комплексное лингвопрагматическое и лингвокультурологическое исследование жанров англоязычного учебно-методического дискурса, в котором формируется и реализуется знание о методике преподавания иностранного языка, содержании методической литературы, где информация репрезентирована через тексты, имеющие мультимодальную природу и требующие задействования вербального, визуального и аудиального каналов восприятия. В настоящей работе расширяется список жанров, формирующий англоязычный учебно-методический дискурс.

Гипотеза исследования состоит в том, что англоязычный мультимодальный учебно-методический дискурс является разновидностью институционального дискурса, представлен различными речевыми жанрами, преимущественно мультимодальной природы, и обладает рядом лингвопрагматических и лингвокультурологических характеристик.

Цель работы заключается в систематизации жанров англоязычного учебно-методического дискурса и выявлении его лингвопрагматических и лингвокультурологических характеристик.

Поставленная цель требует решения ряда **задач**:

- 1) уточнить содержание понятия «англоязычный учебно-методический дискурс», систематизировав его жанры и выделив их основные признаки;
- 2) охарактеризовать учебник английского языка как компонент лингвокультуры;
- 3) выявить и описать лингвопрагматические характеристики исследуемого мультимодального дискурса на примере учебно-методического комплекса по английскому языку (учебника) и аннотации к учебно-методическим изданиям и рекламной аннотации на четвертой стороне обложки (blurb) как жанров англоязычного учебно-методического дискурса;
- 4) выделить параметры отношений между вербальной и невербальной частями креолизованного текста в учебнике и методическом пособии, а также представить их типологию на основе параметров полной или частичной креолизации.

Объектом исследования выступает англоязычный мультимодальный учебно-методический дискурс, представленный текстами различных жанров сложной, семиотически гетерогенной структуры.

Предметом исследования являются лингвопрагматические характеристики мультимодальных текстов; отношения между вербальными и невербальными знаками в них и типы их структурных компонентов как

системообразующих элементов англоязычного учебно-методического дискурса.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных исследователей в области:

- семиотики (Р. Барт, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, М. Фуко, У. Эко);
- социальной семиотики и теории мультимодальности (О.А. Блинова, А.А. Кибрик, Л.А. Манерко, В.А. Омеляненко, G. Kress, T. Van Leeuwen, K. O'Halloran);
- лингвистики текста: семиотически осложнённого (А.В. Протченко), видеовербального (О.В. Мишина, О.В. Пойманова), изовербального (А.А. Бернацкая), поликодового (Г.В. Ейгер, А.Г. Сонин, В.Л. Юхт); креолизованного (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Н.С. Валгина, М.Б. Ворошилова, М.А. Кулинич, А.Л. Ломоносова, В.Н. Семерджиди, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов), мультимодального (О.А. Блинова, Ю.И. Дитенко, Е.Г. Никулина, В.А. Омеляненко);
- лингвистики гипертекста (О.В. Дедова, Ю. Кристева, О.В. Лутовинова, М.В. Масалова, В.В. Негуторов, С.А. Стройков, М.М. Субботин, Н.А. Шехтман);
- теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, Н.К. Данилова, Ж. Деррида, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, А.В. Олянич, В.Е. Чернявская, В.Д. Шевченко);
- жанроведения (М.М. Бахтин, А. Вежбицка, В.Е. Гольдин, В.В. Дементьев, К.А. Долинин, К.Ф. Седов, Т.В. Шмелева);
- лингвокультурологии (В.И. Карасик, Е.В. Карпец, М.А. Кулинич, Т.В. Ларина, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова, C. Kramsch);
- философии науки (С.Т. Золян, И.Т. Касавин, М. Фуко, М.Н. Эпштейн).

В работе применяются следующие **методы исследования**: общенаучные методы (сравнение, обобщение, наблюдение, комментирование, анкетирование), общелингвистические и специальные методы (мультимодальный дискурс-анализ, когнитивно-прагматический

анализ и лингвостилистический анализ). При отборе языкового материала использовался метод сплошной выборки.

Материалом исследования послужили аутентичные учебники (учебно-методические комплексы) по английскому языку издательств “Cambridge”, “Oxford” “Longman”, “Pearson Education” (общим объемом 715 страниц); 30 текстов англоязычных аннотаций к учебно-методическим изданиям, отобранных из информационно-рекламных каталогов издательства “Peter Lang Group AG” – “English Studies”, “English Language and Literatures”, “Education”; 30 рекламных аннотаций на четвертой стороне обложки англоязычных пособий по методике преподавания английского языка (серия “Cambridge Handbooks for Language Teachers”); креолизованные тексты из пособий по методике обучения английскому языку; материалы англоязычного форума для преподавателей английского языка www.tefl.net./forums; календари учителя английского языка “Educator’s Calendar”; “Teachers Calendar” (общим объемом 304 страницы).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается его теоретической базой, основу которой составляют научные труды отечественных и зарубежных специалистов в области семиотики, теории мультимодальности, лингвистики текста и теории дискурса, лингвистики гипертекста, жанроведения, лингвокультурологии, философии науки, отобранные в соответствии с целями и задачами исследования; использованием адекватных задачам исследования методов анализа рассматриваемого материала; репрезентативным и актуальным материалом исследования.

Соответствие диссертации Паспорту научной специальности.

В соответствии с паспортом научной специальности 5.9.6. «Языки народов зарубежных стран (германские языки)» в диссертации исследуется англоязычный мультимодальный учебно-методический дискурс. Полученные научные результаты соответствуют следующим пунктам паспорта специальности: лексический строй языка или языковой семьи

(функционирование лексических единиц, лексика и фразеология и их связи с внеязыковой действительностью); грамматический строй языка или языковой семьи (семантика и функциональная специфика грамматических единиц и категорий, грамматические модели передачи смысла); текст, дискурс, дискурсивные практики в языках народов зарубежных стран; методы исследования языковых единиц и категорий: функциональные исследования конкретного языка, когнитивные, коммуникативно-прагматические и стилистические исследования языка; исследование уровневой и культурно- (или национально-) обусловленной специфики в репрезентации знаний представителей конкретного языка.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ходе его выполнения уточнено содержание понятия «англоязычный учебно-методический дискурс»; представлена систематизация жанров англоязычного учебно-методического дискурса и выделены их основные признаки; выявлена специфика текстов аннотации к учебно-методическим изданиям и рекламной аннотации к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb) как жанров англоязычного учебно-методического дискурса; представлены типы отношений между вербальной и невербальной частями в креолизованном тексте учебников и методических пособий; выявлены и описаны лингвопрагматические и лингвокультурологические характеристики англоязычного учебно-методического дискурса.

Наиболее значимые результаты исследования, обладающие научной новизной и полученные лично соискателем:

1. Англоязычный учебно-методический дискурс представлен следующими жанрами: аутентичный учебно-методический комплекс (учебник); пособие по методике преподавания английского языка; аннотация к учебно-методическим изданиям; рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb); методический интернет-форум; календарь учителя. Специфика жанров учебно-методического дискурса как одного из типов институционального дискурса

заключается в его конститутивных признаках: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата (участника); образ прошлого; образ будущего; тип диктумного (событийного) содержания; языковое воплощение.

2. Учебник, рассматриваемый в свете прагматического и лингвокультурологического подходов, будучи продуктом человеческой деятельности, предстает как компонент культуры, который отражает реалии эпохи, идеологию и способ видения мира. В языковом материале учебника отражаются особенности коммуникативного поведения субъектов, вовлеченных в процесс образования, где выбор речевых стратегий предопределяется типом культуры, социокультурными отношениями и ценностями.

3. Мультимодальный текст аутентичного учебно-методического комплекса по английскому языку характеризуется гипертекстуальностью, получает свое смысловое выражение посредством вербальных и невербальных знаков и обладает целым рядом структурных, прагматических и функциональных характеристик.

4. Аннотация к учебно-методическим изданиям и рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb) представляют собой малоформатные вторичные тексты, ориентированные как на профессионала (преподавателя, учителя, методиста), так и на непрофессионала (обучающегося, потенциального покупателя книги).

5. Преобладающей функцией аннотации является функция воздействия (побуждения). Прагматический эффект аннотации достигается путем использования контактоустанавливающей, оценочной, информативной, регулирующей, аргументативной, сравнительной коммуникативных стратегий. Данные стратегии объективированы в определенном языковом оформлении.

6. На основе типа отношений между вербальной и невербальной частями сообщения в креолизованном тексте учебников и методических

пособий по английскому языку выделяют следующие тексты: с полной креолизацией с выделительной ролью невербального компонента, где вербальный и невербальный элементы выражают денотативную информацию; с полной креолизацией с аддитивной ролью невербального элемента, где вербальный и невербальный элемент выражают денотативную информацию; с частичной креолизацией с выделительной ролью невербального элемента, где вербальный элемент выражает денотативную информацию, а невербальный элемент – коннотативную; с частичной креолизацией с аддитивной и изобразительно-центрической ролью невербального компонента, где вербальный элемент выражает денотативную информацию, а невербальный элемент – коннотативную.

Теоретическая значимость диссертации определяется ее вкладом в развитие теории мультимодальности, что достигается изучением вербальных и невербальных элементов текстов, их синергии и воздействующего потенциала, реализующегося в мультимодальных комплексах английского языка; лингвокультурологии, что обеспечивается рассмотрением учебника английского языка как компонента лингвокультуры; прагмалингвистики, что осуществляется выявлением лингвопрагматических характеристик текстов современного аутентичного учебно-методического комплекса английского языка и аннотации к учебно-методическим изданиям и рекламной аннотации на четвертой стороне обложки (blurb).

Практическая значимость работы заключается в том, что описанный материал и результаты исследования могут использоваться в методической работе как в письменной форме – при подготовке лекционных и практических занятий по стилистике речи, лингвокультурологии, спецкурсов по социальной семиотике, копирайтингу, рекламе, так и в устной – непосредственно в ходе занятий по изучению английского языка.

Материал исследования имеет также лингводидактическую ценность и может быть использован в практике преподавания английского языка, что связано с необходимостью развития у обучающихся умения «читать»

мультимодальный текст учебника с целью адекватного его восприятия, качественного усвоения информации и получения знаний.

Апробация работы. Основные результаты исследования излагались в докладах на ежегодных научных конференциях преподавателей и аспирантов Самарского государственного социально-педагогического университета (2020-2023 гг.), а также на конференциях: V Всероссийская научная конференция «Эволюция и трансформация дискурсов: языковые и социокультурные аспекты» в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва (г. Самара, 26-27 ноября 2020 г.), VII Всероссийская научная конференция с международным участием «Сопоставительные методы в лингвистических исследованиях. Межъязыковое и внутриязыковое сопоставление» в Воронежском государственном университете (г. Воронеж, 5 февраля 2021 г.), II Международная научно-практическая конференция «Лингвистика дистанцирования: человек и его язык в гуманитарной перспективе» в Финансовом университете при правительстве РФ (г. Москва, 01-02 февраля 2022 г.), III Международная научно-практическая конференция «Лингвистика дистанцирования: власть языка и современные реалии» в Финансовом университете при правительстве РФ (г. Москва, 26-27 февраля 2023 г.), II Международная научно-практическая конференция «Методика преподавания иностранных языков: научные исследования высшей школы» в Финансовом университете при правительстве РФ (г. Москва, 25-26 января 2024 г.), XXX ежегодная научно-практическая конференция «Преподавание языков и культур в парадигме цифровой трансформации: сохраняем традиции, внедряем инновации, расширяем горизонты» в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва (г. Самара, 5-6 июня 2025 г.).

Публикации результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в 9 публикациях общим объемом 6,9 п.л. (авторский вклад – 5,9 п.л.), из которых три статьи

опубликованы в научных изданиях, рекомендуемых ВАК Министерства науки и высшего образования РФ, объемом 2,47 п.л. (авторский вклад – 2,47 п.л.).

Объем и структура диссертации. Диссертация объемом 229 страниц состоит из введения, двух глав, сопровождаемых выводами, заключения, списка использованной литературы и двух приложений объемом 3 страницы.

Во **введении** обосновывается выбор темы в связи со степенью разработанности проблемы, описывается актуальность исследования, определяются объект и предмет исследования, описываются используемые методы и эмпирический материал работы, формулируются цель и задачи исследования, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертации, формулируются гипотеза и положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробации результатов работы и ее структуре.

В **первой главе** диссертации «Англоязычный учебно-методический дискурс и его наполнение» теоретически обосновываются положения, на которые опирается исследование. В этой главе описывается место учебно-методического дискурса в системе дискурсов. Рассматривается учебник английского языка как компонент лингвокультуры, описываются жанры англоязычного учебно-методического дискурса: аутентичный учебно-методический комплекс (учебник) английского языка; пособие по методике преподавания английского языка; аннотация к учебно-методическим изданиям; рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb); методический интернет-форум; календарь учителя. Анализируется аннотация как речевой жанр англоязычного учебно-методического дискурса.

Во **второй главе** «Мультимодальность в англоязычном учебно-методическом дискурсе» представлен краткий обзор положений теорий социальной семиотики и мультимодальности. В этой главе также выявляются и описываются лингвопрагматические характеристики мультимодального

текста учебника английского языка; описываются параметры отношений вербальной и невербальной частей в креолизованном тексте учебников и методических пособий, выявляется их типология. Также определяются особенности восприятия семиотически осложненных текстов, рассматривается аутентичный учебно-методический комплекс по английскому языку как нелинейно организованный объем линейных семиотически осложненных блоков информации (гипотекстов), связанных продуманной системой переходов.

В заключении подводится общий итог исследования и намечаются его дальнейшие перспективы.

ГЛАВА 1. АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО НАПОЛНЕНИЕ

1.1. Место учебно-методического дискурса в системе дискурсов

1.1.1. О природе соотношения понятий «дискурс» – «текст»

На современном этапе развития языкознания в последние десятилетия дискурс привлекает внимание всё большего числа исследователей. Изучение дискурса как лингвистического феномена помогает объяснить многие речевые явления и закономерности. До середины XX века в лингвистике господствовал формально-структурный подход, в рамках которого язык рассматривался исключительно как абстрактная структурно-семиотическая система. Позже эволюция системы научных представлений привела к формированию новой парадигмы, в рамках которой происходит расширение диапазона изучения языковых факторов, их связи с человеком, в результате чего в лингвистических исследованиях появляются когнитивный и коммуникативный подходы.

Лингвистов интересует не только как устроен язык, но и как он функционирует. Для ответа на этот вопрос возникла необходимость расширить предмет лингвистики и обратиться к ряду междисциплинарных отношений, таких как когнитивная, коммуникативная, психо-, социо- и прагмалингвистика. Всё чаще в лингвистических исследованиях наблюдается цепочка «речь – дискурс – текст». В дискурсе сошлись познавательная и коммуникативная деятельность человека [Данилова, 2001: 12].

Отмечая сложную и многомерную природу дискурса, Н.К. Данилова выделяет синтез когнитивного и коммуникативного подхода к языку, в котором формируется новая интегративная парадигма знания: функциональная по своей направленности, конструктивная по духу и диктующая выход за пределы жёстко формализованной концепции языка [Данилова, 200: 13].

Многие исследователи разделяют ставшее уже классическим определение дискурса Н.Д. Арутюновой: «Дискурс понимается как связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизма их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990: 136-137].

Данное определение демонстрирует сложную и многомерную природу дискурса, в которой наблюдается синтез когнитивного и коммуникативного подхода к языку. С точки зрения М.Л. Макарова, «развитие коммуникативной лингвистики означало выход науки о языке из кризиса и возвращение в круг ее проблем самого человека, иначе говоря, признание её гуманитарного характера» [Макаров, 2003: 23]. В центре внимания лингвистов теперь находится человек, его познавательная деятельность. Представляется важным изучить язык и процесс коммуникации с учетом социокультурного контекста, а также сфокусироваться на особенностях языка как знаковой системы – на его семиотическом уровне.

Вовлеченность языковых исследований в круг вопросов науки о человеке Н.К. Данилова объясняет проявлением интереса к когнитивным процессам и их роли в формировании раскрытия смысла, исследовании когнитивных стратегий, соответствующих природе человека и свойственному ему способу постижения сущего [Данилова, 2001: 14].

Динамика «ввода в лингвистику человеческого фактора» отмечается М.Л. Макаровым «в отношении изменения природы объекта и предмета самой науки, где лингвист теперь имеет дело не с абстрактным овеществленным конструктом, не с инструментом, обслуживающим какую-либо постороннюю деятельность, а непосредственно с коммуникативной деятельностью человека, обладающего таким же, как и сам исследователь, сознанием» [Макаров, 2003: 24].

А.В. Олянич также говорит об остром интересе ученых к когнитивным основаниям процесса освоения реальности, к процессам переработки и транспортировки информации в целях воздействия, к становлению языковой личности и тому, как создаваемые ею в коммуникационных системах информационные потоки преобразуются в сложный системный продукт – дискурс [Олянич, 2007: 9].

В.Е. Чернявская убеждена, что сплетение коммуникативного, социокультурного, когнитивного факторов с собственно лингвистическими может объяснить сущность целого текста [Чернявская, 2013: 104].

Таким образом, можно убедиться в том, что для лингвистики представляет интерес анализ коммуникации, в которую вовлечен человек, и то, что формируется в результате данной коммуникации. Сложное коммуникативное явление – дискурс, согласно Т. ван Дейку, включает в себя социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщения [Дейк, 2000: 113].

Продолжая мысль о важности коммуникативной стороны лингвистики, обратимся к социолингвистической теории В.И Карасика, который полагает, что «для лингвистики текста (в отличие от стилистики текста) существенным является вопрос о тексте как процессе, и здесь структурная модель описания текста как самодостаточного герметичного образования становится недостаточной, возникает необходимость учета обстоятельств общения и характеристик коммуникантов, то есть требуется переход к коммуникативной модели представления текста» [Карасик, 2002b: 189].

Как уже отмечалось ранее, анализ дискурса представляет собой междисциплинарную область знаний, которая располагается на стыке лингвистики и социологии, психологии, лингвокультурологии, литературоведения, стилистики и философии. Отмечая многогранность термина, А.А. Кибрик говорит о дискурсе, как о максимально широком термине, включающем все формы использования языка [Кибрик, 2019].

С середины XX века в рамках лингвистических исследований расширяется область изучения реализации языковых факторов. Текст всё больше рассматривается не только как фиксированный печатный объект, но и как объект непосредственной языковой коммуникации. В рамках данного понимания А.А. Кибрик предлагает рассматривать «дискурс как единство двух сущностей – процесса языковой коммуникации и получающегося в ее результате объекта, то есть текста» [Кибрик, 2009: 3]. Говоря о противопоставлении дискурса и текста, И.Т. Касавин подчеркивает, что ранее данные понятия противопоставлялись, а отныне дискурс начинает рассматриваться как текст в процессе его формирования, и тем самым в теории текста включается теория дискурса [Касавин, 2008: 154].

Связь текста и дискурса находим и в исследовательских работах Е.С. Кубряковой, которая отмечает, что «текст – это особый результат процесса речи, и в этом смысле завершённое произведение, рождённое в ходе дискурса <...> Текст создается в дискурсе и является его детищем» [Кубрякова, 2004: 516-517]. Таким образом, понимаем, что дискурс, являясь более широким понятием, рождает текст. По справедливому утверждению С.Т. Нефедова, доступ к дискурсам – ментальным пространствам, а также стратегиям и процедурам оперирования ими – возможен единственно через объективированные продукты речемыслительной деятельности – тексты [Нефедов, 2020: 15].

И, несмотря на то, что термины «текст» и «дискурс» не противопоставляются большинством ученых, а рассматриваются в единстве, согласно мнению Е.С. Кубряковой, различен ракурс их рассмотрения, так как анализ дискурса требует обязательного учёта всех социальных параметров происходящего, всех прагматических факторов его существования [Кубрякова, 2004: 517].

Поддерживая мысль о целостности и детерминированности понятий «текст» и «дискурс», а также их связи, В.Е. Чернявская называет данные связи внутренними (внутритекстовыми закономерностями), порожденными

структурой, которая возникла в результате коммуникативно-речевой деятельности. Данная структура связывает «последовательность высказываний в единую текстовую систему соответственно критериям текстуальности» [Чернявская, 2013: 103]. Однако, согласно мнению исследователя, для целостности текста недостаточно опираться только на систему последовательных высказываний, важна совокупность экстралингвистических факторов, к которым относятся вне- и надязыковые, стиле- и текстообразующие факторы [Чернявская, 2013].

Признание факта о взаимном проникновении текста и дискурса способствовало перемещению исследовательских интересов от вопросов внутритекстовой организации к процессам тексто- и смыслопостроения, а также их интерпретации: «восприятие дискурса как последовательности связанных и согласованных предложений требует интерпретации этих связей (например, различных видов отношения обусловленности между фактами)» [Дейк, 2000: 35]. Восприятие и интерпретация дискурса невозможны без контекста, тех экстралингвистических факторов, которые его породили.

Часто данная связь представляется неразрывной настолько, что, например, В.Е. Чернявская ставит знак равенства между дискурсом и текстом, акцентируя внимание на их «неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим всё то, что существенно для порождения данного высказывания / текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом. В этом смысле дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры – текста» [Чернявская, 2013: 104].

Видим, что исследователи, говоря о связи дискурса и текста, рассматривают их в рамках экстралингвистических факторов, в рамках определенного контекста. Т. ван Дейк называет контексты репертуарами, которые, в свою очередь, «ограничиваются культурными нормами, социальной ситуацией, спецификой коммуникативного события или речевого акта, различными социальными параметрами (ролями, положением,

статусом) и другими особенностями говорящего, и, наконец, личностными характеристиками – целями, интересами, планами и самой личностью говорящего» [Дейк, 2000: 53]. Это дает понимание того, что дискурс является существенным компонентом социокультурного взаимодействия.

Французские исследователи (Ж. Деррида, Ю. Кристева, М. Фуко) тоже не рассматривают текст как чисто лингвистический феномен, прослеживается соотношение понятий «текст» и «дискурс» с точки зрения их социальной природы. Так, Ж. Деррида считает, что текст не может определяться только лингвистически [интервью с Ж. Деррида, 1992: 74]. В текстовом пространстве культура оформляет свою дискурсивность: «Допустим, этот стол для меня – текст, и то, как я воспринимаю этот стол, – уже само по себе для меня текст» [интервью 1992: 74]. Деконструкция преодолевает представления о тексте как только о лингвистическом феномене: «внетекстовой реальности вообще не существует», так как «нет иного доступа <...> к так называемому «реальному» существованию, кроме как через текст», следовательно «реальная жизнь существ «из плоти и крови» <...> всегда была письмом и только письмом» [Деррида, 2000: 313-314]. Следовательно, текст должен рассматриваться как трансформация изначального множества текстов, переплетенных между собой. Ж. Деррида утверждает, что нет ничего «вне текста», так как «любая реальность и любой субъект являются частью этого всеобщего текста, который нельзя читать как книгу, потому что он представляет собой поле взаимодействия самых различных сил <...> и поэтому деконструкция – это теоретико-философский, практический подход к осмыслению действительности» [Derrida, 1986: 168].

О тексте как о поле, где сходятся социальные силы, говорит Ю. Кристева: преодолевая свое лингвистическое начало и выходя на сцену социальной действительности, «текст обретает двоякое место в порождающей его реальности – в материи языка и в социальной истории; он становится частью общего процесса материального и исторического изменения, трансформируя материю языка (его логическую и

грамматическую организацию) и перенося в нее соотношение социальных сил. Текст двояким образом связывается с реальной действительностью и двояко прочитывается: он вступает в связь с языком (смещенным и преобразованным) и с обществом (согласуясь с его трансформацией). Текст нарушает и трансформирует семиотическую систему, регулирующую социальный обмен, и в то же время размещает в дискурсных инстанциях активно действующие инстанции социального процесса» [Кристева, 2004: 34]. Социокультурное взаимодействие происходит в рамках разных типов дискурсов.

Настоящее исследование проводится в рамках социолингвистического и прагмалингвистического подходов, предложенных В.И. Карасиком. При этом сам исследователь замечает, что «категории дискурса выделяются и обосновываются с позиций коммуникативного языкознания с учетом достижений как структурно-функциональной, так и культурологической лингвистики. Следует отметить, что различные подходы к изучению языка являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими» [Карасик, 2002а: 200].

Исследователи выделяют многоаспектную и интегративную силу явления под названием «дискурс», в котором сошлись познавательная и коммуникативная деятельность индивида. В фокусе нашего исследования находятся лингвистические дискурсивные процессы передачи и получения знания в образовательно-методической среде, «в понимании и интерпретации которых принимают участие системы разного порядка, вследствие чего дискурсивные процессы становятся полем системного взаимодействия» [Данилова, 2001: 46].

Отметим, что при формировании и функционировании современного англоязычного учебно-методического дискурса учитывается взаимосвязь лингвистических, социальных, культурологических, прагматических факторов. Прежде чем подробно остановиться на месте учебно-методического дискурса в системе смежных дискурсов, обратимся к

структурному и функциональному членению дискурса, которое основано, прежде всего, на противопоставлении личностно-ориентированного (персонального) и статусно-ориентированного дискурса [Карасик, 2002а]. При этом статусно-ориентированный дискурс, по мнению исследователя, может носить институциональный и неинституциональный характер, в зависимости от того, какие общественные институты функционируют в социуме в конкретный исторический промежуток времени.

1.1.2. Место англоязычного учебно-методического дискурса в системе дискурсов образования

Последнее десятилетие XX и первое десятилетие XXI века в образовании отмечены процессами реформирования системы образования на всех ее уровнях. В условиях меняющихся структур, форм и наполнения системы образования внимание лингвистов всё больше и больше сосредотачивается на изменениях процессов обмена информацией, распознавания смыслов, получения знания, появившихся в результате глобализации и информатизации. В рамках данных социально-исторических изменений активно используется термин «образовательный дискурс». Отметим, что в зависимости от ракурса рассмотрения той или иной проблемы современной образовательной среды и современного образовательного процесса, авторы научных работ активно используют наряду с термином «образовательный дискурс» и другие термины: «академический дискурс» [Бурмакина, 2019; Дронов, 2020; Соловьянова, 2022; Хутиз, 2014], «педагогический дискурс» [Козачина, 2021; Щербинина, 2010], «учебный дискурс» [Климанова, 2001], «научный дискурс» [Карчаева, 2010; Кравцова, 2016], «дидактический дискурс» [Олешков, 2007; Редькина, 2017], «университетский дискурс» [Кириллова, 2010], «образовательный дискурс» [Сарайкина, 2017]. В рамках указанных типов ученые выделяют различные подтипы, такие как «учебно-педагогический дискурс» [Самкова, 2014], «учебно-воспитательный дискурс» [Белинова, 2005], «учебно-

дидактический дискурс» [Герасимова, 2011], «научно-образовательный дискурс» [Денисова, 2008], «научно-учебный дискурс» [Казакова, 2012], «научно-методический дискурс» [Филоненко, 2005], «лингводидактический дискурс» [Копылова, 2014] и т.д.

Исследователи замечают, что данные типы институционального дискурса не характеризуются четкими границами и имеют точки соприкосновения друг с другом, отсюда такое разнообразие терминов. Выбор же термина зависит от исследовательских задач и целей [Терпак, 2016]. Также отмечается, что основным отличием типов дискурсов друг от друга является состав коммуникантов и особые условия коммуникации [Токарева, 2005].

Представители отечественной лингвистики изучают сложную структурированную коммуникативно-знаковую систему с позиций социолингвистики, рассматривая ее как институциональный дискурс с его категориями, разработанными В.И. Карасиком, а именно: интенциональная и контекстно-ситуативная обусловленность (цели и хронотоп), а также содержание и ценности дискурса, стратегии и тактики, жанры. Ученые, анализируя предмет своего исследования, отталкиваются от канала общения субъектов / канала передачи информации – он может быть устным и / или письменным. Следует отметить, что дискурс изучаемого коммуникативного пространства является одним из самых многомерных и эклектичных явлений с позиции номинативного поля его базовых субъектов [Козачина, 2021]. Это объясняется тем, что коммуникативная ситуация является открытой в силу постоянной смены количества участников, их целей и намерений [Самкова, 2014]. В центре внимания – субъекты образовательного процесса высших учебных заведений [Олешков, 2007], научно-исследовательских организаций [Соловьянова, 2020], коммуникативного пространства науки и высшего образования [Бурмакина, 2014], а также коммуниканты образовательного процесса средней школы (система «учитель-ученик») [Редькина, 2017].

В зарубежных гуманитарных исследованиях конца XX – начала XXI вв. для обозначения взаимодействия участников на поле науки и образования, встречаются термины: “academic discourse”, “classroom discourse”, “university discourse”, “instructive discourse”, “tutorial discourse”.

Термин “academic discourse” берет свое начало в исследованиях 60-70-х гг. XX в., когда он использовался преимущественно для обозначения методического направления или прикладной лингвистики (английский для специальных целей и английский для академических целей English for Specific/Academic Purposes – ESP) [Halliday, Strevens & McIntosh, 1964.]; [Hamp-Lyons, 2001]. ESP – это подход к языковому образованию, основанный на точной идентификации специфических языковых особенностей, дискурсивных практик и коммуникативных навыков целевых академических групп, который учитывает конкретные предметные потребности и опыт учащихся [Hyland, 2009].

В начале XX в. термин «академический дискурс» всё чаще используется западными учеными для описания типа дискурса, реализующегося в устной и письменной форме внутри научного сообщества (научной среды) [Blagojević, 2004]. Исследователи отмечают, что академический дискурс содержит в себе большой исследовательский потенциал за счет включения в свои структуры специализированного вокабуляра, синтаксических структур особого вида, жанрового разнообразия, влияния на другие виды дискурсов, а также за счет тесной связи науки с социокультурными и экономическими аспектами жизни общества [Lakić, Živković, Vuković, 2015: 180].

Дж. Флауэрдью рассматривает академический дискурс как унифицированный регистр прикладной лингвистики, особенно в области преподавания и обучения английскому языку в высших учебных заведениях. Исследователь при этом называет академическое письмо международным феноменом, связанным с общей тенденцией к глобализации обмена информацией, коммуникации и образования [Flowerdew, 2012].

В то же время К. Хайланд предлагает использовать термин «академический дискурс» в широком смысле относительно способов мышления и использования языка в сфере науки и образования. По мнению исследователя, дискурсивные события, их участники и продукты-тексты являются составными частями объёмного и многомерного феномена – академического дискурса [Hyland, 2009].

Некоторые исследователи делят академический дискурс на подтипы в зависимости от представленных в нем жанров. Научно-академический (scientific-academic discourse) репрезентируется такими жанрами, как научные монографии, статьи, доклады на конференциях и др.; учебно-методический (tutorial / instructive discourse) – учебниками, лекциями, методическими пособиями и др. [Lakić, Živković, Vuković, 2015].

Д. Коэн выделяет основную функцию образовательного/учебного дискурса – расширение знания и его обмен (to extend and exchange knowledge). Процесс приобретения и передачи знания, согласно исследователю, может проходить в различных формах (лекции, работа в группах), также может принимать форму непрямого взаимодействия – онлайн-лекции, заочного обучения, дистанционного обучения. Таким образом, учебный дискурс зависит не только от организации социального взаимодействия, но и от информационных технологий [Cohen, 2011].

Э. Цу (Tsui, A.), изучая учебную интеракцию в классе / аудитории, отмечает важность как лингвистических, так и паралингвистических (жесты, просодия и молчание) элементов взаимодействия, которые конструируют мультимодальную среду общения на занятии. Данные элементы детерминированы социально-культурным контекстом, в котором происходит формирование дискурса, окружающим физическим миром, социоэкономическими факторами, а также психологическими факторами (восприятием, эмоциями) [Tsui, 2008].

Процесс приобретения знания изучается посредством устного и письменного модусов общения на уроке. Исследуются речевые стратегии

преподавателя, которые он использует на уроке для создания диалогичной атмосферы, где каждый обучающийся может «видеть себя в другом» (see themselves in others), тем самым развивая чувство причастности, нежели ощущение отстранения (fosters belonging rather than isolation) [Lloyd, 2016; Grifenhagen, Barnes, 2022].

Следует отметить, что заимствованное из английского языка определение “academic” часто вводит в заблуждение, так как описывает учебную деятельность, а не академическое письмо (как это часто трактуется). При этом научная письменная речь (academic writing) не является единой формой дискурса, которая может строиться «в соответствии с дисциплинарными традициями, культурными ожиданиями и профессиональным статусом и опытом авторов» [Gotti, 2012: 23].

В аспекте проблематики нашего исследования все перечисленные виды дискурса относятся к институциональному типу дискурса. И тут встает вопрос об определении данных дискурсов, поля их применения, их участниках, целей. Точно так же, как дискурс в целом, который приобретает в современной гуманитарной науке особый статус, получая новые области определения и насчитывая десятки истолкований, учебно-методический дискурс в частности находится на стыке многих видов институциональных смежных дискурсов, описывающих процессы формирования, получения, передачи и интерпретации информации и смысла. Причина этого заключается, как уже было отмечено, в продуктивности дискурсивных процессов, в их интенсивности и глубине, а также интегрированной силе этого явления, в единении в дискурсе познавательной и коммуникативной деятельности индивида. Согласно точке зрения С.Т. Нефедова, многомерность дискурсов обуславливается их базовыми измерениями: языковыми, когнитивными, коммуникативными. В результате между дискурсами, как ментальными пространствами, формируются сложные разнонаправленные отношения, которые подводятся под понятие интердискурсивности [Нефедов, 2020: 14]. И.П. Хутыз полагает, что «для

дискурсов конца XX – начала XXI столетия характерно смешение или гибридизация. Данный феномен заключается в новом «слиянии» дискурсов, которые как бы наслаиваются друг на друга, сочетаются по-новому, создавая уникальные образования» [Хутыз, 2010]. Так, неоднозначность трактовок широкого понятия «педагогический дискурс» (учебно-педагогический дискурс, образовательный дискурс, дидактический дискурс, учебно-научный дискурс, методический дискурс, учебно-воспитательный дискурс, академический дискурс, школьный дискурс и др.) А.Р. Габидуллина объясняет тем, что «дискурсология – относительно молодая научная дисциплина, поэтому в ней до сих пор мало разработана четкая типология коммуникативных ситуаций, относящихся к педагогической сфере общения, размыт «языковой портрет» участников; недостаточно обоснована номенклатура стратегий и тактик, отсутствуют четкие критерии классификации текстово-дискурсивных категорий и речевых жанров, не описана номенклатура концептов [Габидуллина, 2019: 231].

Опираясь на теорию В.И. Карасика, предпримем попытку продемонстрировать, что часто используемые во многих научных работах, посвященных исследованию научного и педагогического воздействия, такие сходные и смежные понятия, как образовательный дискурс, учебный дискурс, педагогический, научно-методический и проч., выступают как синонимы и часто являются взаимозаменяемыми в рамках одного контекста.

В.И. Карасик, выделяя педагогический дискурс (как основной описывающий образовательный процесс), считает важным отметить, что институциональный дискурс исторически изменчив, растворяется в близких, смежных видах дискурса [Карасик, 2002]. Ю.В. Щербинина полагает, что использование понятия «образовательный дискурс» предполагает рассмотрение дискурсивной проблематики сугубо социального характера – дискурса об образовании. В этом отношении образовательный дискурс может быть условно определен как «дискурс о педагогическом дискурсе» [Щербинина, 2010: 11]. Процесс актуализации знаний О.А. Климанова

выделяет как базовую составляющую лингводидактического дискурса [Климанова, 2019: 360]. Взаимодействие для учебных целей И.С. Дронов рассматривает в рамках академического дискурса, описывая его как «процесс и результат нормативно организованного, профессионально ориентированного, речевого, устного и письменного взаимодействия для учебных целей, обладающего как лингвистическими, так и экстралингвистическими свойствами» [Дронов, 2020: 12]. Заметим, что на данный момент среди исследователей, рассматривающих понятие «методический дискурс», нет единого взгляда на исследуемый объект [Ивинских, 2012; Максакова, 2019; Хрусталева, 2007 и др.]. Термин «методический дискурс» используется при описании научного и педагогического типов дискурса, в которых, согласно исследователям, вряд ли можно отметить существенные расхождения в понимании самой сущности дискурса и которые адекватно заполняют образовательное дискурсивное пространство, где границы, по мнению Ф. де Соссюра «не всегда выступают вполне отчетливо», но с взаимными точками соприкосновения [цит. по Максакова, 2019: 44].

Многие исследователи выделяют точки соприкосновения педагогического, учебного, методического, академического дискурсов. С.Л. Мишланова называет спецификой методического дискурса то, что он соотносится с дискурсом педагогическим и учебным. При этом исследователь выделяет единство педагогики и методики преподавания как специальную сферу, где происходит речевое взаимодействие в рамках методического дискурса [Мишланова, 2010]. Неоднозначность трактовок порождается тем, что всё чаще педагогический дискурс связывают со смежными типами дискурсов. Так, например, Т.А. Филоненко, исследуя научно-методический дискурс, справедливо говорит о том, что он «сочетает в себе черты научного дискурса (потребность в передаче навыков и умений) и педагогического (потребность в передаче знаний, а также историко-духовных и культурных ценностей)» [Филоненко, 2005: 30]. Поскольку методический

дискурс находит свою реализацию в образовательном пространстве, его можно отнести и к учебному, где происходит коммуникация на уровне «ученик-учитель». Данная коммуникация происходит посредством учебника, а также посредством различных речевых жанров. О.А. Климанова относит текстовое пространство учебника к разновидности дискурса, а именно «учебного, протекающего в контексте академического общения» [Климанова, 2001: 24].

Неоднозначность трактовок дискурса образовательного пространства связана с тем, что коммуникативная ситуация (место общения) является открытой в силу постоянной смены количества участников, их целей и намерений [Самкова, 2014: 30]. Согласно О.Ю. Редькиной, «любой институциональный дискурс строится из ограниченного числа элементов, в которые входят коммуникативные ситуации, обусловленные ролями участников институционального общения, а также высказывания определенных речевых жанров – текстовые (высказывания, предназначенные для неоднократного воспроизведения, письменные) и нетекстовые (устные разовые высказывания)» [Редькина, 2017: 9]. Из приведенных трактовок следует, что выбор термина определяется целями и коммуникативным пространством.

Изучив и проанализировав уже имеющиеся определения дискурса, в нашей работе мы полагаем, что англоязычный учебно-методический дискурс относится к институциональному типу дискурсов и представляет собой сложную, структурированную коммуникативно-знаковую систему речемышлительной деятельности, представленную в текстах разных жанров. Последние реализуются издателями лингвистической и методической литературы, авторами учебников, а также другими участниками коммуникативной ситуации в сфере передачи информации и трансляции опыта вербальными и невербальными средствами на английском языке.

Остановливаясь на неоднозначности трактовок одного и того же процесса, обратимся к взглядам М. Фуко, который, рассуждая о процессе

наделения того или иного единства понятием, определением, предлагает единства сделать точкой опоры, «чтобы понять, какие единства они формируют; на каком основании они могут претендовать на область, специфицирующую их в пространстве, и непрерывность, индивидуализирующую их во времени; по каким законам они формируются; на фоне каких дискурсивных событий они выделяются» [Фуко, 1994: 72]. В рамках нашего исследования допустим, что единство, о котором говорит М. Фуко – это образовательное дискурсивное пространство, где, по теории В.И. Карасика, учитываются статусно-ролевые характеристики участников общения, цель общения, прототипное место общения [Карасик, 2002], а также выделяются системообразующие признаки дискурса: участники, хронотоп, цель, ценности, стратегии, жанры и прецедентные тексты [Карасик, 2002а].

Рассмотрим англоязычный учебно-методический дискурс с позиций теории В.И. Карасика.

Участники – обширное сообщество преподавателей английского языка в разных странах и совокупность людей, изучающих английский язык (школьники, студенты и др.); авторы, издатели, читатели учебно-методической литературы, авторы учебников по изучению английского языка.

Хронотоп – это время, отведенное для общения между участниками коммуникативного процесса, носящего учебно-методический характер и место, где соответствующий процесс происходит (учебная аудитория, интернет-пространство, магазин (в том числе виртуальный), где потребитель знакомится с учебной и методической литературой и делает свой выбор в пользу того или иного издания).

Цель – трансляция и формирование новых знаний языковедческого, лингвокультурологического, социолингвистического характера (с одной стороны, преподавание и, с другой стороны, изучение английского языка).

Поскольку ценности дискурса объясняются его системообразующей целью, к ценностям учебно-методического дискурса мы отнесли процесс передачи, приобретения и обмена знаниями, совершенствование и продвижение знаний, повышение уровня владения английским языком и его преподавания.

Стратегии учебно-методического дискурса сочетают в себе основные педагогические стратегии (объясняющую, поддерживающую, контролирующую, организующую), научные стратегии (сообщение о новом знании, убеждение, аргументация), рекламные стратегии (контактоустанавливающую, оценочную, информативную, регулирующую, сравнительную) и стратегии виртуального общения (организующую, оценивающую, объясняющую, содействующую, поисковую).

Англоязычный учебно-методический дискурс представлен следующими жанрами: аутентичный учебно-методический комплекс (учебник) английского языка; пособие по методике преподавания английского языка; аннотация к учебно-методическим изданиям; рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb); методический интернет-форум; календарь учителя.

Таким образом, концептуальную сферу учебно-методического дискурса составляет образование как процесс передачи и приобретения учебно-методических знаний, в котором культурная и языковая специфика раскрывается на уровне текстовых жанров (учебника английского языка, аннотации и рекламной аннотации на четвертой стороне обложки).

Выделим познавательную и воздействующую функции как ведущие функции изучаемого дискурса. Отметим, что цель учебно-методического дискурса заявляется авторами учебников, методических пособий, которую они, как правило, помещают на четвертой стороне обложки (см. параграф 1.4. Аннотация как речевой жанр):

*A really practical introduction to teaching English as a foreign or second language, Learning Teaching is the essential **guide** for your first years as a*

language teacher and an invaluable resource for teacher training courses. It helps you to understand the basic principles of working in a language classroom, shows you how to plan successful activities, lessons and courses and offers hundreds of immediately usable ideas and techniques to involve your students;

*Whether you are starting out or more experienced, this book **helps you to develop the awareness and skills you need to become an even better teacher;***

*Business English **you can take to work today.** Help students learn the professional communication skills they need at work today with Business Result.*

(выделено нами – А.Ш.).

Для исполнения познавательной функции в коммуникативном пространстве используется текст. Процесс обмена информацией и общения в рамках образовательной ситуации, разворачивающейся во времени и в пространстве, происходит на основе текста. И.Р. Гальперин исследовал системность текста «как особую разновидность речетворчества, имеющую свои параметры, отличные от параметров устной речи» [Гальперин, 1981: 18].

Именно из текстов и маркированных для воспринимающего сознания комбинаций языковых единиц извлекаемы особые конфигурации надтекстовых смыслов, индицирующих междискурсивное взаимодействие [Нефедов, 2020: 15].

Текст является информационной, структурной и содержательной единицей учебно-методического дискурса, выполняющей образовательные, воспитательные, рекламные функции. Текст англоязычного учебно-методического дискурса – это организованное семиотически осложненное единство знаков, имеющих мультимодальную и гипертекстуальную форму, в котором процесс взаимодействия адресата и адресанта имеет целью: 1) привлечь внимание читателя к содержанию текста книги, пособия, побудить его приобрести издание путем предоставления информации о нем; 2) формирование иноязычных и инокультурных компетенций у обучающегося иностранным языкам (английскому языку) и культурам. Цели соответствуют

жанрам учебно-методического дискурса – учебнику английского языка, аннотации и рекламной аннотации на четвертой стороне обложки, которые будут рассмотрены и проанализированы в параграфах 1.2., 1.3, 1.4. и второй главе.

Актуальность обращения к англоязычному учебно-методическому дискурсу объясняется тем, что в настоящее время распространению преподавания английского языка способствует тот факт, что английский язык перестал быть монолитным и однородным языком – он дифференцировался на большое число вариантов (world Englishes). Американский лингвист и журналист Б. Качру [Kachru, 1997] разработал новое направление лингвистической мысли, получившее название World Englishes Paradigm, что часто в отечественной литературе называют «английские языки мира» [Proshina, 2020: 533]. Это представление основано на том, что английский язык перестал основываться лишь на двух стандартах – британском и американском – то есть стал плюрицентричным, что позволяет сделать вывод о динамичном развитии его норм. Английский язык активно участвует в процессе взаимодействия культур, что свидетельствует о его способности выражать культурную идентичность народов и передавать локальную культуру. В социолингвистическом и лингвокультурологическом смыслах все варианты английского языка равны между собой, среди них нет лучших или худших вариантов [Proshina, 2020: 532-533]. Так, одна из ведущих ассоциаций преподавателей английского языка (АЯ) TESOL ежегодно насчитывает увеличение членов из всех частей мира. Согласно годовым отчетам ассоциации TESOL, в 2018 г. насчитывалось 3 418 членов, а в 2019 г. – уже 5 658 человек [TESOL Annual report, 2019]. Концепция глобализации английского языка находит свое отражение в растущем интересе к вариантам «расширяющегося круга» (extending circle), представленного в теории Б. Качру, позволяя оценить степень проникновения системы английского языка в системы многих языков мира [Crystal, 2003]. Согласно теории Б. Качру, страны, проводящие ту или иную языковую политику,

размещаются во внутреннем, внешнем и расширяющемся кругах. Основаниями для включения варианта языка в ту или иную зону являются отношение к языковой норме и набор выполняемых коммуникативных функций. Во внутреннем круге представлены страны, в которых распространение английского языка произошло благодаря миграции его носителей. Во внешнем круге – страны, находящиеся в колониальной зависимости от англоговорящих наций. В странах расширяющегося круга, где английский язык не имеет официального статуса, наблюдается широкое использование английского языка в результате массового изучения языка в стране. Варианты языка в странах расширяющегося круга осваиваются через систему образования и выполняют главным образом функцию межкультурного общения [Kachru, 1985, 1997].

Зарубежные специалисты выявляют заметные интересные тенденции в динамике изменения социолингвистических характеристик World Englishes в рамках каждого отдельно взятого круга, а также во взаимосвязи всех трех кругов. А значит, как следствие, появляется высокая потребность в учителях, преподавателях, методистах английского языка. Эти преподаватели во всем мире представляют разные этносы, культуры, разные традиции преподавания. Они объединяются в международные ассоциации преподавателей английского языка. С 1967 года ведет свою деятельность британская Международная ассоциация учителей английского как иностранного (International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)). Организация способствует установлению, поддержанию и развитию профессиональных связей преподавателей английского языка по всему миру посредством конференций, семинаров и вебинаров. Более того, международные организации учителей английского как иностранного регулярно издают методические материалы, которые являются источником профессиональных знаний для специалистов в разных странах. Это учебники английского языка, журналы по методике преподавания (например, English Teaching Forum), пособия для учителей и мн. др.

1.2. Учебник английского языка как компонент лингвокультуры

Рассматривать учебник как компонент культуры позволяют научно-философские направления конца XIX – начала XX веков, которые изучают культуру в качестве особого предмета своего исследования. Так, идею антропоцентричности языка в настоящее время можно считать общепризнанной: для многих языковых построений представление о человеке выступает в качестве естественной точки отсчета [Маслова, 2008]. Антропоцентрическая парадигма – это переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, то есть анализируется человек в языке и язык в человеке. Идея антропоцентричности языка – ключевая в современной лингвистике. Язык, во-первых, – это результат деятельности народа, во-вторых, это результат деятельности творческой личности, результат деятельности нормализаторов языка (государства, институтов, вырабатывающих нормы и правила). К этим образам в конце XX века прибавился ещё один: язык как продукт культуры, как её важная составная часть и условие существования, как фактор формирования культурных кодов [Маслова, 2001]. Многие исследователи имеют антропоцентрический взгляд на понятие культуры. М.Н. Эпштейн считает культуру главным понятием гуманитарных наук, полагая, что она охватывает все области человеческих знаний и свершений, все, сотворенное человеком [Эпштейн, 2016: 141]. М.С. Каган осмысливает культуру как систему, «отличающуюся наивысшей степенью сложности по своему устройству и полифункциональности, систему историческую, саморазвивающуюся и саморегулирующуюся органически связанную со своим творцом и творением – человеком – находящуюся в постоянном взаимодействии со своей природой и социальной средой» [Каган, 1998: 9]. У. Эко, раскрывая тот смысл, который вкладывает антропология в понятие культуры, утверждает, что «культура – это любое природное явление, преобразованное человеческим вмешательством и в силу этого могущее быть включенным в социальный контекст» [Эко, 2006: 65].

Т.В. Ларина разделяет мысль о культуре как продукте совместной жизнедеятельности людей, системе согласованных способов их коллективного существования: «в процессе жизнедеятельности и адаптации к окружающей среде люди вырабатывают языки коммуникации, социальные нормы, сплачивающие коллектив в сообщество, правила общежития, нормативный этикет – все то, что регулирует социальную жизнь в данном сообществе, накапливается им и передается из поколения в поколение» [Ларина, 2013: 15].

С конца XX в. язык рассматривается как продукт культуры, «как фактор формирования культурных кодов, а не просто орудие коммуникации» [Маслова, 2001: 6]. По мнению К. Крамш, культура выражается посредством языка, и именно она делает людей одной социальной или этнической группой отличными от других, составляя основу их идентичности и мировоззрения [Kramsch, 1995]. С.Г. Гутова, полагая, что лингвистическая концепция Ф. де Соссюра послужила методологической базой для интегрального и дифференциального исследования культуры, отводит языку роль фундамента культуры как «сферы смыслов» [Гутова, 2016: 91]. По утверждению Ю.М. Лотмана, всякая культура, обслуживающая сферу социального общения, есть язык. При этом «культура образует определённую систему знаков, употребляемых в соответствии с известными членам данного коллектива правилами». К знакам относятся, согласно ученому, любое материальное выражение (слова, рисунки, вещи и т.д.), которое имеет значение и, таким образом, может служить средством передачи смысла [Лотман, 1994: 6].

Знаковую природу культуры рассматривает семиотика: «как и язык, культура – знаковая система, способная передать информацию» [Маслова, 2008: 147]. В.М. Савицкий, принимая во внимание тот факт, что семиотика рассматривает культуру и общество как мультикодовые образования [Лотман, 1998], отмечает, что «такой универсальный кодовый подход дает нам возможность анализировать общество, культуру, словесный язык как

объекты одной системы категорий» [Савицкий, 2023: 4352]. Действительно, окружающий мир, в котором живет человек, представляется как «знаковая многоуровневая структурированная система, состоящая из моделей или образцов и тех принципов, согласно которым данные модели или образцы функционируют. Эта система действует в рамках общепринятых норм, традиций, устоев. Чтобы система работала, ей необходимы определенные средства, к которым нужно отнести вербальные и невербальные способы общения: вербальный язык, язык жестов, мимики, пластики, графические условные обозначения, акустические сигнальные системы. Все эти средства можно назвать кодами» [Там же]. Здесь считаем важным пояснить употребление слов «код» и «знак», которые используются в семиотике и лингвистике соответственно. Последуем мысли В.М. Савицкого о том, что: «понятия «знака» и «код» находятся в отношении логической эквиваленции («Если А, то Б, и если Б, то А»); они неразрывно связаны и имплицируют друг друга» [Савицкий, 2021: 42].

Многие исследователи убеждены, что взаимосвязь языка и культуры с наибольшей отчетливостью проявляется в тексте [Лотман, 1992, 1993, 1996; Кубрякова, 2004; Маслова, 2001; Тарасов, 2000 и др.]. Так, Е.Ф. Тарасов полагает, что культура включена в язык в том смысле, что вся культура может быть отображена (смоделирована) в тексте [Тарасов, 2000]. По утверждению Ю.М. Лотмана, «само существование культуры подразумевает построение системы правил перевода непосредственного опыта в текст» [Лотман, 1993: 329]. При этом исследователь уточняет, что «культура – механизм, создающий совокупность текстов, а тексты – реализация культуры» [Лотман, 1993: 333]. М.А. Кулинич, подчеркивая идею об учебнике как элементе культуры, говорит, что учебник всегда отражает господствующую идеологическую парадигму общества. «Учебники отражают реалии определенной эпохи и определенную идеологию, способ видения мира. Поэтому они ценны и как источники лингвострановедческой или исторической информации» [Кулинич, 2009: 37].

Е.С. Кубрякова говорит о тексте как о центральном звене, связывающем язык и культуру [Кубрякова, 2004: 508]. М.Н. Эпштейн в рамках постмодернистской концепции, которой свойственны эклектизм и фрагментарность, отмечает, что «мир мыслится как текст, бесконечная перекодировка и игра знаков» [Эпштейн, 2019: 12].

Взгляд на мир как на текст транслирует также Н.В. Семенюченко: «по сути, вся культура – это огромный мегатекст, а факты культуры – составляющие его тексты, фиксирующие коллективную память и передающие информацию о ней каждому человеку – представителю родной или иной культуры» [Семенюченко, 2021: 77].

Учебник в свете прагматического и лингвокультурологического подхода, будучи продуктом человеческой деятельности, является компонентом культуры, «целенаправленно созданным знаковым объектом, где все – от шрифта до вербального текста – знаки культуры» [Семенюченко, 2021: 77]. Учебник традиционно считается одним из главных методических средств, которое в процессе учения и обучения во многом определяет содержание образовательного процесса и несет в себе большое количество информации, а также является средством ее передачи, переработки и хранения. В основной триаде любого образования – Учитель, Учебник, Ученик – как правило, между учителем и учеником стоит учебник, который (наряду с разговорником и письмовником) представляет собой специфический жанр лингвометодической литературы. Он во многом определяет, структурирует и направляет как методические действия учителя, так и учебные действия обучающегося. Назначение учебника иностранного языка – обеспечить некоторый минимум межкультурного общения в заранее очерченных коммуникативных ситуациях. При этом основной единицей содержания учебника является учебный текст, который можно (и нужно) анализировать качественно (изучение природы текстов и комментариев к ним) и количественно (с точки зрения национально-специфического

компонента). Именно такой подход представляется целесообразным при рассмотрении учебника как компонента культуры.

Е.В. Карпец в своем диссертационном исследовании, посвященном культурно-образовательному пространству учебника, где происходит освоение иной культуры и формирование «человека культурного», отмечает, что появление современного учебника английского языка обусловлено рядом социокультурных факторов, характерных для данного этапа развития человеческого общества. Среди них – распространение огромного количества несортированной информации, стремительное развитие человеческой коммуникации (в том числе межкультурный), противоречивый характер межкультурного взаимодействия, необходимость формирования межкультурной компетенции участников межкультурного общения, приобретение английским языком статуса «вторичного средства культурного самовыражения народа», массовые миграции и связанные с ними аккультурационные процессы, поток аутентичных текстов и текстов «иностранного описания культуры», необходимость комментирования инокультурных явлений, повсеместная медиализация и интермедиаальный характер человеческой коммуникации [Карпец, 2013а: 76].

Как уже было отмечено, учебник структурирует, хранит и передает информацию. Этот факт позволяет выдвинуть предположение, что учебник является компонентом культуры, поскольку культура в исследованиях Ю.М. Лотмана характеризуется как «негенетическая» память коллектива: «культура есть память. Поэтому она всегда связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [Лотман, 1994: 8]. Мысль о том, что культура – это память, встречается и в работах В.А. Масловой: «культура основана на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов. Это наследственная память коллектива, которая живёт лишь в диалоге с другими культурами» [Маслова, 2008: 145].

М. Фуко связывает накопленную память с построением знания: «обладая языком, он [человек] может построить себе символический мир, внутри которого он вступает в отношения со своим собственным прошлым, с вещами, с другими людьми, на основе которого он только и может построить какое-то знание (особенно знания о самом себе, одной из возможных форм которого являются гуманитарные науки)» [Фуко, 1994: 370-371].

Структурируясь и сохраняясь, информация в учебнике как продукте человеческой деятельности, направлена на формирование смыслов. «Культура – это не просто совокупность артефактов, то есть вещного мира, созданного руками человека, это мир смыслов, которые человек вкладывает в продукты своей деятельности и в саму деятельность. Создание новых смыслов само становится смыслом деятельности в духовной культуре – в искусстве, религии, науке» [Маслова, 2001: 18].

Реализацию поиска смысла посредством учебника В.Н. Семерджиди видит в коммуникативной задаче дидактического текста: «функциональная направленность любого дидактического текста, и в том числе по иностранному языку, представляющего собой модель национально-культурной специфики речевого общения, – передача знаний, развитие умений. Следовательно, коммуникативная задача дидактического текста – подвести адресата (учащегося) к когнитивному (от лат *cognitio* – познание) пониманию» [Семерджиди, 2008: 36].

Современные учебники английского языка многокомпонентны, представляют собой методические комплексы, состоящие из книги для учителя, книги для студентов, рабочей тетради, аудио- и видеоматериалов. Все компоненты дополняют друг друга и играют важную роль не только в изучении английского языка, но и в репрезентации иной культуры, в том числе не только англоговорящих стран. Включение аудио- и видеокomпонентов в учебные комплексы свидетельствует о всеобщей тенденции к медиализации и интермедиальности человеческой коммуникации, характерной для настоящего времени. Видеоматериалы,

включённые в учебно-методический комплекс, дают возможность не только читать текст, но и получать дополнительные (визуальные) данные о позе, жестикуляции, мимике, манере говорения представителей других культур [Карпец, 2013: 84]. Умение воспринимать иноязычную речь на слух развивается с помощью аутентичных аудиоматериалов – интервью, объявлений по радио, рекламы. На подобном материале можно наблюдать, как люди разговаривают на английском языке с разными акцентами, что является прекрасной возможностью познакомиться с разнообразием особенностей произношения и привыкнуть нему. Стоит отметить, что аутентичные комплексы предназначены для широкого круга обучающихся (wide-range of learners), для которых английский не является родным (ESL). Учебники готовят обучающихся к международной коммуникации (for global communication) путем развития межкультурной компетенции (with a special focus on intercultural competence).

Цель разработки учебников заявляется самими авторами, которую они, как правило, помещают на четвертой стороне обложки (см. параграф 1.4).

Взгляд на культуру как на форму общения позволяет связать ее с коммуникативной природой учебного текста. Таким образом, учебник выступает отдельным компонентом культуры, который, как и культура в целом, оказывается средством коммуникативного взаимодействия и выполняет функцию передачи не только дидактической, но и культурной информации посредством знаков различных семиотических систем. По утверждению С.Г. Тер-Минасовой, преподавание и изучение иностранного языка, будучи делом очень тонким, представляет собой «не просто сумму фактов, это сложный психологический процесс перехода в чужой и чуждый мир другого менталитета, других представлений и понятий» [Тер-Минасова, 2016: 131].

В текстовой «ткани» учебника английского языка представлена содержательно-фактуальная информация, относящаяся к определенному историческому моменту. В учебнике английского языка часто можно

встретить сообщения, созданные с помощью различных семиотических систем о социально-культурных фактах не только британской культуры, но и других мировых культур. В примере на рисунке 1 представлена информация из истории мирового футбола.

5 LISTENING

- a In your country, are referees a) well-paid b) respected c) unpopular?
Why do you think somebody would want to become a referee?
- b 38))) You're going to hear to an interview with an ex-Champions League football referee from Spain. Listen to **Part 1** and choose a, b, or c.



- 1 Why did he become a referee?
- a His father was a referee.
 - b He liked sport, but wasn't good at it.
 - c He was always attracted by the idea.
- 2 What was the most exciting match he ever refereed?
- a His first professional match.
 - b He can't choose just one.
 - c Real Madrid against Barcelona.

Рисунок 1. Пример задания, содержащего сведения из истории футбола.

Данный пример задания (рис. 1) взят из учебника “English File” (Intermediate Student’s Book). Текст задания делится на два пункта. В первом обучающемуся предлагается обратиться к культуре своей страны, ответив на вопросы: *In your country, are referees a) well-paid b) respected c) unpopular.*

Why do you think somebody would want to become a referee? Второе задание – аудирование: You're going to hear to an interview with an ex-Champions League football referee from Spain. Listen to Part 1 and choose a, b or c.

Из текста-подписи к фотографии мы узнаем факты из истории футбола – имя известного судьи / арбитра – **Juan Antonio Fernandez Marin**, а также важную информацию из его профессиональной биографии: **refereed 200 league and 50 international matches.**

Задание на рисунке 2 также передает социокультурную информацию посредством обращения к фоновым знаниям, относящимся к истории мирового футбола.

Пример из учебника “English File” представляет текст, в котором рассказывается об известном факте из истории футбола – о футбольном матче 1/4 Чемпионата мира по футболу 22 июня 1986 г., в котором встретились команды Аргентины и Англии. Победу одержала команда Аргентины со счетом 2:1. В процессе игры легендарный футболист Диего Марадона забил один из голов рукой, позже этот гол был признан «голом века». Также в историю мирового футбола вошла фраза, сказанная футболистом: *It was partly the hand of Maradona, and partly the hand of God. It was 22 June 1986. Argentina were playing England in quarter-final of the World Cup.*

The hand of God?

It was 22 June 1986. Argentina ¹*were playing* (play) England in the quarter-finals of the World Cup and both teams ²_____ (play) well. The score ³_____ (be) 0–0. In the 51st minute the Argentinian captain, Diego Maradona, ⁴_____ (score) a goal. The English players ⁵_____ (protest), but the referee ⁶_____ (give) the goal. However, TV cameras showed that Maradona ⁷_____ (score) the goal with his hand! Maradona ⁸_____ (say) the next day, 'It was partly the hand of Maradona, and partly the hand of God.'

Later in the game Maradona ⁹_____ (score) another goal and Argentina ¹⁰_____ (win) the match 2–1. They went on to win the World Cup.

Рисунок 2. Пример текста об истории мирового футбола.

Приведенные примеры подтверждают, что социокультурный фон языковых единиц, которые представлены в «ткани» учебника английского языка именами собственными (*Juan Antonio Fernandez Marin, Maradona, Argentina, England, the World Cup*), датами (*22 June 1986*), числительными (*2-1, 200 league, 50 international matches*), дают возможность изучить историю, особенности менталитета и культуры носителей языка, что в свою очередь приближает обучающегося к освоению лингвокогнитивной компетенции.

Ранее уже отмечалось, что в парадигме научного гуманитарного знания сформировался и продолжает развиваться интерес к механизмам общения посредством языка, к его коммуникативной функции, к реализации языковой системы и норм на практике. В частности, в теории дискурса коммуникативная ситуация, ее участники и условия общения выдвигаются на первый план. В методике преподавания английского языка с середины XX в. ведущей является коммуникативная методика, которая имеет своей основной задачей обучение языку как реальному и полноценному средству общения

[Тер-Минасова, 2000: 26]. По справедливому утверждению С.Г. Тер-Минасовой, для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, где активно используются иностранные языки в живых естественных ситуациях [Тер-Минасова, 2000: 27].

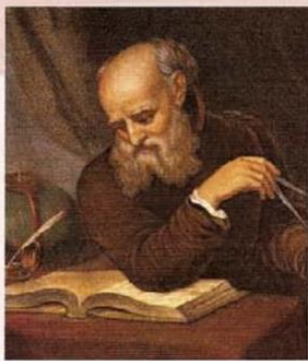
При изучении грамматики «в центре внимания оказываются не отдельные предложения, а связанные тексты, описывающие реальную ситуацию» [Кулинич, 2009: 34].

4 Complete the text with a word from the list. You will have to use some words more than once.

at between by for in on of

Galileo

As well as being a scientist, Galileo was interested **a** in painting and music. He started his studies **b** by attending medical school in Padua. Unlike most scientists at that time, who usually relied **c** on discussing the facts, not trying to prove them, he recognized the importance **d** of doing experiments to prove the facts. He is famous **e** for dropping different **weights** from the Tower of Pisa to prove that all bodies fall at the same **rate**, though this is probably not a true story. Through practice, he also became good **f** at observing the stars, and identified craters on the Moon, **sunspots**, and the moons of Jupiter. As a result **g** of studying the planet Venus, he succeeded **h** in proving that Copernicus was correct, and that the Earth moved around the Sun. Unfortunately, the Church **authorities** accused him **i** of publishing unacceptable ideas. In the end he was forced to choose **j** between being punished by the Church, or denying his own ideas. He spent most of the last nine years of his life imprisoned in his own house.



7 Complete the text with the *-ing* form or *to*-infinitive of the verbs in brackets.

The first explorers to cross Australia

John Stuart decided **a** (cross) to cross Australia from south to north in 1859. He wanted **b** (win) a prize offered by the South Australian government. This meant **c** (travel) across mountains and desert for 3,000 kilometres. He and his three companions kept **d** (ride) for eight months before reaching the centre of the continent. What had they expected **e** (find) a huge desert? So far they had only succeeded in **f** (discover) the coast. On this **expedition** Stuart failed **g** (reach) the journey the next year, but failed again. He tried **h** (complete) the journey the next year, but failed again.



Рисунок 3. Пример задания, содержащего культурологическую и лингвострановедческую информацию.

Тексты приведенных заданий (рисунок 3) из учебника “Macmillan English Grammar in Context” содержат культурологическую и лингвострановедческую информацию. Первый текст повествует о жизни итальянского физика, астронома, математика Галилея (XVII век). Задание: «Заполните пропуски словами из списка. Некоторые слова необходимо использовать более одного раза». Второй текст о Джоне Стюарте (XIX век), шотландском путешественнике, исследователе Австралии. Задание: «Заполните текст формами -ing или to - глаголов в скобках». Данные примеры иллюстрируют дискурсивную парадигму в рамках коммуникативного подхода обучения грамматике английского языка, где происходит не просто систематизация единиц грамматического строя языка, а употребление грамматики в «продукте речетворческого процесса» – тексте [Гальперин, 1981], где единицей обучения выбираются не изолированные предложения, а контекст. Таким образом, обучающийся вовлечен в межкультурное общение на иностранном языке. При этом грамматические навыки формируются и развиваются путем включения в социокультурный контекст (исторический контекст), в рамках которого происходит осознание картины мира.

Поскольку всё происходящее с языком понимается в русле прагматической теории как действие, методическая система при коммуникативном подходе также рассматривает процесс обучения как действие, производимое с языком и на языке. Отсюда, как отмечает М.А. Кулинич, наблюдается большая активность обучаемых и загрузка всех каналов приема информации для того, чтобы запомнить и потом использовать языковую информацию [Кулинич, 2009]. Поэтому учебник построен вокруг коммуникативной ситуации, а все упражнения направлены на то, чтобы воссоздать реальное общение, усвоить его параметры и научиться перенести изученный материал на похожие ситуации. Отсюда – диалоговые упражнения, примеры реальной коммуникации, ролевые игры.

Рисунок 4 демонстрирует задание из раздела “Business communication skills” из учебника “Business Result”. В данном разделе обучающимся предложена для рассмотрения и анализа деловая ситуация, в которой бухгалтерская компания сталкивается с необходимостью изменений в своей политике найма сотрудников – в прошлом компания всегда нанимала выпускников университетов, но в текущий период организация нацелена рассмотреть возможность найма выпускников средних школ.

Business communication skills

Context

The partners at Coben Walsh, a small, but expanding accountancy company, are considering making changes to their recruitment policy. In the past they have always recruited graduates, but they are finding it increasingly difficult to attract suitable candidates. Heidi Dawson, the HR Manager, and her new Deputy, Arun Chauhan, have been investigating the option of offering jobs to school-leavers. They have now called a meeting with the partners, Andy Coben and Rachel Walsh.

Meetings | Managing the discussion | Sharing ideas



- 1** Can you predict what kind of issues may be discussed during this meeting?
- 2** 09► Listen to Extract 1 from the meeting while referring to the agenda. Heidi is chairing the meeting and the handwritten notes are prompts to herself. Note down
 - 1 the points on the agenda that are covered
 - 2 the points where any digressions or interruptions occur
 - 3 the phrases Heidi uses to express each of her handwritten prompts.

start meeting and establish meeting objectives

Agenda: Recruitment policy meeting

Attendees: Heidi Dawson (chair), Arun Chauhan, Andy Coben, Rachel Walsh

- 1** Outline of current recruitment issues
 - recruitment difficulties *ask Arun to present his findings*
 - staff retention *get Arun to talk about this*
- 2** Proposal to recruit school-leavers
- 3** Discussion

Рисунок 4. Пример, отражающий реальную коммуникацию.

Далее в разделе предлагается прослушать отрывок совещания по вышеуказанной теме. В совещании принимают участие 4 человека: директор

по персоналу компании (*Heidi Dawson*), ее заместитель (*Arun Coben*) и два партнера компании (*Andy Coben, Rachel Walsh*). В процессе выполнения заданий обучающиеся слушают аудиозапись с опорой на креолизованный текст – пример повестки заседания, который содержит как вербальный элемент, так и элементы параграфемики – варьирование шрифта, включая тип шрифта, который имитирует почерк человека, что, в свою очередь, придает достоверность материалу и погружает обучающихся в ситуацию реального делового общения на английском языке. Продолжая мысль о загрузке всех каналов приема и передачи информации при создании учебника английского языка в рамках коммуникативной методики, справедливости ради стоит отметить, что данный пример является иллюстрацией мультимодального текста, так как помимо креолизованного текста содержит аудиозапись совещания и фотографию, которая предшествует заданию. На фотографии изображены две фигуры – мужчина и женщина, которые отражают контекст задания – нетрудно предположить, что это директор по персоналу и ее заместитель. Люди показаны в деловой обстановке – перед ними ноутбук и два стакана воды, чашка и газета. На переднем плане фотографии виден край третьей фигуры, сидящей спиной. В целом фотография сдержанная – в серо-белых тонах, однако жесты мужчины и женщины выдают некоторое напряжение и сосредоточенность. Под фотографией вопрос, на который обучающиеся должны ответить после ознакомления с контекстом ситуации и рассмотрением фотографии: *Can you predict what kinds of issues may be discussed during this meeting?* Общий вопрос, начинающийся с модального глагола **can**, содержит в своей структуре модальный глагол **may**, тем самым осторожно подводя обучающихся к выдвижению возможных тем, которые могут быть вынесены для обсуждения проблемы набора нового персонала в компанию. Интересным наблюдением является то, что многие студенты, участвовавшие в опросе, который будет представлен в параграфе 2.5 и Приложениях 1, 2 данного исследования, в устной беседе отмечали, что подобного рода

креолизация в учебнике способствует их полному погружению в ситуацию общения – дает представление о людях, принимающих участие в беседе, настраивает на деловой лад, а также мотивирует к общению на английском языке, снимая психологический барьер.

- 7** Work with a partner. In addition to the school-leavers programme, HR and the partners decide to look into ways of improving graduate intake / retention. Can you add any other ideas (and possible reservations) to their list?

Ideas for improving graduate intake / retention

- Greater presence at national graduate recruitment fairs. *Will this really help?*
- Increase the starting salary. *Too costly for the company?*
- Introduce penalties for graduates who don't stay beyond their training. *Demotivating? May discourage some graduates from applying?*
- Increase communication between graduates already working for the company and those considering applying, e.g. in blogs, podcasts on company website. *No control over what is said about the company?*

- 8** Have a meeting using the ideas from 7 and the flow chart below.

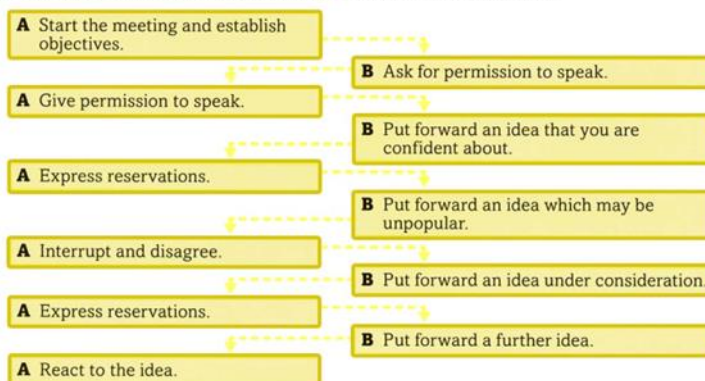


Рисунок 5. Пример диаграммы «блок-схема» (flow-chart).

Продолжая обучение в контексте одной деловой ситуации, далее в учебнике предлагается, работая в паре/команде, подумать над проблемой набора нового персонала в компанию шире – как удержать тех выпускников университетов, которые уже работают в компании и как представить компанию так, чтобы она стала желанным местом работы для людей, закончивших высшее учебное заведение (рисунок 5). Обучающиеся в рамках задания должны выстроить свое успешное деловое общение и достигнуть коммуникативную цель. Для выполнения задания предложены вербальный элемент (текст) и невербальный (блок-схема/flow-chart). Подобный алгоритм обсуждения/ведения беседы встречается почти в каждом

уроке данного учебника. Приведены несколько блоков, описывающие отдельные шаги – коммуникативные намерения, которые связаны вместе в контексте заданной проблемной ситуации. Данная блок-схема культурно маркирована, поскольку ее создание связано с определенными людьми и историческим временем: первыми, кто описали принцип построения информации посредством блок-схемы (flow-chart) были Фрэнк и Лилиан Гилбрет в 1921 г. [Gilbreth, 1921]. В настоящее время данный алгоритм, введенный в обиход англоязычными людьми, используется в учебниках и учебных пособиях не только на английском языке, но и на многих языках мира.

В каждом блоке данной схемы содержится описание коммуникативного поведения, которое должен реализовать обучающийся в диалоговом общении, используя те или иные языковые конструкции. В целом приведенная блок-схема содержит пример структуры обсуждения (собраний), в котором участники делятся мнениями для решения определенной общей проблемы. Обучающиеся учатся общению в рамках делового дискурса, где важно определить участников общения, цель, ценности и проч. Так, для начала обсуждения и установки целей (*Start the meeting and establish objectives*), обучающимся необходимо вспомнить одну из фраз, соответствующую цели высказывания, например, “*The purpose of today’s meeting is...* ”.

Таким образом, в основе обучения английскому языку в рамках коммуникативной методики лежат осознание и понимание, а говорение планируется не как повторение или симуляция диалога, а как осознанная деятельность, дискуссия, поиск аргументов, умение убедить собеседника, поделиться своими мыслями [Кулинич, 2009: 34]. Кроме того, в алгоритме даются слова и словосочетания, необходимые для речетворчества – *interrupt, disagree, put forward an idea, ask for permission to speak, etc.*

Приведенный пример из учебника английского языка коммуникативной направленности подчеркивает, что в процессе обучения

английскому языку происходит обучение культурно-языковой составляющей в целом. Обучающийся знакомится с системой коммуникаций с окружающим миром и овладевает ею, а мультимодальный текст учебника является продуктом как социального, так и индивидуального опыта обучающегося. Обучающийся в работе с мультимодальным текстом занимает в активную познавательную позицию, которая отражает антропоцентрическое значение прагмалингвистики, по утверждению И.В. Арнольд, «создает мостик между сознанием познающего человека и духовными ценностями культуры, приучает читателя к сотворчеству» [Арнольд, 2019: 174].

Успехи лингвокультурологии в девяностые годы XX века привели авторов учебных пособий к необходимости создать в учебном издании, насколько это возможно, объективную картину чужой действительности [Кулинич, 2009: 35].



4.3 goals

- make comparisons and talk about changes
- discuss changing trends
- talk about result

Say how a town or country has changed

TASK LISTENING

1 You are going to listen to Adrian talking about important events and changes in Britain. Look at the photos. What do you think he will say?

2 a **1.27** Listen. How do the photos illustrate what he says?

Рисунок 6. Пример задания о кулинарных традициях Великобритании.

Задание из урока под лаконичным названием “World” (рисунок 6) из учебника “English Unlimited”. Подраздел посвящен изменениям в традициях употребления пищи: *Say how a town or country changed*. В задании предлагается послушать текст – мнение Эдриана о важных событиях, которые повлекли изменения в жизни Великобритании и кулинарных традициях, в частности.

Обучающимся предлагается на основании представленных фотографий сначала предположить, о чем будет говорить Эдриан (*Look at the photos. What do you think he will say?*), а затем, прослушав его высказывание, поразмышлять, как сказанное соотносится с фотографиями (*Listen. How do the photos illustrate what he says?*) Формулировка задания отсылает обучающихся к фотографиям, на которых изображены национально-специфические компоненты: кулинарное блюдо (паста), флаг Европейского союза, популярный в Великобритании шеф-повар Джейми Оливер, люди в уличном кафе, разнообразие сыров на прилавке. Подразумевается, что обучающиеся должны связать все представленные невербальные компоненты с культурно-историческими изменениями в Великобритании в XX – XXI веках и построить свое высказывание, вычленив из аудиотекста слова и устойчивые выражения, описывающие изменения: *joined, became, could buy anything, had impact on people’s attitude to, gave rise to a whole new style, led to a new wave of, was a direct consequence of, very different from stereotype of bad British food that foreigners used to have*; а также слова и словосочетания, подчеркивающие положительный характер этих изменений: *really cosmopolitan, best-sellers, renaissance, a really positive development, well, much better*:

*And then after we **joined** Europe you **could buy anything** from France and Germany or Italy. I think this **had impact on people’s attitude to food and to cooking**. And **this gave rise to a whole new style** of British cooking. So British food became **really cosmopolitan**, and this **led to a new wave of** TV chefs and cookery writes, people like Jamie Oliver, whose books are now **best-sellers** even in*

other countries. So it was like a renaissance really for British food, very different from stereotype of bad British food that foreigners used to have. So I'd see this as a really positive development – people eating well, eating much better, and it was a direct consequence of joining the EU, I think.

Как будет показано в параграфе 2.5, далеко не всем удастся «считать» визуальное послание, точнее то, что в нем закодировал автор. Более того, часто для правильной интерпретации смысла, заложенного в послании автора, обучающимся необходимо обладать широким полем фоновых знаний. В вышеуказанном примере со смыслообразующим посланием обучающиеся знакомятся в аудиосообщении Эдриана: *Well, I think one very significant thing that happened to Britain was joining Europe, joining European Union in the 1970s.* Так, подразумевается, что обучающиеся до прослушивания должны идентифицировать флаг Европейского союза и вспомнить историческое время, когда Великобритания в него вступила, а затем предположить, к каким социокультурным изменениям данный исторический шаг мог привести.

Мультимодальный текст приведенного выше примера свидетельствует об усложнении характера представленной в нем информации, которая передается вербальным, визуальным и аудиальным модусами таким образом, что в процессе эволюции учебника наблюдается тенденция использования знаков различных семиотических систем для передачи информации и более глубокому ее пониманию. Достаточно ретроспективно взглянуть на учебники английского языка, чтобы проследить эволюцию знаковой системы текста учебника. Так, в начале XX в. в процессе обучения английскому языку в рамках грамматико-переводного метода преподавания язык не рассматривался как средство общения, а значит, коммуникативные задания, в которых обучающимся предлагалось бы проанализировать и соотнести вербальный и невербальный знаки, отсутствовали. Более того, в силу определенного этапа технологического развития общества в арсенале преподавателя отсутствовали технические средства трансляции иноязычной

речи. Как следствие, речь преподавателя была единственным образцом правильной речи. В 40-50-е гг. XX в. появляются технические средства обучения, которые сделали возможным появление аудиолингвального и аудиовизуального методов обучения. Арсенал технических средств обучения пополнился грампластинками, диапозитивами, которые стали способствовать загрузке визуального и аудиального каналов восприятия информации обучающихся. В конце XX в. в учебный класс уверенно вошли аудиомagnetафоны и кассеты, диски к ним, в результате чего текст учебника стал тяготеть в сторону семиотически осложненной структуры.

В учебнике английского языка реальная ситуация общения связывается не только с произносимыми текстами, но и с прочими знаковыми системами: жестами, пиктограммами, дорожными знаками, а также печатными текстами: анкетами, меню, расписанием поездов. Параллельно с изучением собственно иностранного языка идет освоение того пространства, что окружает носителей данного языка в их реальной жизни. Также обучающиеся учатся работать с различными типами текстов: читают настоящие объявления из газет, заполняют реальные анкеты, составляют маршрут на основе реального расписания, заказывают завтрак в номер гостиницы. Другими словами, изучают страноведение, интегрированное в курс иностранного языка.

Невербальный элемент в структуре текста учебника (фотография) усиливает информационный вес языкового сообщения и делает тексты культурно маркированными. Согласно исследованию Е.В. Карпец, «разнородные элементы учебных текстов реализуют следующие функции: усиливают информационный вес сообщения, способствуют культурной маркированности текста, придают тексту целостность, в своей совокупности влияют на восприятие инокультурных явлений» [Карпец, 2013: 84-85].

- 5 Look at the photos. How many ways can you describe what has happened to the things and people, using *get* or *become*?



Рисунок 7. Пример задания, содержащего фотографии.

Формулировка данного задания (рисунок 7) из учебника “English Unlimited” предлагает посмотреть на фотографии и описать представленные на них изменения, используя слова *get*, *become*. Креолизованный текст задания связывает два компонента вербальный (формулировка задания) и невербальный (фотографии), которые, синтезируясь, призваны помочь обучающемуся в его речемыслительной деятельности. Известно, что визуальный элемент содержит не только эстетический, но и информативный потенциал. Фотографии усиливают информационный вес языкового сообщения и делают тексты культурно маркированными. В данном примере на двух фотографиях изображены технические устройства (проигрыватель пластинок и планшетный компьютер), характерные для материально-технического развития общества на разных его этапах.

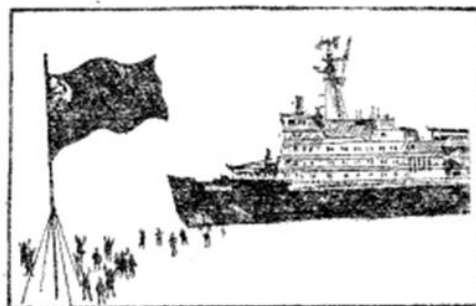
Учебник, таким образом, представляет собой коммуникативное поле культурного и образовательного пространства, на котором происходит взаимодействие участников коммуникации в условиях ситуации обучающего общения, где закрепляются социальные правила, нормы, закреплённые в культуре и имеющие свое языковое выражение посредством вербальных и невербальных знаков. В пространстве учебника наблюдается единство, целостность, взаимосвязанность всех компонентов. Вслед за Е.В. Карпец, Н.В. Семенюченко представляется важным подход, который предлагает рассматривать учебник как «компонент системы более высокого порядка – культуры, где вербальные и невербальные элементы содержательно и структурно взаимосвязаны и выполняют функции репрезентантов и ретрансляторов иноязычной культуры как содержания иноязычного образования» [Семенюченко, 2021: 78].

Представляется очевидным, что лексико-грамматические особенности изложения информации не могут быть истолкованы вне культуры, истории, деятельности данного общества. Согласно М.М. Бахтину, текст может быть понят только в диалогическом контексте своего времени [Бахтин, 1986: 302]. Например, отечественные учебники английского языка образца 90-х гг. XX века ориентированы на достижения собственной культуры (рисунок 8).

60. On August 17, 1977 the Soviet ice-breaker "Arctica" reached the North Pole. Look at the pictures and speak about the voyage of the Soviet ice-breaker "Arctica" to the North Pole.



The voyage to the North Pole was long and hard.



Soviet people hoisted¹ the Soviet Red Flag at the North Pole.

Рисунок 8. Пример задания, содержащем информацию об историческом событии.

Данный пример (рисунок 8) взят из учебника английского языка 1990 г. издания отечественных авторов (В.Н. Богородицкая, Л.И. Шавернева, Л.В. Хрусталева), который предназначен для VI класса школы с углубленным изучением английского языка. Задание содержит в себе ретроспективную (историческую) информацию: «17 августа 1977 года советский ледокол «Арктика» достиг Северного полюса». Обучающимся предлагается, глядя на картинки и описание под ними (под первой картинкой: путешествие к Северному полюсу было сложным и длинным; под второй картинкой: советские люди подняли/водрузили советское знамя на Северном полюсе), рассказать об экспедиции советского ледокола «Арктика» на Северный полюс. Видим, что представленное задание содержит информацию о значимом общественно-политическом событии в истории СССР. Социокультурный компонент представлен в виде историко-географической информации: дата экспедиции, название ледокола. Заметим, что, несмотря на ценность информации для советских школьников, с методической точки зрения задание непродуктивное. Заданию *Speak about about the voyage of the Soviet ice-breaker “Arctica” to the North Pole* должно предшествовать: *Read about the voyage of the Soviet ice-breaker “Arctica” to the North Pole*, поскольку рассказать что-либо обучающийся может только на основе прочитанного (или прослушанного).

В конце XX в. в России наступила эпоха активного международного общения, усиленная стремительным развитием Интернета. Как следствие, довольно быстро стало ясно, что соизучение языка и культуры, ценностей народа, пользующегося этим языком как средством общения, – обязательное условие овладения иностранным языком [Тер-Минасова, 2016: 135]. Возможность приобщиться к международному опыту, к ценностям европейско-американской культуры стала поворотным моментом в обучении английскому языку. Справедливости ради стоит отметить, что интертекстуальные включения в современном учебнике английского языка отражают не только британскую и американскую культуры и традиции, но

также представляют интернациональную культуру всего мира. Благодаря тому факту, что английский язык остается языком международного общения, с его помощью происходит распространение информации о мировых культурах. Все участники англоязычного учебно-методического дискурса – методисты, преподаватели, обучающиеся – с большим интересом стали делать выбор в пользу учебников мультимодальной структуры. Отметим, что зачастую именно невербальные знаки оказывались тем аттрактивным элементом, который привлек пристальное внимание к новому типу пространства учебника, его текстам различных жанров: журнальные/газетные статьи, гороскопы, объявления, отрывки из художественной литературы, инструкции.

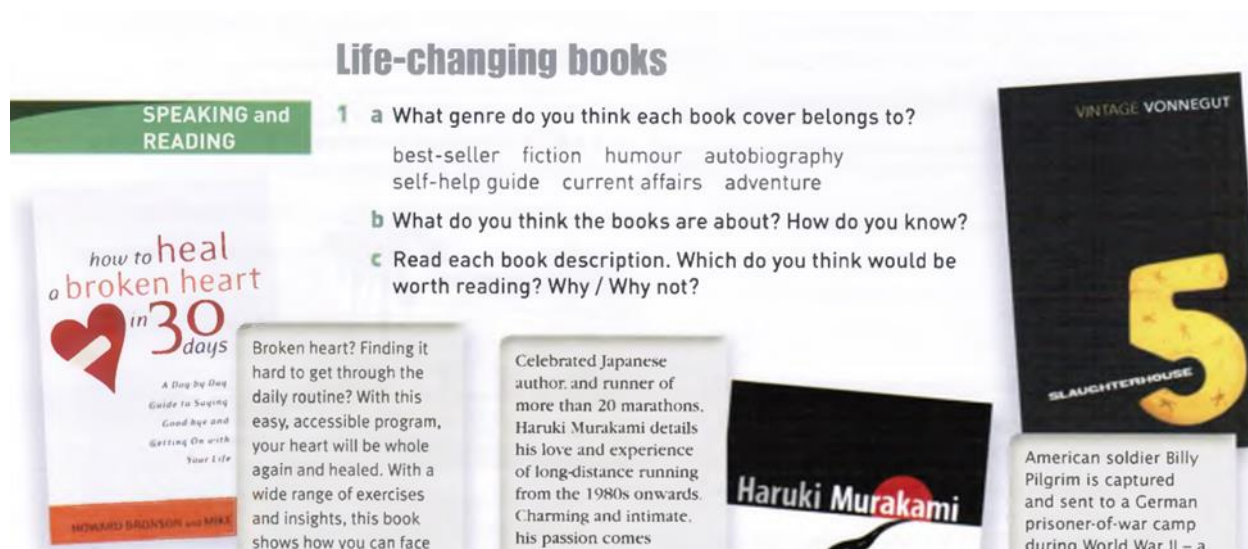


Рисунок 9. Пример задания, содержащего информацию о литературно-культурном наследии.

Значительную часть содержания современного учебника английского языка составляют национально-специфические тексты. Приведенное выше задание (рисунок 9) из учебника “English Unlimited” содержит информацию о литературно-культурном наследии – о книгах современных авторов, представителей разных культур (Харуки Мураками, Курт Воннегут). Даются названия жанров книг (*fiction, humor, autobiography, self-help guide, etc.*).

Формулировка и содержание задания (*What genre do you think each book cover belongs to? What do you think the books are about? How do you know? Read each book description. Which do you think will be worth reading? Why/Why not?*) подтверждает тот факт, что текст не является пассивным носителем смысла, так как содержит вопросительные предложения, мотивирующие обучающихся к самостоятельному рассуждению, которое в свою очередь, интерпретируя культурные явления, формирует определенное к ним отношение. Стоит отметить, что в аутентичном учебнике английского языка часто можно встретить структуру вопросительного предложения (в данном примере это повторяющаяся языковая модель ***do you think?***) в формулировке задания, выражающую прагматическое значение – побуждение к выполнению представленного задания. Структура вопроса смягчает модальность, что отражает национальный аспект английского коммуникативного поведения, где используются смягчающие средства модальности для передачи побуждения другого человека к действию, особенно в тех ситуациях общения, когда дистанция между собеседниками значительна и наблюдается разница в их социальном статусе. Данная коммуникативная стратегия свидетельствует о ценностях британской культуры, где говорящий, руководствуясь категорией вежливости, выбирает структуру вопроса, предпочитая ее структуре императивного предложения для реализации своей коммуникативной задачи – побуждения другого к действию.

Данный пример иллюстрирует слова Е.В. Карпец о том, что «учебник представляет собой поле, где пересекаются культурное и образовательное пространство, при этом культурное пространство членится на разные подвиды пространства иной культуры: художественное, литературное и др. и предстает как социокультурное, так как учебник предоставляет знания из различных социальных сфер той или иной культуры, охватывая не только собственно культурные явления» [Карпец, 2013: 63].

Содержательный компонент интертекстуальных связей в тексте учебника представляет собой материал, построенный на многообразии культур разных стран. Так, на страницах практически всех современных учебников английского языка мы найдём фотографии, интервью, выдержки из статей, принадлежащих людям разных этнических расовых и религиозных принадлежностей. Обучающемуся предлагается посмотреть почти на каждую тему с позиции разных культур. Тем самым формируется глобальный взгляд на явления. Если рассматривать текст учебника как пространство межтекстовых взаимодействий, интертекстуальности, можно проследить различные типы включений, отражающих факт межкультурного взаимодействия. Такие рубрики, как “Culture question” и “Across cultures”, ставят вопросы лингвокультурологического и социолингвистического характера.

Так, в одном из разделов учебника “English Unlimited” в рубрике “Across cultures” (рисунок 10), посвященной заимствованным словам, авторы ставят вопросы: *What English words are used in your language? Can you think of any new ones? What words from other languages does your mother tongue borrow from?*

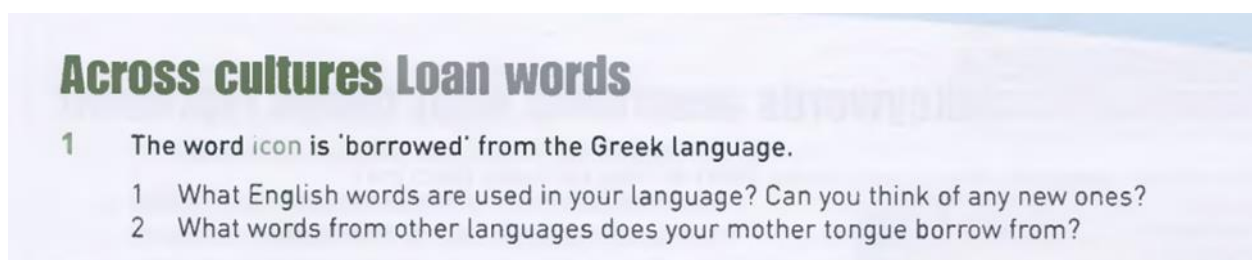


Рисунок 10. Пример задания рубрики о межкультурном взаимодействии.

Другими словами, постоянно подчеркивается сопоставление англоязычных культур с родной культурой пользователя учебника – а какие слова заимствованы в ваш родной язык, какие английские заимствования

есть в вашем языке, а как принято выражать те или иные чувства в вашей культуре и т.п.

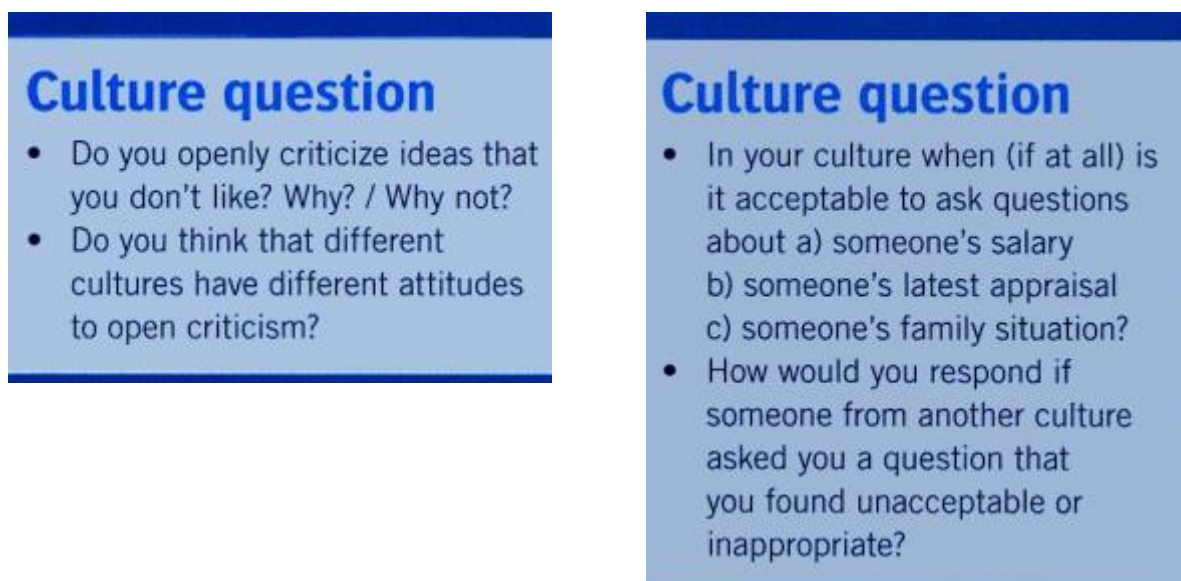


Рисунок 11. Пример рубрики культурологических вопросов.

Авторы учебника “Business Result” в каждом уроке отдельно в рамочку выносят вопросы (рисунок 11), которые помогают обучающимся понять, как национальная культура страны и культура компаний не только влияют на деловое взаимодействие, но и помогают понять, что выбор средств коммуникации в процессе общения не является свободным. Данный выбор обусловлен национально-специфическими особенностями – различиями в средствах коммуникации, а также в механизме их выбора предпочтительности и частотности их употребления в тех или иных ситуациях общения [Ларина, 2013]. Посредством размышления в процессе поиска собственных ответов на поставленные вопросы обучающиеся анализируют и сопоставляют различные паттерны поведения в различных ситуациях общения. При помощи поставленных вопросов происходит опосредованная межкультурная коммуникация, где обучающиеся включаются в мир общечеловеческих нравственно-этических ценностей.

В примере приведены вопросы о возможных (если такие происходят) ситуациях, когда при взаимодействии людей звучат **неприемлемые и**

неудобные вопросы о размере заработной платы, семейном положении и проч. и о том, как обучающийся себя поведет, когда ему зададут подобные вопросы: *How would you respond if someone from another culture asked you a question that you found **unacceptable or inappropriate**?* В книге для учителя приводится следующий комментарий к данному разделу: *If students need help with the second question, suggest the following phrase: **I'd rather not answer that, if you don't mind. This is usually suitable and effective in Western Europe.*** На примере фразы *I'd rather not answer that, if you don't mind*, рекомендованной для ответа на нежелательный вопрос, можно рассуждать о том, что учебник английского языка содержит не только коммуникативные стратегии и тактики для обучения речевой деятельности, но и описание социокультурных факторов, которые призваны предопределять коммуникативные стратегии. А эти стратегии в зависимости от коммуникативной цели и определяют выбор тех или иных речевых штампов (формул речевого этикета) [Ларина, 2013]. Языковой план выражения отказа реализуется смягченной модальностью: *I'd rather not answer*. И поскольку основная цель вежливого поведения состоит в том, чтобы показать партнеру доброжелательное и уважительное отношение к нему [Ларина, 2013], обучающему предлагается продолжить отказ, добавив *if you don't mind*. Необходимость баланса между отказом и демонстрацией вежливого, уважительного отношения к партнеру по коммуникации характерна для британской культуры. Вместе с тем следует заметить, что раздел "Culture questions", где рассматриваются возможные неприемлемые вопросы, учит обучающихся делать оптимальный выбор стратегий вежливости (иногда корректируя свое речевое поведение, к которому они привыкли) в соответствии с социально-культурными нормами и целями высказывания и ожиданиями партнера по коммуникации.

Таким образом, вежливость является неотъемлемым компонентом межкультурной коммуникативной компетенции.

Приведенные выше примеры свидетельствуют об изменении роли преподавателя в рамках коммуникативной методики, она из контролирующей и объясняющей превращается в партнёрскую, где преподаватель выступает советником [Кулинич, 2009: 34].

Создатели учебно-методического комплекса уделяют особое внимание вопросам межкультурного взаимодействия посредством английского языка, данный факт подтверждается наличием комментария в книге для учителя. Так, например такие поставленные перед обучающимися вопросы: *Do you openly criticize ideas that you don't like? Why?/Why not? Do you think that different cultures have different attitudes to open criticism?* сопровождаются следующим комментарием:

Be careful to avoid over-generalization.

- *Generally, in Asian culture it is considered impolite to disagree with a hierarchical superior.*
- *In Northern Europe cultures diplomacy and politeness are often used to disguise real disagreement.*
- *In Latin cultures passionate disagreement is fairly common.*

Среди комментариев в книге для учителя также можно встретить примеры предложений, в которых отражается равенство – одна из ценностей англоязычной культуры, влияющих на процесс коммуникации. Так, приводятся вопросы, адресованные обучающимся: *1. What is the best career decision you ever made? What happened? 2. Looking back at your career to date, is there anything you would change or do differently? Why?/Why not?* В книге для учителя встречаем комментарий к данному заданию: *The second question might be sensitive if students aren't happy with their present job. Don't force them to answer this.* Выражения *a question might be sensitive, don't force them to answer this* подтверждают важность ориентированности на партнера по коммуникации, на его чувства [Ларина, 2013].

Подраздел урока в курсе делового английского, посвященный комплиентам (*Giving and responding to compliments*), сопровождается комментарием в книге для учителя: *This section deals with compliments. If you have students from cultures where this **can be a sensitive issue**, approach it **with caution**.*

Внимательное, уважительное отношение к другому как к равному себе передается следующими выражениями: *the second question might be sensitive, don't force them to answer this, this can be a sensitive issue, approach it with caution.*

Примеры демонстрируют внимательное отношение к каждому, независимо от статуса и социального положения – что является важной чертой английского стиля коммуникации. Более того, приведенные комментарии в книге для учителя маркируются вербальным элементом для привлечения внимания – императивным предложением **“Watch out!”**, которое графически выделено, что подтверждает важность учета категории вежливости и равенства к другому человеку в межличностном и межкультурном взаимодействии на английском языке.

Т.В. Ларина относит категорию вежливости к регуляторам коммуникативного поведения, поскольку ей принадлежит важнейшая роль по обеспечению и организации гармоничного общения в англоязычной коммуникативной культуре [Ларина, 2013]. Вежливость помогает транслировать уважение и внимание к партнёру по коммуникации.

Впервые к вежливости как центральной коммуникативной категории – категории дискурса, обратились П. Грайс и Дж. Лич. П. Грайс сформулировал правила, которым следуют собеседники в процессе общения – принцип кооперации, сотрудничества (*cooperative principle*) [Grice, 1975]. Вслед за П. Грайсом Дж. Лич развивает идею о набор правил, субправил, которыми руководствуются люди в процессе общения. Дж. Лич выделяет вежливость как важный прагматический фактор, регулирующий

межличностное взаимодействие, помогая участникам общения сотрудничать друг с другом [Leech, 1983].

Языковой материал учебника основан на подходе, который рассматривает особенности коммуникативного поведения, где выбор речевых стратегий предопределяется типом культуры, социокультурными отношениями и ценностями. Рассмотренные выше примеры, а также учет категории вежливости позволяют утверждать, что для успешной межкультурной коммуникации чрезвычайно важно правильное восприятие собеседниками друг друга, установление взаимной симпатии. Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения [Ларина, 2013]. В процессе общения люди не просто воспринимают друг друга, но и формируют друг по отношению к другу определенные отношения. Чтобы эти отношения были свободны от стереотипов и предубеждений, необходимо как адекватное понимание ситуации общения, так и адекватное понимание действий собеседника в ней [Ларина, 2013]. Поэтому и авторы стараются поместить на страницы учебника такой текст, который бы отражал всю полноту не только прагматингвистических особенностей английского языка, но и социокультурные особенности.

На страницах учебника можно часто встретить иронию, реализованную посредством карикатуры. И.Г. Жирова, выделяя позитивизм иронии в британской лингвокультуре, замечает, что последняя входит в категорию вежливости, которая рассматривается как особая форма взаимопонимания между людьми [Жирова, 2018: 89]. Поэтому и авторы учебников, и издатели выбирают карикатуру как одну из возможных форм проявления юмора (в частности, иронии). Описание «смеющейся» англоязычной личности дает дополнительное представление как о структуре языковой личности британца, так и о культурно-историческом становлении британской национальной самобытности [Кулинич, 2000: 33]. Иронию можно рассматривать как весьма важный компонент морально-этической категории, которая

«непосредственно участвует в регуляции социально-коммуникативного поведения британцев, формируя национальную интеллектуальную языковую культуру страны» [Жирова, 2018: 88]. В процессе обучения коммуникации на английском языке чрезвычайно важно уделять внимание реализации категории иронии и юмору в целом, так как при межкультурном общении различия в проявлении эмоций могут вызывать трудности, создавать барьеры и, как следствие, являться причиной многих негативных стереотипов.

Чтобы понять, насколько ирония формирует и «воспитывает» эмоции, повышая тем самым национальный эмоциональный интеллект [Там же: 89] не только британцев, но и людей, изучающий английский язык, необходимо обратиться к такому типу коммуникации как эмотивность. Ирония и ее реализация в карикатуре способствует более глубокому пониманию эмотивности, которая свойственна британской культуре. Т.В. Ларина объясняет эмотивную коммуникацию как сознательную, контролируемую демонстрацию эмоций, которая используется в стратегических целях: воздействие на окружающих, демонстрация лояльности, доброжелательности, предупреждение возможного конфликта, то есть она выполняет социальную функцию влияния на восприятие собеседником ситуации и на ее понимание [Ларина, 2013]. В мире коммуникативных процессов эмотивность рассматривается как антиконфликтная стратегия, характерная для ситуаций межличностного общения.

М.И. Яновский полагает, что «в речи ирония рассматривается как позитивная социальная и культурная ценность, она используется для нейтрализации либо отрицательной (осуждающей), либо положительной (хвалебной) оценки» [Яновский, 2023: 92]. В склонности британцев к юмору проявляется особый британский менталитет.

М.А. Кулинич приходит к выводу, что способность индивидуума чувствовать и выражать смешное, определяемое особенностями национального характера, культурными традициями, социальным устройством, представляет собой социализирующую функцию, где одним из

показателей принадлежности к социальной группе, the sense of belonging, является понимание шуток, острот, каламбуров, принятых в данной группе (общности) [Кулинич, 2000: 10]. Карикатура, вплетенная в мультимодальное текстовое пространство учебника, призвана приблизить обучающихся не только к пониманию смешного в британской лингвокультуре, но и к адекватному пониманию ситуации общения, действий собеседника в ней, что в свою очередь может привести к свободе от стереотипов и предубеждений.



Рисунок 12. Пример карикатуры.

2 Write a few lines about how you first met somebody. (It doesn't have to be a love story!) Put in plenty of prepositions.

Рисунок 13. Пример задания, предшествующего карикатуре.

Разберем некоторые примеры карикатуры в креолизованном тексте учебника. На рисунке 12 видим изображение мужчины и женщины, сидящих за столом с коктейлями в левой руке. Подпись: *Gerald, I don't think our both being left-handed is enough.* Данная карикатура иллюстрирует вербальный текст задания: *Write a few lines about how you first met somebody (It doesn't have to be a love story!) Put in plenty prepositions.* Данное задание следует после задания, где обучающимся предложено вставить пропущенные предлоги в текст с названием: "How we met our love story" (рисунок 13). Отталкиваясь от природы комического, основанного на противоречии, и

механизма юмора в целом, основанного на свойственной живому языку неоднозначности (ambiguity) [Кулинич, 2000], можем предположить, что запрещающая фраза с достаточно категоричной модальностью: *It doesn't have to be a love story!* была поставлена автором в контекст общения на любовную тематику (предшествующее задание "How we met our love story" и последующая карикатура) ради создания комического эффекта.

Эксплицитный характер взаимоотношения вербального и невербального знаков в карикатуре из примера прослеживается в подписи-комментарии к карикатуре: *Gerald, I don't think **our both being left-handed** is enough*, связанной на вербально-визуальном уровне с изображением: мужчина и женщина держат свои коктейли в левых руках. Однако автор/дизайнер поместил данную карикатуру на страницу учебника не изолированно, как уже было сказано выше, он сделал ее частью креолизованного текста, а, следовательно, обучающимся необходимо выявить имплицитные смыслы, лежащие во взаимодействии вербальных и невербальных знаков как самой карикатуры, так и креолизованного текста, в котором она является неотъемлемой частью целого. Кроме того, от обучающихся требуется декодировать фразу прямой речи (подписи карикатуры) как фразу, описывающую общие свойства людей для дальнейшего успешного построения любовных отношений. На семантическом уровне фраза является не полной, поскольку она не раскрывает смысла «для чего недостаточно быть одинаково левшами». В данном примере преподаватель и обучающиеся сталкиваются с необходимостью наличия определенного жизненного опыта и фоновых знаний для интерпретации смысла, заложенного в данном креолизованном тексте.

Данный креолизованный текст, содержащий имплицитные смыслы, отражает полноту английского национального характера: англичане прославились своим сдержанным характером, но на уровне вербальной коммуникации часто ведут себя более эмоционально и экспрессивно

[Ларина, 2013]. Карикатура в учебнике английского языка является сложной коммуникативно значимой ситуацией, поскольку она на композиционном и содержательном уровне вплетена в ткань мультимодального текста учебника. Пропозициональное содержание карикатуры и коллажа имеет сложную структуру, которая включает в себя значение вербального компонента и изображения. Очевидно, что авторы учебников включают в текст юмор, поскольку умение как понимать юмор иностранного собеседника, так и успешно пошутить самому является необходимым для формирования и развития лингвокультурных качеств личности.

1.3. Речевые жанры англоязычного учебно-методического дискурса

В основе современных прагмалингвистических теорий о речевых жанрах лежит диалогически ориентированная культурно-семантическая концепция М.М. Бахтина [Бахтин, 1986, 1996]. Современные исследователи вслед за ним признают, что «жанр есть единица речевого общения и деятельности людей. Жанровая форма предстает как типизированная модель речевого взаимодействия коммуникативных партнёров» [Чернявская, 2020: 54]. В.В. Дементьев, подчеркивая коммуникативную природу жанра, полагает, что она «прямо вытекает из самого понятия речевого жанра как форм, в которые отливаются «живые» высказывания» [Дементьев, 2010: 8]. «Живыми» эти высказывания становятся благодаря теснейшей связи языка и жизни: «язык входит в жизнь через конкретные высказывания (реализующие его), через конкретные же высказывания и жизнь входит в язык» [Бахтин, 1986: 253]. Высказывание – это «проблемный узел исключительной важности» [Там же]. Следует отметить, что в теории М.М. Бахтина высказывания представляют собой речь: «использование языка осуществляется в форме единичных конкретных высказываний (устных и письменных) участников той или иной области человеческой деятельности» [Бахтин, 1986: 250]. Каждая область человеческой деятельности, в свою очередь, создает условия речевого общения, которые, являясь

определенными, специфическими, порождают определенные жанры, «то есть определённые, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [Бахтин, 1986: 255].

А. Вежбицка, принимая во внимание теорию М.М. Бахтина, говорит, что использование языка осуществляется посредством конкретных высказываний, реализуемых в речи. При этом для автора являются идентичными понятие «высказывание» и «речевой акт»: «универсум речи не образуется ни словами, ни предложениями: он образуется высказываниями (речевыми актами)» [Вежбицка, 1997: 68]. Рассматривая проблематику речевых актов, А. Вежбицка ставит под сомнение точность определения понятия «речевой акт», поскольку, по ее мнению, данное понятие «является понятием не только никогда и нигде не определенным, но и не поддающимся определению, это, по сути, гетерогенное понятие, мнимый продукт высвобождения прагматики из жестких рамок «мертвого» грамматического описания, а по сути пересечение чисто грамматического понятия – «предложения» – с нерешительно и непоследовательно популяризируемым понятием вербальной интеракции людей – носителей языка» [Там же: 69]. Разграничивая понятия «речевой акт» и «жанр», следует отметить, что, по справедливому замечанию А. Вежбицкой, термин «жанр» лучше, оно меньше вводит в заблуждение, чем слово «акт», потому что «акт» вызывает представление о высказывании коротком, одноразовом (а, следовательно, однофразовом).

В результате исследование речевых действий человека часто превращается в исследование типов предложений – в особенности тех типов предложений, которые специализировались как инструменты определенных жанров. Действительно, высказывания своим композиционным построением отражают специфические условия и цели каждой области человеческой деятельности. В речевом жанре, по М.М. Бахтину, заложено тематическое содержание, стиль и композиционное построение [Бахтин, 1986: 250]. В отличие от речевого жанра, понятие «речевой акт» рассматривается как

единица языкового общения [Дж. Остин, 1986], оно ассоциируется с короткими высказываниями [Кожина, 1999: 58]: «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [Арутюнова, 1990: 412].

Понятие речевого жанра многие исследователи – последователи теории М.М. Бахтина – понимают шире, нежели просто речевое воздействие. Е.А. Земская выделяет жанры речи как более крупные единицы, имеющие более сложное строение, чем речевые акты. При этом каждый жанр имеет определенную композицию и тематическое строение [Земская, 1988].

Расширяя понятие речевого акта, М.Ю. Федосюк соотносит речевой жанр с текстом: «речевые жанры – это устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы не высказываний, а текстов» [Федосюк, 1997: 104]. Продолжая эту мысль, К.А. Долинин предполагает, что «понятие речевого жанра целесообразно связывать не с речевыми действиями, которые могут быть реализованы в одном элементарном высказывании, а с текстами (применительно к монологическому общению) или с такими отрезками диалога, которым присуща тематическая и/или логико-прагматическая завершенность» [Долинин, 1999: 8].

Таким образом, мы видим, что главный термин жанроведения «жанр речи» продолжает толковаться исследователями по-разному. В.Е. Гольдин убежден, что понятие жанр речи «втиснут» между понятиями речевого акта, текстового типа, тональности общения и некоторыми другими [Гольдин, 1999]. Определить сущность жанра как особого явления невозможно без сопоставления, соотнесения его со смежными ему явлениями и понятиями. А. Вежбицка полагает, что адекватное исследование структуры человеческих высказываний не представляется возможным без идентификации их типов.

Наше исследование опирается на прагматически ориентированные концепции, в которых жанровая форма рассматривается как взаимодействие коммуникативных партнеров, единица речевого общения и деятельности

людей. Типичная ситуация социального взаимодействия, по В.Е. Чернявской, описывается в связи с речевыми особенностями высказываний/текстов [Чернявская, 2020: 54]. Исследователи говорят о том, что человеческая речь редко сводится к отдельным предложениям и человек выражает свои мысли, сообщает их другим людям в форме высказываний, состоящих в большинстве случаев из цепочки взаимосвязанных предложений, образующих сверхфразовое единство или текст [Хведелидзе, 1988: 177-186]. Видим, что понятие «жанр» соотносится с понятием «тип текста».

Разделяя понятия «жанр» и «тип текста», В.Е. Чернявская предлагает не использовать термин «жанр» применительно к типологическим описаниям в лингвистике нехудожественного текста, поскольку «термин «жанр» закрепился в литературоведении и тесно связан с традициями описания художественно-эстетических произведений» [Чернявская, 2020: 60]. Исследователь выдвигает термин «тип текста» в качестве базового понятия для определения типологического статуса конкретных текстов [Там же]. Размытость понятий «тип текста» и «жанр речи» говорит о динамичности текста и текстопорождения. В.Е. Чернявская объясняет это отсутствием резких, непреодолимых границ в текстовом континууме, ещё точнее – гибкость и подвижность таких границ, сама возможность нарушить стандарт не ставит под сомнение объяснительную силу научных теорий, но как раз является необходимым условием для успешной коммуникации в человеческом обществе в её многомерных ситуативно обусловленных проявлениях. Норма предполагает варианты потому, что она живая [Там же: 65].

В.И. Карасик, переходя от текстотипа к дискурсивному жанру, отмечает, что «самой абстрактной ступенью представления дискурса становится определение его типа». Отталкиваясь от коммуникативной модели изучения дискурса, в основу которой положены его семиотические характеристики, ученый говорит, что когда знак открыт нам для непосредственного восприятия и осмысления, далее мы можем установить

его значение как абстрактный конструкт и, наконец, определить его форму (тип) [Карасик, 2020: 91]. Однако для этого знак должен быть контекстуализован, то есть переведен на высший уровень, пройдя первый – фонетический/графический уровень, второй уровень, где «речь идет о значении как знаке» и третий уровень, когда «происходит усложнение знаковых характеристик языковых единиц, которые становятся единицами общения и в которых значение приобретает статус смысла, привязанного к ситуации и личностям участников коммуникации» [Карасик, 2020: 91]. Контекстуализация знака позволяет обратиться к тексту, который в своем конкретном воплощении – не что иное как дискурс, ситуативно и культурно обусловленный коммуникативный феномен.

В дискурсивных исследованиях определяющим признаком речевого жанра признаётся его диалогичность в том смысле, что его (жанра) целостность, завершенность, внутренняя речевая системность проистекают из функционального аспекта. Жанровая форма предстаёт как типизированная модель речевого взаимодействия коммуникативных партнёров [Чернявская, 2020: 54]. Именно речевые жанры, эти «приводные ремни от истории общества к истории языка» [Бахтин, 1996: 165] становятся тем буферным пространством нашего сознания, где в одновременном существовании сливаются представления об эталонах социально значимого взаимодействия людей и о нормах речевого оформления такого взаимодействия [Седов, 1999: 15].

Жанры определить сложно. М.М. Бахтин отмечает, что «крайнюю разнородность речевых жанров и связанную с этим трудность определения общей природы высказывания никак не следует преуменьшать» [Бахтин, 1996: 161].

В.В. Дементьев убежден, что «классификация речевых жанров – одно из наиболее сложных и дискуссионных направлений современной теории речевых жанров. В настоящее время данная проблема остаётся по-прежнему нерешенной, поскольку речевые жанры по своей сути трудно поддаются

систематизации ввиду их многообразия, а также нечеткости их границ» [Дементьев, 2010: 14].

Основанием для нашей классификации послужила институциональная теория дискурса В.И. Карасика, в которой для общей типологии речевых жанров важными являются параметры ситуаций общения/участников общения/ дискурса/. Подчеркивая важность ситуации общения, В.М. Алпатов говорит, что жанры являются жанрами диалогической речи и всегда ориентированы на тот или иной вид общения с собеседником [Алпатов, 2018: 164]. При рассмотрении социального взаимодействия В.В. Дементьев предлагает учитывать такие важнейшие параметры, как ситуация и сфера общения, стиль, интенциональный фактор, форма речи, в том числе способы оформления начала и конца речи, передачи инициативы в диалоге, а также стратегии и тактики ведения коммуникации. В этом состоит выгодное отличие понятия речевого жанра от единиц языка, осмысляемых вне ситуации общения, и от речевых актов, осмысляемых как элементы этой ситуации [Дементьев, 2010: 7].

При анализе речевых жанров существенным является выделение каналов передачи информации, различных модусов, посредством которых реализуются жанры – текстовых и нетекстовых. И.П. Хутыз отмечает, что понимание языка как способов и модусов репрезентации, используемых в процессе проникновения языка в мир и мира в язык, является отличительной особенностью лингвистических дискурсивных исследований [Хутыз, 2010]. А.А. Кибрик выделяет устный модус в качестве исходного, базового. По мнению исследователя, устный модус основан на акустическом взаимодействии между говорящим и адресатом. В передаче информации между индивидуумами задействованы письменный (канал передачи – визуальный), жестовый (основан на визуальном взаимодействии между говорящим и адресатом) и мыслительный (при котором человек создает внутренний дискурс, непосредственно недоступный никому другому) модусы [Кибрик, 2009: 4].

Как уже было отмечено в параграфе 1.1.2., в фокусе нашего внимания находятся письменные жанры англоязычного учебно-методического дискурса, где смысл передается посредством знаков различных семиотических систем, представленных в пространстве текста.

Богатство и разнообразие речевых жанров необозримо, потому что неисчерпаемы возможности разнообразной человеческой деятельности и потому что в каждой сфере деятельности существует целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы [Бахтин, 1996: 255].

Как справедливо подчёркивал М.М. Бахтин, основной определяющей чертой каждого речевого жанра является цель, коммуникативная интенция [Бахтин, 1986]. Опираясь на теорию М.М. Бахтина, К.Ф. Седов определяет «речевые жанры как вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей» [Седов, 1999: 164]. Данное определение влечет за собой вопрос о критериях разграничения, построении классификации речевых жанров.

Исследование жанров учебно-методического дискурса является сегодня одной из актуальных проблем лингвистики, поскольку количество людей, участвующих в процессе передачи и получения знаний и информации по изучению английского языка, постоянно увеличивается, а также наблюдается рост познавательных потребностей человека и, как следствие, варьируются цели участников познавательного процесса. Данное обстоятельство делает возможным смешение дискурсивных жанров. Рассматривая связь образовательного дискурса с другими видами дискурса, современные лингвисты отмечают интерференцию дискурсов – взаимоотношение между дискурсивными параметрами взаимодействующих текстов, то есть их когнитивными и коммуникативно-практическими характеристиками. [Шевченко, 2010]. В результате нашего исследования были изучены тексты учебно-методического дискурса, которые могут рассматриваться в составе других дискурсов. Например, жанр рекламной

аннотации учебно-методической литературы может изучаться как жанр рекламного дискурса, а интернет-форум преподавателей английского языка – как жанр компьютерного или интернет-дискурса. Такое взаимопроникновение дискурсов, их интерференция возможны благодаря дискурсивности как текстового признака, понимания текста не как изолированной единицы, но как составной части метатекстового единства [Чернявская, 2020: 124]. Идея открытости текста, его диалогичности, заложенные М.М. Бахтиным, позже была пересмотрена и дополнена многими исследователями, в частности Ю. Кристева в своих работах положила начало интертекстуальности. Интертекстуальность рассматривается как свойство изначально присущее любому тексту: «диалогизм – свойство, имманентное языку» [Кристева, 2004: 169]. Так, в теории интертекстуальности текст рассматривается как результат трансформации другого текста, как «мозаика цитат». Современные ученые демонстрируют широкое понимание концепции интертекстуальности как «формообразующие и смыслообразующие взаимодействия различного вида дискурсов, вербальных и невербальных текстов» [Петрова, 2005: 1].

Понимание категории интертекстуальности как влияния одного текста на другой лежит в основе интерференции дискурсов – взаимодействия различных текстов. В процессе данного взаимодействия тексты соединены взаимообусловленностью, что, по мнению В.Д. Шевченко, позволяет объединить дискурсы, репрезентируемые взаимодействующими текстами [Шевченко, 2010: 16]. Взаимодействие дискурсов позволяет раздвинуть области человеческого опыта и знания, что, в свою очередь, может привести к новому содержанию, новым смыслам, тем самым расширить понимание социокультурного контекста. В жанре рекламной аннотации на четвертой стороне обложки наблюдается смешение учебно-методического и рекламного дискурсов. Данное взаимопроникновение происходит за счет реализации различных стратегий в этом тексте. Так, представление авторского мнения специалистов в области преподавания английского языка

дает адресату возможность сформировать представление о методической ценности того или иного издания еще до его приобретения. Ценность издания подчеркивается словами с положительной коннотацией: *lucidly, sensible, enthusiastic, successful, effective*; словами-усилителями: *quickly, easily, really*; эпитетами: *genuine and enthusiastic exchanges of ideas, successful task-centred activities*:

*Penny Ur writes **lucidly and sensibly, emphasizing** that in the classroom why you need to talk about something is more important than you should talk about.*” Donald Hawes in the Times Education Supplement.

Контактоустанавливающая стратегия реализуется через прямые вопросы к адресату, личные обращения (местоимение *you*), сильные утверждения, которые способствуют созданию эффекта реального общения:

*How can **you** make a discussion really work? What sort of activities produce genuine and enthusiastic exchanges of ideas? How can **you** prepare such exercises quickly and easily? These are some of the questions that Discussions that Work sets out to answer.*

Стратегии подачи информации об аннотируемом издании усиливают прагматический потенциал текста. Данные стратегии при направленном воздействии строятся таким образом, чтобы сосредоточить внимание, главным образом, на результатах использования предлагаемого издания, на преимуществах, которые получит адресат:

*The first part provides some general guidelines on the organization of successful task-centred activities. The second part consists of some 50 practical examples which have been tried and found **effective** in the classroom. They range from fairly simple to complex and sophisticated, **and can thus be used with a wide range of learners, from elementary to the most advanced, in both secondary and adult education.***

В приведенном примере синтаксическая параллельная конструкция ***They range from fairly simple to complex and sophisticated... from elementary to the most advanced, in both secondary and adult education*** призвана создать

объемное представление о полноте и разнообразии представленного в издании учебно-методического материала, тем самым вызвать желание ближе ознакомиться с информацией в книге.

Далее в параграфе 1.4. будет подробнее рассмотрен жанр аннотации.

Обращаясь к проблеме жанров англоязычного учебно-методического дискурса, следует отметить, что некоторые исследователи уже делали предметом своего изучения различные речевые жанры учебно-методического дискурса, такие как:

- учебники по методике преподавания английского языка [Морозова, 1999; Ur, 2016; Thornbury, 2017];
- аннотации научной и учебной литературы [Черкунова, 2007];
- реклама учебников и учебных пособий на четвертой стороне обложки [Меламедова, 2009; Мурадханова, 2006; Покалюхина, 2015];
- статьи на методические темы в журналах (“TESOL Journal”, “English Teaching Forum”) [Филоненко, 2005];
- формулировки учебного задания в учебниках английского языка [Климанова, 2001];
- интернет-форумы [Лутовинова, 2009; Патрушева, 2015];
- календари учителя (“Teachers Calendars”) [Казарян, 2012].

В нашей работе предлагается один из возможных подходов к систематизации и типологизации жанров англоязычного учебно-методического дискурса, основанный на учёте как текстовых, так и коммуникативных характеристик дискурса. Выделяем следующие жанры: аутентичный учебно-методический комплекс (учебник) по английскому языку, аннотация к изданиям учебно-методической литературы, содержащаяся в информационно-рекламных каталогах; рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb), методический интернет-форум, календарь учителя. Одной из наших задач является определение основных признаков речевых жанров англоязычного учебно-методического дискурса. В учебно-методическом

дискурсе кроме характеристик педагогического дискурса, выделенных В.И. Карасиком (участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы) [Карасик, 2002: 209], можно проследить их модификации. В нашем исследовании будем опираться на семь конститутивных признаков модели речевых жанров, предложенных Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1997]: «коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого; образ будущего; тип диктумного (событийного) содержания; параметр языкового воплощения». Рассмотрим данные признаки на примере жанра аннотации.

Главный жанрообразующий признак – коммуникативную цель – по словам Т.В. Шмелевой, возможно истолковать, «введя понятие миров, выделяемых в действительности: мира информации (знаний), оценок (мнений), реальных событий и социальных отношений, проявляющихся в ритуализированных формах» [Шмелева, 1990: 25].

Коммуникативную цель жанров учебно-методического дискурса можно представить как передачу информации, которая составлена правильно, точно, логично, выразительно и ясно для лучшего понимания и запоминания. Данная цель также ориентирована на передачу информации, призванной оказать воздействие на преобразование объективно существующей в сознании адресата картины мира. В жанре рекламной аннотации коммуникативной целью является передача информации о достоинстве и полезности книги для определенной категории участников коммуникативного процесса, объединенных признаком профессиональной принадлежности.

Образ автора – профессионал (лингвист или методист), владеющий методической информацией, пишущий на английском языке, признанный авторитет в данной области.

Образ адресата в англоязычном учебно-методическом дискурсе связан как с профессионалом (преподаватель, учитель, методист, издатель), так и непрофессионалом (обучающийся, потенциальный покупатель книги).

Образ прошлого – существующий методический опыт и лингвистические знания в виде уже опубликованных статей, пособий, книг; **образ будущего** связан с восприятием, пониманием и использованием полученной информации. Образ будущего характеризуется теми преимуществами, которые получит человек, купивший и прочитавший книгу.

Тип диктумного (событийного) содержания определяется образовательно-методическим коммуникативным пространством жанров.

Параметр **языкового воплощения** находит свое отражение в процессах декодирования адресатом информации, представленной лингвистическими и экстралингвистическими средствами. Процесс декодирования связан с наличием сложно-семиотического характера (в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата) большинства текстов англоязычного учебно-методического дискурса. Языковое воплощение в жанре аннотации представлено методической терминологией; вопросами, который ставит автор и на которые сам дает ответы; личными местоимениями; прилагательными с положительной оценкой.

Рассмотрим проявления различных типов коммуникации на примере одного из затекстовых элементов аппарата книги – аннотации. Это могут быть аннотации к изданиям научной и учебной литературы, которые представлены в информационно-рекламных каталогах [Черкунова, 2007], краткие аннотации на обложках [Меламедова, 2009], рекламные аннотации [Покалюхина, 2015] и рекламные тексты на обложках книг [Мурадханова, 2006]. Жанровая характеристика аннотации определяет специфику текста, рекламирующего книгу, как малоформатного текста, интертекста, вторичного текста, предтекста [Мурадханова, 2006: 46].

Текст аннотации позволяет получить адекватное представление о содержании того или иного учебного/научного источника, а также раскрывает дидактический потенциал конкретного издания с учетом

возрастных и социальных параметров потенциальных потребителей специализированной печатной продукции [Черкунова, 2007: 3]. М.В. Черкунова подчеркивает комплексный характер синкретического текста аннотации: исследователь выделяет аннотацию как жанр научного стиля, характеризующийся логической последовательностью изложения, стремлением к максимальной объективности, ориентацией на логическое восприятие. Однако при этом одной из функциональных доминант текстов аннотаций выделяется осуществление воздействия и регуляции действий адресата, что позволяет отнести аннотацию к области рекламы. Функциональная парадигма жанра аннотации включает: а) функцию информирования читателя о содержании книги, статьи и т. п.; б) функцию ориентации читателя в непрерывном потоке публикаций [Там же: 6]. Анализируя прагматические функции рекламной аннотации, М.В. Покалюхина подчеркивает, что аннотация подобного рода не только предлагает краткое содержание произведения, выполняя информативную функцию, но и имеет огромное значение для продвижения книги в качестве товара на рынке, поскольку апеллирует к потенциальным читателям, то есть в большей степени служит рекламой, чем аннотацией [Покалюхина, 2015: 62]. Воздействие на адресата рекламного текста Т.Б. Стариннова объясняет коммуникативной природой письменного текста, когда он связан с реалиями внешнего мира, и воспринимается обществом «как некий коммуникативный импульс, побуждающий к определенным действиям во внешнем мире» [Стариннова, 2000: 9].

Следует заметить, что в рекламной аннотации функции, характерные для речевых жанров англоязычного учебно-методического дискурса, находятся в тесной связи друг с другом, и, как следствие, часто не представляется возможным выстроить четкие границы между фатической, рекламной и воздействующей функциями.

Аннотации представляют собой малоформатные вторичные тексты. Аннотации созданы в результате формальной и содержательной компрессии

текста-первоисточника и имеют дополнительно к основной информационной функции установку на рекламирование издания, в процессе чего «коммуникативная удача обеспечивается эффективностью приемов, рассчитанных на возбуждение интереса к сообщаемой информации, поддержанием внимания адресата» [Викулова, 2016: 106]. Рекламные объявления на четвертой стороне обложки книги (blurbs) – это вторичный по отношению к книге текст. Англоязычное название этой аннотации “blurb – a short description of a book, film, or other product written for promotional purposes” [Oxford Advanced Learner’s Dictionary: 151]. (Реклама на четвертой стороне обложки – краткое описание книги, фильма или другого продукта, написанное с рекламными целями) (перевод наш – А.Ш.). Данное определение подчеркивает как информативный, так и рекламирующий (promotional purposes) характер данного типа текста.

М.В. Покалюхина отмечает, что по форме рекламные аннотации могут быть самыми разнообразными: включать информацию об авторе, основную проблематику, отзывы из интернет-магазинов, избранные рецензии журналов и газет или мнения читателей, но чаще всего это авторская оценка цели создания произведения, его сильных черт и основных свойств [Покалюхина, 2015: 61]. Композиционная оформленность аннотации, по мнению Е.А. Меламедовой, может меняться в зависимости от прагматической ориентации на разные группы читателей, а также от целей автора [Меламедова, 2009: 141].

Объем данных текстов, как правило, колеблется от 2–3 до 7–10 предложений. Эти тексты характеризуются композиционно-структурными особенностями. Прагматический эффект текста аннотации и рекламной аннотации достигается за счет установления особого контакта с адресатом за счет коммуникативных стратегий. Данные стратегии объективированы в определенном языковом оформлении. [Шамшина, 2021].

Статьи на методические темы в журналах (“TESOL Journal”, “English Teaching Forum”) – еще один жанр, который можно отнести к

учебно-методическому дискурсу. Т.А. Филоненко относит статьи на методические темы к научному типу институционального дискурса [Филоненко, 2005]. При этом исследователь вслед за Е.В. Михайловой подчеркивает, что внутри жанра научной статьи существуют некоторые жанровые разновидности. Исследователь объясняет это тем, что все аспекты организации текста пересекаются и комбинируются на уровне жанра. Поэтому конкретный анализ произведений, принадлежащих к одному жанру, помогает выявить способы организации текста внутри жанра и его лингвистические особенности и тем будет способствовать уточнению и определению данного жанра и его разновидностей [Михайлова, 1999: 86]. Т.А. Филоненко, классифицируя статьи внутри научно-методического дискурса, выделяет следующие «жанрово-тематические типы текстов»: тематические статьи как практического, так и теоретического характера; обзорные статьи – обзор различных учебных пособий с комментариями и оценкой; краткие обзорные статьи – краткое описание недавних публикаций и краткое обсуждение важности работы в контексте современной теории и практики в соответствующей области; краткие статьи практического и теоретического характера на профессиональную тематику; статьи, посвященные какой-то отдельной актуальной проблеме; редакционные статьи (их наличие не всегда указывается в оглавлении). Данный тип институционального общения есть клишированная (обеспеченная единым терминологическим аппаратом) разновидность общения между людьми разных возрастов и национальностей, но одной профессии (корпорации) – а именно, преподавателями английского языка в соответствии с законами и на языке данной корпорации [Филоненко, 2005: 6].

Изучая научно-методические статьи, Т.А. Филоненко справедливо выделяет наиболее общие категории англоязычного методического дискурса: 1) структурные (когезия, относительная оформленность, целостность, завершенность, композиция, клишированность); 2) прагматические

(полилогичность, информативность, интерпретируемость). Методический дискурс исследователь определяет как прежде всего направленную речь, адресованную читателям-специалистам в данной сфере деятельности. Обязательная коммуникативная направленность на адресата выдвигает категорию адресованности в число важнейших категорий англоязычного методического дискурса [Филоненко, 2005: 9].

Формулировки учебного задания (ФУЗ) – жанр учебно-методического дискурса, который также представляется актуальным для рассмотрения. О.А. Климанова относит микротексты ФУЗ к особому речевому жанру, функционирующему в рамках академического дискурса (при этом исследователь соотносит академический дискурс с дидактическим) и обладающему специфическими языковым оформлением, архитектурой, содержательным наполнением и прагматическими параметрами. Данный взгляд на ФУЗ формируется в рамках прагматического подхода, где любой текст представляет собой многоаспектное и полифункциональное явление, изучение которого объективно предполагает учет всех языковых уровней и элементов коммуникативной ситуации [Климанова, 2001: 36].

О.А. Климанова, изучая ФУЗ как вторичные тексты, описывает их с позиции анафорических отношений (анафора – «отсылка назад», на уже упомянутое в тексте, в отличие от катафоры, обращенной вперед) [Климанова, 2001: 28].

Микротекст ФУЗ представляет собой часть макротекста – учебного текста. Учебный текст, как отмечается в работе А.Э. Бабайловой, является частью совокупной информации учебника и предназначен для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по специальной дисциплине, прививаются необходимые умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на конкретном этапе обучения [Бабайлова, 1987: 12].

О.А. Климанова использует термин «микротекст» для обозначения письменных речевых сообщений (формулировок учебных заданий) объемом

от одного и более предложений. При этом данный термин, с одной стороны, акцентирует речевые характеристики исследуемых единиц, с другой стороны, определяет их как относительно завершенные элементы развернутого дискурса, имеющие определенную прагматическую установку и функционально-коммуникативную значимость [Климанова, 2001: 36].

В качестве компонента информационного поля учебника микротекст ФУЗ демонстрирует высокую степень формально-смысловой и контекстуальной зависимости. Иначе говоря, исследуемые микротексты обнаруживают тесную взаимосвязь с последующим (предшествующим) языковым и графическим материалом учебника как в плане выражения, так и в плане содержания [Климанова, 2001: 48]. В то же время, согласно наблюдениям О.А. Климановой, микротекст формулировки может не устанавливать эксплицитных межтекстовых связей с вербальным контекстом на локальном уровне. В подобных случаях учебная инструкция характеризуется относительной самостоятельностью, завершенностью речевой структуры, реализуя категорию глобальной когерентности, то есть взаимосвязи с общей тематической направленностью учебного материала [Там же: 49]. Исследователь выделяет пять функций микротекстов формулировок учебных заданий, а именно: интродуктивную, ориентировочную, информативную, ограничительную (функцию уточнения), иллюстративную [Там же: 51].

Еще одним жанром англоязычного учебно-методического дискурса являются **методические интернет-форумы**.

В рамках нашего исследования был изучен форум www.tefl.net./forums. Данный форум является одним из методических ресурсов английской ассоциации TEFL (Teaching English as a Foreign Language). Форум предназначен для учителей английского языка во всем мире. При этом английский язык не является родным как для преподавателей (where the teachers may or may not be native speakers of English), так и для обучающихся (where the students are not native speakers of English). Форум имеет

определенную структурно-смысловую организацию, представляющую собой набор последовательных элементов. Коммуникация между участниками форума происходит посредством письменных высказываний, помещаемых на интернет-сайте в специальных разделах той или иной конкретной темы, где одни высказывания являются, по определению О.В. Лутовиновой, инициальными, задающими тему, другие – комментариями, развивающими ее [Лутовинова, 2009b: 20]. Другими словами, форум политематичен – главная тема (макротема) реализуется через подтемы, которые в свою очередь состоят из микротем [Патрушева, 2015: 11]. Рассматриваемый нами форум содержит 10 макротем – “General teaching discussion”; “Grammar and Usage”; “Teaching adults”; “Teaching young learners”; “Business English”; “Special needs” etc. Например, в макротеме “Teaching young learners” выделяется подтема “Teaching essay writing”.

Основной тип деятельности человека в Интернете – это коммуникация, поэтому форум существует в форме полилога, который представляет собой цепь перекрещивающихся монологов и диалогов, взаимодополняющих друг друга [Патрушева, 2015: 9]. Особенности полилогического взаимодействия определяется тем, что форумы в целом и методические форумы в частности объединяют людей по интересам в их профессиональной деятельности. Этот фактор, в свою очередь, обуславливает особенности отбора и организации языковых и речевых средств и позволяет говорить о существовании своеобразного коммуникативного кода внутри каждого форума. Особенности коммуникативного кода форума определяются в основном двумя взаимосвязанными факторами: способом общения (интернет-коммуникация) и темой общения. Узкая тематическая направленность влечет за собой появление на форуме специальных слов и словосочетаний профессиональной лексики (жаргонизмов) (*ESL teaching (e.g., TESOL, CELTA), short-term courses.*), аббревиатур, связанных с темой общения: *PLS* – please; *TYSM* – thank you so much; *TBH* – to be honest; *HTH* – hope to help; *lol* – *laughing out loud*):

*If you have specialized qualifications or certifications related to **ESL teaching** (e.g., **TESOL, CELTA**), you may be able to **charge a premium** for your services. Rates can vary significantly by location. In some regions or cities, the cost of living may be higher, allowing for higher teaching rates. Teaching larger groups can be more challenging and time-consuming, so you may charge more for larger classes compared to smaller ones. Consider whether you're providing ongoing weekly lessons or **short-term courses**. Longer or more frequent engagements may justify a lower rate;*

*As teachers, we deal with a lot of sensitive personal data on a regular basis, from students' academic records to their health information. It is our responsibility to ensure that this data is handled with the utmost care and in compliance with data protection regulations such as the **GDPR**;*

*Overall, **PAT testing course for teachers** is an essential component of ensuring safety in the classroom. It not only helps to prevent accidents and injuries, but also promotes a culture of safety and responsibility among students and staff alike.*

*What are your thoughts on the importance of **PAT testing for teachers**? Share your experiences and insights below.*

*Среди особенностей языкового воплощения жанра форум значительное место занимают профессиональные методические термины и словосочетания: **visual cues, an upper intermediate proficiency in English language, the textbook and the workbook, syllabus, free and for-pay lesson plans in business English, full curriculum, dogme** (dogme is a communicative approach to language teaching that encourages teaching without published textbooks and focuses instead on conversational communication among learners and teacher):*

*We've been doing well with familiarizing ourselves with the concepts using **visual cues**—but when it comes to deeper understanding it's proving to become more difficult;*

*First and foremost, one needs to ensure students have at least **an upper intermediate proficiency in English language** before one can introduce a more complex topic to them;*

*Run, don't walk, to the nearest bookstore and buy Market Leader. Get both **the textbook and the workbook**. Have your students do the same. It's not perfect, but it is good. Also, look at LinguaHouse, which has a lot of both **free and for-pay lesson plans in business English**, but I don't think they **have a full curriculum**;*

*With so much material available on the Internet these days plus traditional authentic material, I'd say you have a good chance of making **a dogme** go of it;*

*I now need to produce **a syllabus** for all levels and I'm not sure where to start. The contents section in most course books seems to give a pretty accurate picture of the grammar and topics which will be covered and our teachers rotate the books so obviously the syllabus will be different for each book even though it is the same level. Any advice greatly appreciated.*

При рассмотрении интернет-пространства профессионального методического форума, в рамках которого происходит реализация коммуникативного кода, важным представляется говорить о гипертексте как способе организации коммуникативного пространства. Темы и их обсуждение участниками форума организуют специфическую структуру, представляющую информацию в виде связанной сети гнезд, соединенных между собой нелинейными отношениями в многомерном пространстве. Для данной гипертекстуальной структуры характерны: фрагментарность, нелинейность, бесконечность, разнородность, интерактивность [Лутовинова, 2009b: 16]:

Honestly this question comes up a lot and I have good news for you. You can use Off2Class to access business related lessons for free. Also if you need student comprehensions levels you can track those. However, this material could be useful for future planning. This is the lesson that requires no account and if you do make an account to access more Business English Lessons, no payment is required

which I think is great! <https://www.off2class.com/lesson-plan-downloads/teaching-business-english-advertising/>.

В приведенном примере участник форума делится бесплатным методическим ресурсом, включая в свое сообщение интернет ссылку на него. Таким образом, структурный элемент (ссылка) является инструментом навигации в смысловом пространстве текста. Возможность перехода по ссылке в электронном тексте подчеркивает его гипертекстуальную природу – он «лишен твердой фиксации, свободно меняет свой формат и контекст, переходя от пользователя к пользователю» [Эпштейн, 2019: 61].

Как было указано выше, основная цель профессионального форума – обмен информацией, поэтому в гипертекстуальном пространстве форума можно встретить названия интернет-страниц и других методических ресурсов:

There's plenty of material online e.g. English Health Train; TED talks for general and medical communication skills; A&C Black Dictionary of Medical Terms plus vocabulary exercises can be found free on the internet; General Medical Council; MediWed.com.au; www.onestopenglish.com English for Medical Purposes; these are all I can remember off the top of my head.

Поскольку рассматриваемый нами форум является сообществом профессионалов, объединенных общим интересом – преподаванием английского языка, то участники, как правило, в начале своего сообщения, предпочитают давать краткую информацию о себе, содержащую их опыт работы (*teach technical workshops, 4 day workshops 38 weeks in the year; have learnt over the last 10 years; using milestones (books) as my basis I've been able to work successfully with all fields of engineering; 14 years experience; kindergarten teacher; TEFL qualified but have no teacher training experience*), место жительства/работы (*I live and work in Germany; from the UK; in China*), что свидетельствует о максимальной вовлеченности в процесс коммуникации и готовности делиться информацией:

Hey there. I live and work in Germany and only teach technical workshops, 4 day workshops 38 weeks in the year. I have learnt over the last 10 years to establish a base level of material and then build based on the students own experience and knowledge as well as their own responsibilities at work. Using milestones (books) as my basis I've been able to work successfully with all fields of engineering. Grab a selection of books and then learn to be very creative. Make the lessons more of a practical learning experience rather than working from paper. I mean they are engineers and not learning business English lol;

Firstly, a bit about myself. I am from the UK and I'm 22 years of age. I am currently studying for an MA in Economics from York Uni after I graduated from the same uni this year with a BA;

I'm a male kindergarten teacher in China with 14 years experience. I'm TEFL qualified but have no teacher training experience.

Поскольку общение на форуме является неформальным, в тексте посланий встречаются сленговые выражения (*that's a no brainer*), идиоматические (*doing a spur of the moment thing*), а также эпитеты (*a rewarding demographic*):

Adult learners need to be patient and persistent and not get discouraged if they don't catch on quickly. With time and effort, most adults can become competent. Adult students are a rewarding demographic to teach, and many adults can learn to read once they are given the right tools and resources. Work/Life English is a website that provides free ESL teaching resources, including ESL workbooks, teacher's instructor manuals, worksheets, games, and flashcards. You can also find tips on teaching adults to read on our blog. We also have a lot of free resources you can have a look at. Good luck!;

Every lesson should have a plan- that's a no brainer. If your teachers decide to just 'show up' and wing it without any kind of focus or lesson objectives - Fire them ASAP. However, I agree completely with sometimes doing a spur of the moment thing. A loose plan is what usually works for me.

Приведенный небольшой текст приближен к разговорной речи. Выражение **a no brainer** маркируется в словаре пометой *informal*, имеет дефиницию *a decision or a problem that you do not need to think about much because it is obvious what you should do* – нечто совершенно очевидное, само собой, и думать не надо. Выражение **wing it (informal)** – *to do something without planning or preparing it first*, разговорный синоним книжного слова *improvise*; **doing a spur of the moment thing** – делать что-то внезапно, незапланированно.

Анализируемый материал позволяет говорить о том, что форум, являясь видом письменной коммуникации, имеет одновременно и характерные черты коммуникации устной.

Общение является вежливым, участниками соблюдаются англоязычные нормы вежливости в начале общения: *Hello fellow TEFL colleagues*; так и в конце: *Thanks for your comments*; *Thank you so much – I appreciate it! :)*; *Thanks in advance for any advice or reassurance you can offer!*; *Thanks for sharing!*; *Thank you for your continued support*. В начале беседы автором также заявляется цель его обращения на форум: *I'm a newbie here, so I apologize in advance if I'm posting in the wrong forum. I'd like some advice on how to teach IELTS online to young adults (the typical IELTS student, obviously)*; *Hi, I'd be grateful for some advice*. В заключении своего сообщения на форуме участники, как правило, выражают надежду на дальнейшее общение с другими участниками (*Looking forward to hearing any bits of advice!*;) и приглашают их к дискуссии (*Any opinion or personal experience would be very helpful*; *All comments welcome!!*; *Feel free to share your thoughts, experiences, or even stories about how language learning has opened doors for you or your students. Your input will help me understand different perspectives and contribute to my ongoing learning process*). Те участники, кто дает советы и рекомендации, в свою очередь поддерживают спрашивающего: *I hope these tips help you feel more confident in your role. Best of luck!*; *Best of luck with your thesis!*; *Wishing you a fulfilling and successful TEFL teaching experience!*.

Для англоязычного вежливого профессионального общения не характерна категория эмотивности. На просторах англоязычного методического форума участники общения предпочитают выражать эмоции при помощи средств графической семиотики – это заглавные буквы, выделения текста курсивом и жирным шрифтом, а также восклицательные знаки:

You brought up just one aspect of contract fraud. Another BIG problem are the recruiters who never let their teacher applicants sign employment contracts with the actual school - only their agency. BIG MISTAKE!

*It's early days yet, but as you start to get to the end of your degree, start to write articles and publish them online, produce a WOW! resume and leave it lying around the internet for recruiters to find. Don't worry, they **will find you**.*

Hello! Guys thank you to you all! As I was exactly looking for the answer of what Moodle means! Now I know! Thank you once again!

Эмодзи (смайлики) (☺ :/ =) :D) в конце высказывания выполняют эмоционально-экспрессивную функцию в тексте интернет-форума – указывают на настроение автора сообщения.

Форумы являются сложным образованием, и его жанровая специфика может быть обусловлена множеством факторов. Для интернет-форума характерны:

- цель – обмен методической информацией среди учителей/преподавателей английского языка по всему миру;
- структура – виртуальный полилог (макротекст), каждая реплика которого маркируется посредством указания на время создания, автора, отнесенность к предтексту;
- режим общения – офлайн с возможностью значительного временного разрыва между репликами;
- отношения участников – равностатусность, фактическая анонимность участников, скрытых за никнеймами, полиадресованность сообщений [Румеус 2021: 8].

Полиадресованность выражается в приветствии неопределённым местоимением *everyone*, реже – *all*, еще реже собирательным существительным *teachers*:

Hi everyone;

Hi Al;

Dear English Teachers!';

Hello fellow TEFL colleagues;

Best regards

Victoria.

Приведенные примеры взаимодействия преподавателей английского языка в рамках профессионального интернет-форума подтверждают, что «интернет и новые коммуникации не столько порождают, сколько наилучшим образом воплощают и облегчают новое отношение человека к информации» [Фрумкин, 2010: 36].

Следует отметить, что коммуникативной основой, на которой строится профессиональное взаимодействие преподавателей как на страницах журнала, так и в сети, являются принципы кооперации, соучастия, вовлеченности посредством диалога. В интернет-пространстве форума диалог носит интерактивный характер, когда автор, сообщение и реципиент, взаимодействуя, дополняют друг друга. Считаем важным еще раз подчеркнуть тот факт, что на просторах форума преподавателей английского языка общаются люди из различных стран мира, для которых английский язык, как правило, является неродным. Эти участники общения представляют собой участников межкультурной коммуникации, объединенных одним социальным статусом, имеющих схожие ценности, выбравших английский язык в качестве языка-посредника для общения друг с другом, а, следовательно, их общение характеризуется культурно-ориентированными факторами, такими как: степенью формальности/ неформальности, вежливости. В русле данного рассуждения, по справедливому замечанию М.А. Кулинич, важно говорить о культурологических аспектах не как о

«культуре достигнутого» (achievement culture), а как о «культуре поведения» (behaviour culture), где главенствующую (смыслообразующую) роль играют взгляды, убеждения, манера поведения, особенно те, которые выражаются в языке и через язык [Кулинич, 2000: 12].

Профессиональному общению преподавателей английского языка в форме интернет-форума предшествовало общение на страницах профессиональных журналов, в разделе “Q&A” (“Questions and Answers”). Например, профессиональный журнал “TESOL Journal” для преподавателей английского языка, который издавался в конце XX века в США, помимо разделов, содержащих статьи, методические советы, обзоры методических печатных изданий, включал раздел “Ask the TJ”. В данном разделе читатели-преподаватели английского языка обменивались идеями, мнениями и профессиональной информацией, присланными по почте в редакцию журнала (рисунок 14).

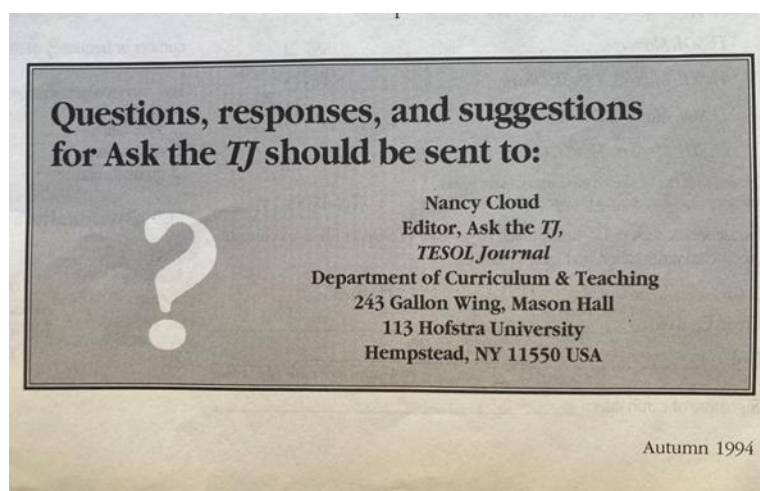


Рисунок 14. Адрес редакции в разделе “Ask the TJ” журнала “TESOL Journal”.

Раздел начинается редакторской заметкой, содержащей вопрос читателя, представленный в грамматической форме косвенного вопроса:

*Editor's Note: An **experienced ESL teacher** asked readers for guidance as to how one **might** get started on **classroom-based action research projects**, and for*

*suggestions regarding resource books or contacts that **might be helpful** to a novice teacher/researcher. Our readers have responded as follows.*

В тексте приведенного примера, так же, как и в пространстве интернет-форума, наблюдается профессиональная методическая лексика: *classroom-based action research projects*; информация об опыте преподавателя: *experienced ESL teacher, novice teacher/researcher*, а также маркер категории вежливости, представленный модальным глаголом *might*.

Редакция приглашает остальных читателей ответить на предложенный вопрос, поделиться советом (рисунок 15). Затем редактор, проанализировав ответы читателей по теме вопроса, приводит на их основе развернутый подробный ответ, который занимает почти страницу журнала. Часто после конце ответов читателей, поделившихся своим мнением, редактор приводит выходные данные профессиональной литературы по теме вопроса.

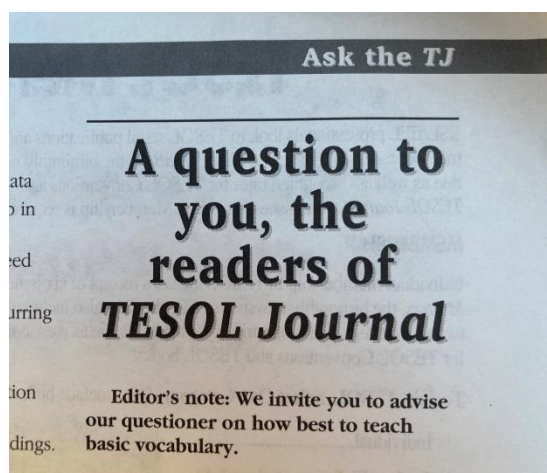


Рисунок 15. Раздел “Ask the TJ” журнала TESOL Journal.

Таким образом, видим, что на страницах профессионального журнала, так же, как и в форуме, на первый план выведен человек в общении, в дистанцированной коммуникации посредством диалога. Еще один аспект, который стоит отметить в профессиональной коммуникации преподавателей – характер передачи информации. Сетевая информационная среда оказала воздействие на характер передачи информации – увеличилась скорость

передачи. Если раньше пользователю необходимо было написать письмо, пойти на почту и отправить его в редакцию журнала (без уверенности, что его мнение опубликуют), то теперь на просторах интернет-форума пользователь может достаточно легко набрать свой ответ и нажатием одной клавиши клавиатуры самостоятельно опубликовать комментарий, тем самым вступив в непосредственный диалог с автором и остальными пользователями.

Педагогический календарь (календарь учителя)

Еще одной жанром англоязычного учебно-методического дискурса являются педагогические календари [Казарян, 2012]. В США издаются различные календари для педагогов и учащихся: “Educator’s Calendar”, “Teacher’s Calendar”, “Learn Something Every Day” (“Day-to Day Calendar”), “Cartoon-a-Day Calendar” и т. д. Они представляют собой некое пособие по саморазвитию учителя вне зависимости от преподаваемого им предмета.

На каждой странице данного календаря читатель может найти веселые истории, смешные факты, полезные советы, вдохновляющие цитаты, абсурдно-смешные шутки, которые воодушевят, просветят и развлекут учителей.

Например, названия разделов календаря за 2017 год представляется возможным поместить в следующие тематические группы:

- Полезные советы учителю (Teacher Tips)
- Советы коллегам и родителям (You Might Be A Teacher If..., Bumper Stickers For Teachers);
- Цитаты (Quotes, Poetry);
- Лингвистические аспекты (Tom Swifties, Tongue Twisters, Word Of The Day, Interesting And Useful Facts);
- Шутки (Anecdotes, Jokes, Actual Answers On Tests/School Essays, The Simpsons, Stories From The Authors);
- Рецепты (Recipes);

- Образ учителя в фильмах, книгах и т.д. (Top Ten Inspirational Movies For Educators);
- Молитва (Serenity Prayer For Teachers).

Это все микротексты (малоформатные тексты – МФТ), взятые из различных источников. Эти МФТ ограничены объемом календарного листка.

В разделе “Teacher Tips” учителя из разных школ из различных уголков США делятся своим опытом, дают советы начинающим учителям. В текстах советов встречаются различные стилистические приемы, например эпитеты: *sure-fire chat stopper*, с пометой *informal* – certain to be successful or to happen as you expect – беспроегранный способ добиться своего: *When students get too chatty, try the following **sure-fire chat stopper**: In a quiet voice, say, “If you hear me, clap once.” (Pause to let those who hear you clap.) Then say, “If you hear me, clap twice.” (Clap-clap.) “If you hear me, clap three times.” (Clap-clap-clap.) Continue until the entire class is quiet and clapping.*

В разделе “Quotes” составители календаря цитируют известных людей из различных источников: от Талмуда, греческих и китайских пословиц до современных политиков и спортсменов. Этот раздел самый обширный – представлены цитаты более чем 150 известных людей: спортсменов, мыслителей, писателей, президентов, учителей и философов. Примером могут служить фразы: *“Education is simply the soul of a society as it passes from one generation to another. (G.K. Chesterton); “Kind words can be short and easy to speak, but their echoes are truly endless. (Mother Teresa)”*

В подразделе “Anecdotes” читателю предлагается ознакомиться с интересными и забавными историями из жизни учителей и учеников:

A heavy snowstorm closed the schools in town. When the children returned to school a few days later, a teacher asked her students whether they had used the time away from the school constructively. “I sure did, teacher,” one little girl replied. “I prayed for more snow”.

В разделе “Jokes” представлены забавные ответы на вопросы учителей. Юмористический эффект основан на многозначности и игре слов, например, существительное *season* может иметь два значения: *время года* и *приправа*:

Teacher: What are the four seasons?

Student: Salt, pepper, mustard, and ketchup.

В разделе “Actual answers on tests/school essays” представлены выдержки из школьных тестов, сочинений про Древний Египет, эссе про Шекспира и многое другое, примерно соответствующих рубрике «Нарочно не придумаешь» в отечественных журналах:

- *When people run around and around in circles, we say they are crazy. When planets do it, we say they are orbiting.*

- *The greatest writer of the Renaissance was William Shakespeare. He was born in the year 1564, supposedly on his birthday. He never made much money and is famous only because of his plays. He wrote tragedies, comedies, and hysterectomies, all in Islamic pentameter. Romeo and Juliet are an example of a heroic couplet. Romeo's last wish was to be laid by Juliet.*

В приведенных примерах заметна, например, ошибка в употреблении слов *couplet / couple*, но она является следствием проявления характерной для детей непосредственности и наивности, вследствие чего становится поводом для анализа.

Создатели календаря использовали не только цитаты, шутки, стихи, рецепты, списки фильмов и многое другое, но еще и информацию с различных интернет-страниц. Они предлагают также всем желающим делиться интересными историями для создания новых календарей.

Различные лингвистические аспекты английского языка представлены в разделах “Tom Swifties”, “Tongue Twisters”, “Word Of The Day”, “Interesting And Useful Facts”.

Раздел “Tom Swifties” представлен каламбурами. *Tom Swifties* – это предложение, содержащее игру слов, основанную на использовании сходно

звучащих, но различных по значению слов или разных значений одного слова:

“I’m as strong as a sled dog,” Tom said huskily.

“I won’t be on time,” said Tom belatedly.

Раздел “Tongue Twisters” представлен скороговорками, тренирующими отдельные звуки [t], [g]:

*A **three-toed tree toad** loved a **two-toed he-toed that** lived in a **too-tall tree**.*

*Three **gray geese** in the **green grass grazing**.*

***Gray** were the **geese** and **green** was the **grass**.*

Раздел “Word of the Day” представлен словами-неологизмами: приводится новая лексическая единица, после чего дается ее толкование. Кроме того, словарная статья проиллюстрирована примером употребления неологизма. Затем создатели словаря знакомят читателя с историей данного слова. Например:

bumbershoot [BUM-ber-shoot] umbrella

*“As the light sprinkle turned into steady rain, Uncle Winston said, “I’m glad I remembered to carry my **bumbershoot!**”*

Did you know?

*Umbrellas have plenty of nicknames. In Britain, “brolly” is a popular alternative to the more staid “umbrella”. Sarah Gamp, a fictional nurse who toted a particular alternative large umbrella in Charles Dickens’ novel Martin Chuzzlewit, has inspired some English speakers to dub oversize versions “gamps.” “**Bumbershoot**” is a predominantly American nickname, one that has been recorded as a whimsical, slightly irreverent handle for umbrellas since the late 1980s. As with most slang terms, the origins of “**bumbershoot**” are a bit foggy, but it appears that the “bumber” is a modification of the “umbr-” in “umbrella” and the “shoot” is an alternation of the “-chute” in “parachute” (since an open parachute looks a little like umbrella).*

Раздел “Interesting and Useful Facts” представляет интересные лингвистические факты:

- *The ten most common words in the English language are: the, of, to, and, a, in, is, it, you, that.*

- *No words in the English language rhyme with “month”, “silver”, “purple”, or “orange”.*

Советы коллегам и родителям даются в разделах “You might be a teacher if...”, “Bumper stickers for teachers”.

В разделе “Bumper Stickers for Teachers” авторы обращаются к учителям с различными смешными наставлениями, советами при помощи *Bumper stickers*. *Bumper stickers* – этикетки или наклейки с сообщением, предназначенные для установки на бампер автомобиля. Эти наклейки могут носить коммерческий, религиозный, светский, юмористический характер. Они могут содействовать или противодействовать определенной философской или политической позиции. *Bumper stickers* – популярный способ привлечения внимания окружающих. Пример его использования:

Become an elementary school math teacher, and make the little things count!

В Разделе “You might be a teacher if ...” создатели календаря приводят примеры тех особенностей, которыми характеризуются школьные учителя:

You’re forty years old and still asking for stickers for Christmas

Your personal life comes to a screeching halt at report card time.

Раздел – страница “Serenity Prayer for Teachers” представляет текст:

God grant me the serenity to appreciate the unique gifts of my students, the courage to challenge them to do their best, and the wisdom to help them become all they were created to be.

Данная молитва является перифразом известной «Молитвы о душевном покое» (Serenity Prayer) американского протестантского теолога Карла Пауля Рейнхольда Нибура (Karl Paul Reinhold Niebuhr):

God grant me the serenity

to accept the things I cannot change;

courage to change the things I can;

and wisdom to know the difference...

Была представлена лишь небольшая часть того, что можно найти в календаре для учителей. Создатели календаря старались привести такие примеры, которые могут вдохновить учителей на новые свершения.

Итак, в англоязычном учебно-методическом дискурсе кроме таких характеристик, как участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы, можно проследить их модификации. В нашем исследовании мы опираемся на семь конститутивных признаков модели речевых жанров, предложенных Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1990], а именно: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; диктум; фактор прошлого; фактор будущего; формальная организация.

Анализируемый методический интернет-форум и календарь учителя имеют определенную структурно-смысловую организацию, представляющую собой набор последовательных элементов. Данные элементы объективируются в языковом воплощении. Англоязычный методический интернет-форум характеризуется полилогическим взаимодействием его участников, политематичностью, гипертекстуальностью и интерактивностью, что обуславливает особенности отбора и организации языковых и речевых средств.

1.4. Аннотация как речевой жанр

Рассмотрим более подробно речевой жанр аннотации. Аннотации представляют собой малоформатные тексты «особой прагматической направленности, которая обеспечивается изменениями формального и содержательного параметров первичного текста» [Черкунова, 2007b: 9]. В.Г. Викулова относит аннотацию к издательскому аппарату книги, который «в книгоиздательской практике в значительной степени обеспечивает успешность продвижения книжной продукции на потребительском (читательском) рынке». [Викулова, 2016: 107]. Другими словами, аннотации,

являясь кратким изложением содержания книги, обретают новую прагматическую направленность – они призваны прорекламировать издание.

Количество предложений в анализируемых нами аннотациях, как правило, колеблется от 4 до 10.

Аннотации характеризуются формальной и семантической целостностью, информативностью и содержат коммуникативные стратегии реализации смысла, заложенного автором.

Мы исследовали аннотации к учебно-методическим изданиям двух видов (30 текстов, отобранных из информационно-рекламных каталогов – “English Studies”, “English Language and Literatures”, “Education” издательства “Peter Lang Group AG”).

1) аннотация к монографии:

Thomas Szende

The Foreign Language Appropriation Conundrum

Micro Realities & Macro Dynamics

This monograph's title reflects the need to articulate the classroom actions and strategies of an increasingly efficient technological environment with symbolic, cultural, and political issues, namely the multi-dimensionality of affiliations, which today condition the practices of learners, teachers, tool designers, and the dissemination (or not) of languages throughout the world. Reflective testimony of a teacher who is passionate about his work, this book is also the result of research conducted by a linguist wishing to raise the field of foreign language education to the level of a coherent and rigorous discipline capable of presenting teaching/learning options to all languages/cultures.

2) аннотация к сборнику статей – избранные статьи и материалы конференций:

Ciler Hatipoglu • Erdem Akbas • Yasemin Bayyurt (eds.)

Metadiscourse in Written Genres: Uncovering Textual and Interactional Aspects of Texts

Taking metadiscourse as their starting point, the contributions to this edited volume focus both on the interactive and cross-cultural aspects of written texts from varying genres. Using rich and innovative data collection and analysis methods, comparing and contrasting patterns in frequently studied (English, Japanese) with understudied (Turkish, Russian/Ukrainian) languages, and relating empirical data to a web of theoretical frameworks, the articles in this book clearly display the variety, complexity and multiplicity of metadiscoursal analysis of written texts. The volume aims to substantially advance our understanding of the communicative nature of written texts and contributes to the advancement and expansion of researchers' interests in this field.

Для изучения рекламной аннотации мы рассматривали рекламные тексты на обложках англоязычных учебников и пособий по методике преподавания английского языка (в основном, серии “Cambridge Handbooks for Language Teachers”). Например:

English for the Teacher is designed to help teachers to improve their language ability for a number of purposes – using English in the classroom, making professional contacts, studying the teaching of English and discussions with colleagues and students.

It improves opportunities for more general professional development by inviting teachers to discuss and reflect on issues in education and different ways of teaching and learning. Each unit provides language practice centered on a theme from the world of teaching – such as “About communication”, “Talking about lessons”, “Teaching development”, “Job satisfaction”, “Gender and the classroom”.

Рассмотрим структурно-композиционные элементы этих типов текста. Первым обязательным элементом вторичного текста аннотаций является информация об авторе (редакторе) той или иной статьи (книги, издания):

Rafael Monroy;

Roberta Facchinetti / David Crystal / Barbara Seidlhofer.

Имя автора издания несет конкретный прагматический заряд, позволяя потенциальному потребителю определить, кем была выполнена конкретная работа. Имя известного в научных кругах исследователя повышает авторитетность статьи издания.

Следующим обязательным элементом вторичного текста аннотации является заголовок. В качестве такового выступает название издания:

Discourse, Identities and Roles in Specialized Communication Studies in Bilingual Education;

Professional English in the European Context: The EHEA Challenge;

Drama Techniques in Language Learning: a Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.

Данный элемент является основным средством привлечения внимания, а также выполняет рестриктивную функцию, позволяя наиболее точно адресовать текст аннотации читателю, заинтересованному в конкретном издании. Далее в аннотациях следуют подзаголовки, конкретизирующие заголовок и включающие: а) указание на научные подходы, в русле которых написана книга: *“A Discourse Analytical Approach”* ; *“A Socio-Psycholinguistic Approach”*; *“CLIL Students’ General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest”* б) краткое описание содержания книги: *“A new challenge for the teaching approaches in bilingual education”*; *“From Standardness to Creativity”*; *“How Researchers in Specialised Varieties of English Can Benefit from Focusing on Terms”*.

В аннотации к учебно-методическому изданию, представленному в информационно-рекламном каталоге, наблюдается информационный блок, содержащий издательские сведения (объем, цена, комплектность издания, коды):

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main,

New York, Oxford, Wein, 2010. approx. 450 pp.

ISBN 978-3-0343-0376-6 pb.

approx. sFr. 99. - / € 68.30 / €** 70.20 / € 63.80 /*

£ 57.40 / US-\$ 98.95

В исследуемых нами аннотациях также представлен блок, содержащий информацию об авторе. Однако данный элемент является факультативным и в рекламных аннотациях он встречается чаще, чем в аннотациях, представленных в каталогах. В рассматриваемых нами рекламных аннотациях краткая информация об авторе может быть представлена одной-двумя строчками:

Gillian Lazar is a freelance teacher trainer and materials writer. She has been working in the field of literature and language learning for over 20 years.

Инвариантная модель текста аннотации к учебно-методическому изданию в каталоге:

Имя автора(ов)	Amanda J. Godley, Jeffrey Reaser
Заголовок, содержащий название книги	Critical Language Pedagogy
Подзаголовок, конкретизирующий заголовок и предоставляющий минимальные сведения о раскрываемой теме	Interrogating Language, Dialects, and Power in Teacher Education
Основная часть, раскрывающая краткое содержание книги	Critical Language Pedagogy: Interrogating Language, Dialects, and Power in Teacher Education demonstrates how critical approaches to language and dialects are an essential part of social justice work in literacy education. The text details the largest and most comprehensive study ever conducted on teachers' language beliefs and learning about dialects, power, and identity. It describes the experiences of over 300 pre- and in-service teachers from across the United States who participated in a course on how to enact Critical Language Pedagogy in their English classrooms. Through detailed analyses and descriptions, the authors demonstrate how the course changed teachers' beliefs about language, literacy, and their students. The book also presents information about the effectiveness of the mini-course, variations in the responses of teachers from different regions of the United States, and the varying language beliefs of teachers of color and White teachers. The authors present the entire mini-course so that readers

	can incorporate it into their own classes, making the book practical as well as informative for teachers, teacher educators, and educational researchers. Critical Language Pedagogy: Interrogating Language, Dialects, and Power in Teacher Education provides a much-needed theoretical explanation of Critical Language Pedagogy and, just as importantly, a detailed description of teacher learning and a Critical Language Pedagogy curriculum that readers can use in K-12, college, and teacher education classrooms.
Информация об авторе	Amanda J. Godley (Author)Jeffrey Reaser (Author) AMANDA J. GODLEY, Ph.D., is Professor of English Education and Language, Literacy and Culture at the University of Pittsburgh. A former English teacher, she researches issues of equity and literacy learning in high school English classrooms. JEFFREY REASER, Ph.D., is Professor of English at North Carolina State University where he directs the secondary English education program and serves as Associate Director of the Language and Life Project. His work includes the award-winning book <i>Talkin' Tar Heel and Dialects at School</i>.
Информационный блок, содержащий необходимые сведения для поиска выбранного издания по каталогу	Pages XXVI, 174/Publication Year 2018/ISBN (Hardcover)9781433153037/ISBN (PDF)9781433153068/ISBN (ePUB) 9781433153075/ISBN (MOBI) 9781433153082/ ISBN (Softcover) 9781433153051/DOI 10.3726/b13148/Language: English/ Published:New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Oxford, Wien, 2018. XXVI, 174 pp. 10 tables/ Product Safety:Peter Lang Group AG

По сравнению с аннотацией в информационно-рекламном каталоге, в рекламном описании на четвертой стороне обложки наблюдается меньшая вариативность его структуры.

С точки зрения содержания текста:

1) указывается адресат издания и то, чем данная книга может быть ему полезна:

This is a practical guide for practising teachers of English and teachers in training. It offers teachers a rationale and a variety of imaginative techniques for integrating literature work with language teaching;

2) перечисляются основные разделы книги:

This book is divided into three sections:

Part A discusses the questions: Why teach literature? What should we teach? How should we teach?

Part B outlines and illustrates a wealth of student – centred class and homework activities appropriate to teach each stage of the study of a literary work;

3) приводятся авторские мнения специалистов в области преподавания английского языка. Эти авторитетные мнения могут быть как персонализированными, так и представляющими некое коллективное мнение профессионального сообщества, зафиксированного в его печатном органе:

Literature in the language classroom offers an unrivalled range of sensitive and practical activities to facilitate the teaching of literature in the language classroom. Dr. Philip McLaughlin in EFL Gazette.

Инвариантная модель текста рекламной аннотации:

Заголовок , содержащий название книги	Keep Talking Communicative fluency activities for language teaching
То, чем данная книга может быть полезна , а также уровень владения английским языком обучающихся	This is a practical guide for communication activities in the language classroom, suitable for use with students from elementary to advanced level.
Краткое перечисление основных разделов книги	• <i>Part 1</i> contains instructions for over 100 different exercises, including interviews, guessing games, jigsaw tasks, problem solving, values clarification, mime, role play and story telling. • For each activity, notes are also provided on the linguistic and educational aims, the level, organisation, time and preparation required. • <i>Part 2</i> contains the accompanying worksheets, which can be copied, making many of the activities instantly available for use in class. • A comprehensive table of activities and an index are included for ease of reference.
Мнение специалистов в области преподавания английского языка/ краткая выдержка из рецензии на книгу (с указанием источника)	<i>“This book is invaluable and informative in the numerous suggested activities and approaches that can be used to make learning English more meaningful and interesting.”</i> VATME Newsletter <i>“This is a worthy addition to the Cambridge Handbooks series and should be on the shelf of</i>

	<i>every resources room.</i> ” EFL Gazette
--	---

Отметим, что структурные единицы, содержащие информацию об авторе и мнение специалиста о книге, в данном типе аннотации являются факультативными – они была представлена не во всех исследуемых нами текстах.

Целевая установка текста аннотации – дать основную и необходимую информацию, которая бы сподвигла адресата приобрести аннотируемое издание. Прагматика текста аннотации заключена в реализации двух функций – функции информирования и функции побуждения [Черкунова, 2007]. Данные тексты не просто информируют, передают сведения о книге, но и воспринимаются адресатом как некий коммуникативный импульс, побуждающий к определенным действиям во внешнем мире (в случае с текстами рекламной аннотации – к покупке книги), тем самым выполняют рекламную, воздействующую функцию [Стариннова, 2000]. Отталкиваясь от утверждения о том, что дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения, исполняет некую функцию или целый кластер функций, одна из которых является ведущей (основной, доминирующей), а остальные – второстепенные – поддерживают реализацию ведущей функции и дополняют осуществление дискурсоразвертывания [Олянич, 2015: 156], выделим воздействующую функцию как ведущую функцию аннотации.

Для реализации воздействующей функции в текстах аннотаций используются ключевые слова, представленные прилагательными, отражающие такие смысловые группы, как:

- «новый», «современный» – *new, innovative, contemporary, pioneering, challenging, updated, fresh, comprehensive*;
- «понятный», «доступный» – *comprehensive, clear, lucid, real, step-by-step, easy-to-copy, accessible, well-defined*;

- «подробный», «глубокий» – *profound, broad, hugely informative, comprehensive, penetrating, surprisingly varied, detailed, wealthy, large selection, specifically, in-depth;*

- «четкий», «краткий» – *concise, remarkably brief;*

- «авторитетный», «общепризнанный» – *authoritative, best-selling, masterly, invaluable.*

Прагматический эффект также определяется словосочетаниями: *detailed analysis, professional performance patterns, down-to-earth approach, lively collection, valuable resource, accessible book, essential reference;* фразеологическими оборотами: *breaks new ground; takes its readers into the deep waters of investigating teaching, not only as a profession but as a precious “way of life”;* provide a unique lens through; словами-усилителями: *every, global, broadly:*

The authors start from a detailed analysis of discourse practices as evidenced in texts, their production and the professional performance patterns which underlie such practices, and explore the way the actors, roles and identities are constructed in language and discourse;

Charles King breaks new ground in academic discourse;

The author encourages every reader to think: “how can you teach the English language to global English speakers?”;

Their contributions provide a unique lens through which we can view the intricate relationship between language and culture in second language settings where learners of different cultural backgrounds are involved.

Для реализации воздействующей функции адресант использует определенные стратегии: контактоустанавливающую, оценочную, информативную (стратегия подачи информации), регулирующую, аргументативную, сравнительную [Кочетова, 1999; Черкунова, 2007].

Прагматический эффект текста аннотации повышается за счет установления особого контакта с читателем и уменьшения дистанции.

В целях имитации реального общения в текстах используются местоимения *you, your, we, our, us*:

*How can **you** teach the English language to global English speakers?;*

*Which do **we** use, why, and how do particular usages arise or disappear?;*

*This book will inspire **you** to try our fresh ideas, from the basic to the more experimental.;*

*The practical part of the book provides a collection of accessible, genetic activities so that **you** can support and develop learner's reading skills and strategies.*

Контактоустанавливающая стратегия реализуется через вопросы к адресату, которые создают эффект реального общения:

Can English be taught as an international language? Is it worth teaching? Isn't it more proper and profitable to learn a standard variety of English? How realistic and useful is the identification of an EIL/ELF variety? Can an EIL/ELF standard be identified?;

To what extent is the concept of prescriptivism to be considered a typical product of the 18th century? What is the attitude of 21st century scholars and language guardians towards linguistic correctness? To what extent were books more prescriptive rather than descriptive in what has generally been described as the age of correctness?;

Has the internet changed the nature of conducting controversies? This question cannot be answered easily as different forms of human interaction in an online environment exist and controversies in an online environment have not been analyzed from a linguistic point of view so far;

Are email and SMS forms of writing or speech? This question cannot be answered easily because their registers are hybrid; they make use of both orality and literacy.

Грамматическая структура вопроса служит не только средством привлечения внимания потенциального покупателя, но и выражает

авторскую позицию по тематике, освещенной в книге, расставляя тем самым акценты на значимых темах изложения.

Традиционно, риторический вопрос не требует ответа, однако в рекламной аннотации подобный прием превращается в обещание получить ответ на него в случае прочтения:

*Are **you** looking for something to motivate and engage **your** teenage language learners?;*

What is the role of memory in language learning, and how does language memory work?;

*Does the idea of lesson planning make **your** heart sink? Are **you** looking for a book that will make the every day reality of the language classroom and transalate it into a successful scheme of work?*

Адресата вторичного текста аннотации вовлекают в процесс коммуникации (адресант для вовлечения использует личное местоимение *you* и притяжательное местоимение *your*), и он вынужден определенным образом реагировать на обращенный к нему вопрос, затрагивающий сферу его профессиональных интересов.

Оценивающая стратегия направлена на освещение достоинств издания и его преимуществ перед другими. Оценка при реализации воздействующей функции не всегда мотивирована и, «являясь субъективной по своей природе, представлена как объективная, не зависящая от субъекта речи» [Карасик, 2002b: 177]. Данна стратегия реализуется посредством превосходной степени сравнения (*the largest, the most comprehensive*) и гиперболизацией (*all*):

*The text details **the largest and most comprehensive** study ever conducted on teachers' language beliefs and learning about dialects, power, and identity. It describes the experiences of over 300 pre- and in-service teachers from across the United States who participated in a course on how to enact Critical Language Pedagogy in their English classrooms;*

*This book describes **three of the main problem** that the world-formation process known as conversion presents, namely those related to its definition, and its directionality;*

*The activites can be integrated into **all** stages of the language teaching process and advice is given on how to adapt the ideas to suit different teaching environment.*

Важную роль при реализации прагматического потенциала текста играет **стратегия подачи информации** об аннотируемом издании. Данная стратегия строится таким образом, чтобы сосредоточить внимание, главным образом, на результатах использования предлагаемого издания, на преимуществах, которые получит адресат. При реализации данной стратегии встречаются усилительные слова: *constantly, huge, most, different*:

*Different models of representation are used under three main transcription systems: qualitative, quantitative and mixed. By using an identical set of texts in ordinary spelling for each system, **the reader can constantly check different ways of transcribing a word or an utterance depending on the model used**;*

*Teachers explore new teaching strategies which imply diverse goals and focus on **different** cultural backgrounds. The contributions of this book comment the multicultural awareness of the students involved in learning another language and the facts implied in teaching in a multicultural environment;*

*Classroom Management Techniques offers a **huge range** of down-to-earth, practical techniques that will help you make the **most** of your teaching space and get your students working in more focused ways.*

Профессиональная терминология участвует в реализации информативной стратегии. В текстах аннотаций можем наблюдать методическую терминологию (*second language acquisition, levels from A1 to C2, the issues of assessment/placement and course/lesson organization, ways of assessing and supplementing the vocabulary component of coursebooks, student-centred class and homework activities*).

Благодаря **регулирующей стратегии** адресат получает информацию, сообщаящую ему выходные данные и стоимость желаемого издания. Данная стратегия в основном реализуется в информационном блоке аннотации в каталогах:

Bern, 2015. VIII, 256 pp., 8 ill., 45 tables

Linguistic Insights. Studies in Language and Communication. Vol. 186
pb. ISBN 978-3-0343-1358-2

CHF 79.– / €D 70.40 / €A 72.40 / € 65.80 / £ 53.– / US-\$ 85.95 eBook
(SUL)ISBN 978-3-0351-0734-0 CHF 83.25 / €D 78.30 / €A 78.96 / € 65.80 / £
53.– / US-\$ 85.95.

В тексте аннотации наблюдаются графические элементы (элементы полиграфической семиотики) – курсив, варьирование размера и цвета шрифта, различные маркеры списка (bullet points), которые, сочетаясь с вербальными знаками, придают тексту семиотически смешанный характер. Графические элементы призваны направлять внимание адресата, создавать определенные условия для восприятия информации, расставляя акценты на содержательной части текста и погружая реципиента в смысл изложенного:

This volume derives from the research project which aims at designing a pragmatic model for the analysis of intercultural communication between Spaniards and Britons, as well as developing a teaching methodology for cultural awareness based on computer simulation of real business settings. Contributions to this volume focus on three main issues: (a) explaining intercultural communication; (b) research on intercultural business communication; (c) the use of simulation and gaming methodology for the acquisition of communicative and cross-cultural competence in business settings;

*This **new, greatly expanded** edition of a **highly successful book** provides:*

- ★ *more advice on using the new techniques in the classroom*
- ★ *150 new ideas for interesting and productive fluency practice*
- ★ *Clear instruction fro the teacher*

★ *Detailed cross-referencing between exercises language requirements for all exercises are now specified.*

Аргументативная стратегия позволяет убедить потенциального покупателя издания в актуальности, важности изложенного в нем материала. Автор текста в рамках аргументативной стратегии, как правило, формулирует проблему, существующую в учебно-методической области. Затем посредством описания содержательно-целевых характеристик конкретного издания потенциальному покупателю показывают, каким образом указанная проблема трактуется в аннотируемой книге, либо как конкретное издание может помочь в решении описанной проблемы на практике [Черкунова, 2007]:

COVID-19's impacts revealed that teaching writing online was no longer merely an issue of convenience or economic necessity—it was critical to public health and equity concerns as well. Now higher education faces one of its greatest historical challenges, expanding online offerings to fully engage and support students around the world. Gathering together educators who teach writing at college and graduate levels using creative hybrid, blended, and online/remote/virtual modes, this book should be required reading for all teachers and administrators. The volume features those new to online teaching alongside experienced online writing teachers. Referencing the latest research in online teaching and writing, contributors share stories of crucial successes as well as unforeseen difficulties.

Следует отметить, что характерным способом формулирования проблемы в аргументативной стратегии является введение серии вопросов, ответить на которые призвано методическое издание, при этом в языковой модели вопроса встречается модальный глагол *can*:

*How **can** you teach the English language to global English speakers? **Can** English be taught as an international language? Is it worth teaching? Isn't it more proper and profitable to learn a standard variety of English? How realistic and useful is the identification of an EIL/ ELF variety? **Can** an EIL/ELF standard be*

identified? *These are some of the questions the present volume has addressed with the contribution of some of the most qualified scholars in the field of English linguistics. The book is divided into four sections.*

Описание проблемы в аргументативной стратегии чаще всего представлено временем Present Perfect:

*For over four decades, textbooks **have been enhanced** with digital components, and today, it is almost impossible to find a textbook that does not contain any. **Does this mean** that textbooks **have been fully digitalized** and that we **have reached** a point where the integration of digital media into textbooks is the norm? Since there is no clear consensus on what is meant by the digitalization of textbooks, there is no simple answer to this question. This edited volume, therefore, attempts to clarify the respective terminology as a starting point. **Through a multi-perspective approach and the joint conceptual considerations of various experts**, it then provides insights into the historical processes of the increasing digitalization of textbooks, into evaluations of the current status quo, and into considerations of different and innovative design options for future interactive learning and teaching environments.*

Из приведенного примера видно, что в структуре вопроса может встречаться время Present Simple, что подчеркивает актуальность проблемы в настоящем.

Разновидностью аргументативной коммуникативной стратегии можно считать модель, при которой в аннотации дается подробное описание истории разработки какой-либо научной проблемы и ее современного состояния, а затем объясняется, какой вклад в разработку указанной проблемы вносит аннотируемое издание [Стариннова, 2000; Черкунова 2007]. В описание вклада в решение проблемы адресант может включать указание на научный подход, в рамках, которого предлагается решение: *“**through a multi-perspective approach and the joint conceptual considerations of various experts**, it then provides insights into the historical processes of the increasing digitalization of textbooks, into evaluations of the current status quo,*

and into considerations of different and innovative design options for future interactive learning and teaching environments”.

Историческое описание маркируется историческим периодом: *the Early Modern period, Early Modern Northern English vocabulary*; вклад аннотируемого издания в изучение представленной проблемы подчеркивается глаголами: *to aim, to provide, to offer, to seek, to focus, to highlight, to identify*:

*The history of regional Englishes' in **the Early Modern period** still presents numerous lacunae that need to be filled, in order **to provide a complete insight into** the English linguistic setting at this time. This book **aims** to remedy these deficiencies in some measure. In particular, this monograph **seeks** to shed light upon the history of **Early Modern Northern English vocabulary** by means of the first corpus of Early Modern texts where Northern linguistic traits are used for literary purposes. It **provides a linguistically documented description** of Northern words from a synchronic standpoint, dealing with their distribution, etymology, as well as with some of their morphological and semantic characteristics. In addition, this study **offers** a discussion of the Early Modern literary representations of Northern speech.*

Аргументативная речевая стратегия позволяет наиболее лаконично и полно представить информацию, тем самым обозначив круг затрагиваемых в издании проблем и определив содержательные аспекты конкретной книги.

Аргументы выступающие средством для решения определенной учебно-методической задачи, направлены на формирование у адресата глубокого впечатления о достоинстве книги с точки зрения его профессиональных интересов:

*For an Aboriginal, to learn a foreign or second dominant language such as English, French or Spanish, can constitute a threat to his or her identity **The book presents a theoretical framework for different second and foreign language didactics paradigms used today in second or foreign language teaching and describes practical procedures and techniques that can be used with Aboriginal***

*learners with respect to their own language, identity, cultural values and traditions. **The emphasis is put on the radical paradigm because it is this paradigm that best answers Aboriginal learners needs.***

Также характерной для аннотации к учебно-методической литературе и рекламной аннотации является **сравнительная стратегия**. В рамках данной стратегии приводится информация о том, что аннотируемое издание содержит новое понимание проблемы, вопроса и предлагает посмотреть на них по-новому [Черкунова, 2007]. Новизна предлагаемой информации передается выражениями *the contributors focus on, take a fresh look at, recent research and developments, another important contribution of this book lies in, a* также сравнительной степенью прилагательных:

*It goes on to provide practitioners with over 95 practical classroom suggestions and activities for making grammar teaching **more lexical**, and for making vocabulary practice **more grammatical**;*

*Digital and online learning is more prevalent than ever, making multimedia learning a primary objective for many instructors. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning examines **cutting-edge research** to guide creative teaching methods in online classrooms and training. Recognized as the field's major reference work, this research-based handbook helps define and shape this area of study. This third edition provides the **latest progress report** from the world's leading multimedia researchers, with forty-six chapters on how to help people learn from words and pictures, particularly in computer-based environments;*

*The book contains both thought-provoking analysis on the roles of the teacher and clear explanations of key principles. It will help inexperienced teachers gain confidence in establishing sound working practices and will give more experienced teachers ideas to **refresh their routines**;*

*It references **recent research and developments** in understanding teenagers and provides practical advice on topics ranging from classroom culture, fostering learner's maturity and motivation, to classroom management and teaching skills;*

Another important contribution of this book lies in the obvious didactic implications of the results obtained in the individual chapters for domain-based language teaching.

Таким образом, в сравнительной стратегии максимальную прагматическую нагрузку несет в себе аргумент, выделяющий новаторский характер книги.

Наиболее характерными для англоязычных аннотаций к изданиям учебно-методической литературы являются (помимо информативной) оценочная, аргументативная, сравнительная и регулирующая стратегии, а для рекламных аннотаций – контактоустанавливающая и аргументативная.

Выводы к Главе 1

1. Англоязычный учебно-методический дискурс рассматривается в данном исследовании как институциональный тип дискурса в рамках социолингвистического и прагмалингвистического подходов.

2. Понятие «учебно-методический дискурс» находится в ряду синонимичных ему понятий – «образовательный дискурс», «академический дискурс», «педагогический дискурс», «учебный дискурс», «научный дискурс», «дидактический дискурс». Основанием для семантического объединения данных типов дискурса служит образование как процесс передачи и приобретения учебно-методических знаний, в котором культурная и языковая специфика раскрывается на уровне текстовых жанров.

3. Англоязычный учебно-методический дискурс относится к институциональному типу дискурсов и представляет собой сложную структурированную коммуникативно-знаковую систему речемыслительной деятельности, представленную в текстах разных жанров. Последние реализуются издателями учебно-методической литературы, авторами учебников, а также другими участниками коммуникативной ситуации в сфере передачи информации и трансляции опыта вербальными и невербальными средствами на английском языке.

4. В нашей работе предложен один из возможных подходов к систематизации и типологизации жанров англоязычного учебно-методического дискурса, основанный на учёте как текстовых, так и коммуникативных характеристик дискурса:

- аутентичный учебник (учебно-методический комплекс);
- учебник и пособие по методике преподавания английского языка;
- аннотация к учебно-методическим изданиям;
- рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb);
- методический интернет-форум;
- календарь учителя.

5. В нашем исследовании мы выделили познавательную и воздействующую функции как основные функции англоязычного учебно-методического дискурса.

6. Многомерность учебно-методического дискурса обусловливается растущим числом людей, в нем задействованных: преподавателей, обучающихся, методистов, издателей. Актуальность обращения к англоязычному учебно-методическому дискурсу объясняется современной ситуацией: в настоящее время распространению преподавания английского языка способствует тот факт, что английский язык перестал быть монолитным и однородным языком – он дифференцировался на большое число вариантов (world Englishes).

7. В нашем исследовании опираемся на жанрообразующие признаки модели речевых жанров: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого; образ будущего; тип диктумного (событийного) содержания; параметр языкового воплощения.

8. Текст является информационной, структурной и содержательной единицей учебно-методического дискурса, выполняющей информативные, методические, образовательные, воспитательные, рекламные функции. Текст англоязычного учебно-методического дискурса – это организованное

семиотически осложненное единство знаков, имеющее мультимодульную и гипертекстуальную форму, в котором взаимодействие адресата и адресанта имеет целью: 1) привлечь внимание читателя к содержанию текста книги, пособия, побудить его приобрести издание путем предоставления информации о нем; 2) сформировать иноязычные и инокультурные компетенции у обучающегося иностранным языкам и культурам. Цели соответствуют жанрам учебно-методического дискурса, которые рассмотрены подробно в исследовании – учебник английского языка и аннотация. В учебно-методическом дискурсе речевые жанры – текстовые и нетекстовые – реализуются посредством различных модусов, каналов передачи информации.

9. Английский язык активно участвует в процессе взаимодействия культур, что свидетельствует о его способности выражать культурную идентичность народов и передавать не только англоязычную культуру, но и другие мировые культуры. Учебник традиционно считается одним из главных методических средств, которое в процессе учения и обучения во многом определяет содержание образовательного процесса и несет в себе большое количество информации, а также является средством ее передачи, переработки и хранения. Назначение учебника иностранного языка – обеспечить некоторый минимум межкультурного общения в заранее очерченных коммуникативных ситуациях. Структурной единицей учебника является текст. Коммуникативная задача текста учебника – подвести адресата (обучающегося) к когнитивному пониманию информации, передаваемой адресантом (автором) учебника.

10. Учебник в свете прагматического и лингвокультурологического подхода, будучи продуктом человеческой деятельности, является компонентом культуры, который отражает реалии определенной эпохи и определенную идеологию, способ видения мира. Вежливость и ирония являются важными морально-этическими категориями английского коммуникативного поведения, примеры которого представлены на страницах учебно-методического комплекса (учебника) по английскому языку. В

процессе эволюции учебника наблюдается усложнение характера представленной в нем информации, что неизбежно ведет к усложнению семиотической системы, включению в текст учебника элементов невербальной коммуникации (картинки, фотографии, карикатуры, графики, схемы), которые, синтезируясь с вербальным текстом, образуют гетерогенный текст.

11. Содержательный компонент современных англоязычных учебно-методических комплексов построен на многообразии культур разных стран. На структурном уровне наблюдается мультимодальный характер организации пространства учебника с множеством интертекстуальных (гипертекстуальных) связей. Вторичные тексты аннотаций сохраняют познавательную функцию, но преобладающей является всё же функция воздействия (побуждения) – осуществления направленного воздействия как на профессионала (преподавателя, учителя, методиста), так и на непрофессионала (обучающегося, потенциального покупателя книги).

12. Аннотации характеризуются формальной и семантической целостностью, информативностью и содержат коммуникативные стратегии (контактоустанавливающая, оценочная, информативная, регулирующая, аргументативная, сравнительная) реализации смысла, заложенного автором. Для реализации воздействующей функции в текстах аннотаций используется ряд вербальных (языковых) средств: личные и притяжательные местоимения; вопросительные предложения; прилагательные и наречия с положительной коннотацией, методическая терминология, а также невербальные средства – варьирования размера, стиля и цвета шрифта; различные маркеры списка (bullet points).

Жанры англоязычного учебно-методического дискурса не исчерпываются вышерассмотренными. Однако центральным является речевой жанр учебника, которому будет посвящена глава 2.

ГЛАВА 2. МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

2.1. Понятие мультимодального текста: проблемы терминологии

В последние десятилетия развития когнитивно-коммуникативной лингвистики все большее внимание уделяется формам (способам) представления информации в дискурсе. Рассмотрение взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических данных и знаний делает возможным более глубокое понимание языковых явлений, тем самым открывая новые перспективы для их исследования. В фокусе внимания ученых находится человек и его способность получать и перерабатывать информацию. Современные лингвистические изыскания изучают «язык как общий когнитивный инструмент – систему знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформации информации» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 53].

Еще Ю.М. Лотманом было заложено понимание, что в процессе коммуникации существенна не только передача информации, но и ее порождение. Другими словами, особое внимание направлено на смыслопорождающий характер коммуникации, в котором активно участвуют как автор (адресант), так и адресат, а также элементы, ее формирующие.

Несмотря на то, что синтез естественного человеческого языка с другими знаковыми системами не новое явление, ученые продолжают постоянно уточнять статус семиотически осложненных текстов, где синкретизируются вербальные и невербальные знаки, элементы. Такое пристальное внимание объясняется духом постмодернизма с его концепцией невозможности единого восприятия мира, выработкой собственной модели видения реальности и формированием специфических идеалов и норм описания мира. Известно, что деконструкция (разработана Ж. Деррида) является главным направлением в постмодернизме.

Ж. Деррида, занимаясь вопросами композиции и формы, отводил роль деконструкции при размещении, прочтении, интерпретации текста [Левинас, Деррида, 2024].

«Деконструкция предполагает внимание к структурам и в то же время процедуру расслоения, разборки, разложения лингвистических, логоцентрических, фоноцентрических структур. Однако такое расслоение не является негативной операцией. Речь идет не столько о разрушении, сколько о реконструкции, рекомпозиции ради постижения того, как была сконструирована некая целостность» [Вдовина, 2011: 205]. Понятие деконструкции создает новые условия для прочтения и осуществления значения [Вдовина, 2011: 206].

По мнению Ж. Деррида, деконструкция начинается с попытки увязать текст или дискурс: «деконструкция является попыткой навести луч анализа на это разъединяющее сочленение» [Левинас, Деррида, 2024: 116].

Деконструкция делает возможным появление текстов нового типа – текстов семиотически осложненных. Потребность в подобных текстах возникла из-за того, что современный человек живет в знаково-символическом мире, и этот мир он пытается ассимилировать. Воспринимая и декодируя информацию из таких текстов, читатель формирует и уточняет свою картину мира [Ломоносова, 2018: 421]. Автор (адресант) же выбирает такой тип текста, так как он в большинстве случаев помогает ему в расстановке смысловых акцентов понимания целого текста, его смысла. «Изображение как иконический (невербальный) знак и вербальный знак вступают в когерентные связи для построения интегративного смыслового целого – смыслообраза» [Семерджиди, 2014: 147].

Синергия вербальных и невербальных знаков относится к одним из наиболее актуальных вопросов современной гуманитарной науки. Это обусловлено устойчивым научным интересом к динамическим процессам конструирования и декодирования смыслов с учетом лингвистических, когнитивных, семиотических, социокультурных, психологических и ряда

других факторов. Эта синергия проявляется во все большем разнообразии текстов, сочетающих вербальные и невербальные элементы. Такие тексты в отечественной научной традиции называются креолизированными (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Н.С. Валгина, М.Б. Ворошилова, А.Л. Ломоносова, В.Н. Семерджиди, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др.), семиотически осложнёнными (А.В. Протченко), видеовербальными (О.В. Пойманова), изовербальными (А.А. Бернацкая), поликодовыми (Г.В. Ейгер, А.Г. Сонин, В.Л. Юхт); мультимодальными текстами (О.А. Блинова, Ю.И. Дитенко, Е.Г. Никулина, В.А. Омеляненко и др.).

Отечественные исследователи вслед за зарубежными авторами изучают мультимодальный дискурс с позиций социосемиотики [Кресс, 2016; Van Leeuwen, 2005; Jewitt C., Bezemer J.J., O'Halloran K.L., 2016; Jewitt C. 2006], лингвистики [Блинова, 2019; Кибрик, 2009; 2010; Таймур, 2020], лингводидактики [Кривенко, 2023], лингвокультурологии [Хутыз, 2016], лексикографии [Башмакова, 2022], теории перевода и коммуникации [Чистова, 2022], прагматики [Омеляненко, 2019; Тумский, 2015], лингвистики гипертекста и лингвосемиотики [Кучина, 2022], фоносемантики [Ташкинова, 2022] и др. В фокусе внимания ученых находились многие аспекты изучения мультимодального дискурса: мультимодальные средства представления информации для семантизации лингвокультурологического и этимологического компонента лексики и создания компьютерного учебного лексикографического ресурса [Башмакова, 2020]; мультимодальные способы создания прагматического потенциала, позволяющие воздействовать на адресата в рамках рекламного дискурса [Омеляненко, 2019]; воздействующий потенциал мультимодальных текстов, анализ соотношения языковых и невербальных элементов [Тумский, 2015]; электронный художественный текст как специфический мультимодальный феномен, реализованный в электронной среде как завершённая система вербальных и невербальных компонентов [Кучина, 2022]; семиотическое пространство научного / академического дискурса (жанр: аннотация электронных изданий

научных журналов на английском языке), подчиненного социалингвистическим, культурным, прагматическим факторам коммуникации [Манерко, 2021]. Выявлены особенности проявления мультимодальности в академическом дискурсе (его устных и письменных жанрах) [Хутыз, 2021] и др.

В центре научных интересов зарубежных исследователей, занимающихся вопросами мультимодального дискурса, находятся: построение модели анализа мультимодального текста оригинала при переводе [Dicerto, 2015]; применение метода мультимодального дискурс-анализа к структурно-прагматическим характеристикам университетских интернет-сайтов [Laba, 2023; Tu, 2016] и учебников для вузов по естественным наукам [Roehrich, 2013]; воздействующий потенциал мультимодальной коммуникации (на материале устных презентаций) [Valeiras Jurado, 2017]; роль мультимодальных текстов учебников по изучению английского языка [Jakobsen, 2022; Atwater, 2020]; стратегии чтения мультимодальных текстов [Ahn, 2023] и др.

В когнитивно-коммуникативной лингвистике исследования базируются на возрастающем интересе к визуальной информации, изучение которой возможно при привлечении семиотики, культурологии, психологии и философии. С каждым годом увеличивается количество работ, посвященных изучению текстов, сочетающих в себе знаки сразу нескольких семиотических систем. Исследователи используют разные термины для обозначения этого лингвистического явления: креолизованный текст [Анисимова, 2003; Бернацкая, 2003; Валгина, 2003; Ворошилова, 2017; Сорокин, Тарасов, 1990 и др.]; поликодовый текст [Ветрова, 2022; Ейгер, Юхт, 1974; Сонин, 2005; Чернявская, 2009]; видеовербальный текст [Мишина, 2007; Пойманова, 1997]; семиотически осложненный текст [Протченко, 2006]; мультимодальный [Блинова, 2019; Кибрик, 2009; Манерко, 2021; Омеляненко, 2019; Adami, 2014; Kress, Leeuwen, 2001] и др.

В.Е. Чернявская выделяет еще несколько терминов для смешанного текста, вошедших в научный оборот: «гибридный текст», «супертекст»; «бимедиальный текст», «полимедиальный текст», «мультимедиальный текст»; «полимодалый текст», «вербально-визуальный текст» [Чернявская, 2009: 83]. Материя смешанного текста, как в мозаике, сложена из разных элементов, влияющих на восприятие и понимание текстового целого. Помимо языковых знаков при его создании используется графическое, шрифтовое, визуальное и цветное оформление, а также акустические, цифровые компоненты.

В изучении текстов нового типа наблюдается терминологическая неустойчивость и неоднозначность, объясняемая размыванием границ изучаемого объекта, его структурных компонентов и каналов восприятия. Обратимся к рассмотрению наиболее часто встречающихся терминов.

Термин «креолизированный текст» был введен Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым в конце XX века. Согласно определению авторов, креолизованные тексты – «это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, 1990: 180].

А.Л. Ломоносова также говорит о вербальной и невербальной частях текста, которые не просто сосуществуют, а взаимопроникают и взаимообуславливаются: «креолизированный текст – это текст, состоящий из двух частей: вербальной и невербальной, которые связаны на концептуальном, содержательном и композиционном уровнях и часто соотносятся с существующей национально-культурной традицией» [Ломоносова, 2018: 419].

Приведем еще одно определение креолизованного текста Е.Е. Анисимовой, уже ставшее классическим: «креолизированный текст – это особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, структурное,

смысловое и функциональное целое, обеспечивающее его комплексное практическое воздействие на адресата» [Анисимова, 2003:63]. Из определения видим, что невербальная часть чаще всего представлена изобразительным компонентом.

А.А. Бернацкая рассматривает понятие креолизации в более широком семиотическом контексте: «Креолизация, понимаемая как комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности, – неотъемлемое свойство коммуникации и человеческой культуры в целом» [Бернацкая, 2000: 109].

Как мы увидели, в нескольких приведенных определениях под креолизированными текстами понимается сочетание вербального и невербального компонентов, причем последний репрезентирован иконическим знаком. Иными словами, креолизированный текст – это сочетание только двух компонентов: вербального и визуального.

Многие исследователи противопоставляют термин «поликодовый текст» креолизированному, указывая на большее число кодов, задействованных в его структуре. Термин «поликодовый текст», который был сформулирован исследователем Г.В. Ейгером в 1974 году, в широком семиотическом смысле включает случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо другой семиотической системы (к примеру, изображением или музыкой) [Ейгер, 1974: 10].

Е.Д. Некрасова также выделяет семиотику в определении, называя поликодовыми тексты, «содержащие разные семиотические визуальные (вербальные и иконические) знаки» [Некрасова, 2014 : 46].

С критикой термина «креолизированный текст» выступает А.Г. Сонин, указывая, что форма данного термина не раскрывает сущностных характеристик обозначаемых текстов, а также порождает у лингвистов нежелательные ассоциации с креолизированными языками, отличительным признаком которых являются деформирование, упрощение структуры, что мало характеризует обозначаемый объект [Сонин, 2006: 20]. Более того,

термин «креолизированный текст» не знаком зарубежным исследователям и не понятен им. Опыт общения с коллегами на международных конференциях показывает, что ничего подобного в их терминологическом аппарате нет. В немецкой лингвистической традиции существует термин “semiotisch komplexe Text”, в англоязычной – термин “multimodal text”. В переводах заглавий научных статей и аннотаций с этим термином мы видим “creolized text”, “creolization”. Поисковые запросы, в которых содержится английский перевод “creolized text”, позволяют найти преимущественно статьи русскоязычных авторов. Данный термин не используется носителями других языков, когда они пишут по-английски [Кулинич, 2024].

О поликодовых текстах обычно говорят, когда изучают тексты, включающие в свой состав аудиовизуальные средства. А.Г Сонин предлагает использовать термин «поликодовый» для текстов, предназначенных исключительно для зрительного восприятия, а тексты, воспринимаемые благодаря одновременной работе двух или нескольких перцептивных (сенсорных) модальностей, будут называться полимодальными [Сонин, 2006: 22]. Н.В Новоспасская говорит о термине «полимодальный» как широко используемомся «в работах психолингвистической направленности, посвященных исследованию поликодовых текстов, в которых происходит восприятие информации по двум и более каналам. В большинстве своем целью таких работ является оценка эффективности перцептивного канала и выявление доминирующей модальности» [Новоспасская, 2022: 302]. Нам представляется существенным следующее уточнение: термин «модальность» в значении термина «полимодальный» используется в значении, к которому он понимается в психологии, нейрофизиологии: как принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору), характеристика или классификация ощущения, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств [Большой психологический словарь], а не в лингвистике, где предполагает понятийную категорию «со значением отношения говорящего к содержанию

высказывания и отношения содержания высказывания к действительности <...>, выражаемую различными грамматическими и лексическими средствами...» [Ахманова, 1966]. Опираясь в своем анализе на труды Р. Якобсона [Якобсон, 1985], А.Ю. Калинин выдвигает предположение, что «концепт модуса, как его понимают представители теории мультимодальности, чрезвычайно близок, если не совпадает, по содержанию с понятием кода в том значении, в котором оно давно и прочно закрепилось в лингвосемиотике» [Калинин, 2023: 77].

А.Г. Сонин противопоставляет полимодальные тексты поликодовым (по участию в восприятии текста одной или нескольких перцептивных модальностей) и мультимедийным (по возможности читателя активно участвовать в структурировании воспринимаемого текста) [Сонин, 2006: 36].

В зарубежных исследованиях негомогенные тексты (креолизованные, поликодовые) изучаются с позиции социальной семиотики, такой подход подчеркивает социальную и ситуативную обусловленность смыслопорождения. В русле социальной семиотики как создание знаков, так и их интерпретация является процессом диалогичным, интерактивным, постоянно эволюционирующим [Bezemer, Kress, 2016; Halliday, 1978; Hodge, Kress, 1988; Kress, 2016].

Появление термина «социальная семиотика», описывающего соответствующую область исследований, принято связывать с выходом книги Майкла Хэллидея «Язык как социальная семиотика» (“Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning”) [Halliday, 1978]. При рассмотрении языка в социальном контексте основной единицей оказывается текст: “Language does not consist of sentences; it consists of text, or discourse — the exchange of meanings in interpersonal contexts of one kind or another <...>. By their everyday acts of meaning, people act out of social structure, affirming their own statuses and roles, and establishing and transmitting the shared systems of values and knowledges” [Halliday, 1978: 2]. Текст рассматривается и интерпретируется в некотором социокультурном

пространстве, где происходит конструирование социальных смыслов – люди взаимодействуют исходя из своих социальных статусов и ролей, обмениваясь ценностями и знаниями. Таким образом, социальное семиотическое взаимодействие понимается как характеристика языка.

М. Халлидей выявил новый предмет изучения, лежащий на пересечении социологических и лингвистических наук. Этим предметом стали функциональные и смысловые стороны социальной жизни людей, их проявление в человеческом общении и языке. «Сущность не только языка, но всей жизни людей, отмеченной его использованием, проникнута тремя метафункциями: идеационной (ideational) функцией языка как средства репрезентации мира, межличностной (interpersonal) функцией языка как средства участия и действия, текстовой (textual) функцией языка как операционального средства для производства связных и контекстуально релевантных сообщений» [Фомин, 2019: 127].

Позже, в 1988 году Боб Ходж и Гюнтер Кресс, ученики Майкла Хэллидея, выпустили книгу «Социальная семиотика» [Hodge, Kress 1988], в которой они делают предметом социосемиотического анализа дискурсы, где вербальные тексты сочетаются с другими символическими образованиями – визуальными, звуковыми, тактильными и т. д. Тем самым они вывели на новый уровень идеи Чарльза Морриса, который отмечал, что общее свойство предметов всех гуманитарных и общественных наук состоит в том, что эти предметы семиотичны [Моррис, 1983: 38]. Из научной парадигмы социальной семиотики берет начало научное направление, получившее название «мультимодальность» [Kress, 2010; Kress, Leeuwen, 2001; Jewitt, Bezemer, O'Halloran, 2016; Kress, 2016].

Мультимодальные тексты оказывают формирующее воздействие на основные аспекты устной и письменной речи, так же как и на принципы композиции более высокого уровня: будь то синтаксический (например, формы и типы предложений), текстуальный (интратекстуальные и экстратекстуальные единицы и явления, такие как разбивка на абзацы,

организация текста, формы текстуального связывания (forms of cohesion / coherence)), голосовой или другие принципы (например, тон голоса, интонация, принципы и ресурсы создания смысла, помимо синтаксических и лексических) [Кресс, 2018: 419].

Г. Кресс выделяет семиотический модус как социально и культурно обусловленный семиотический ресурс для создания образа и приводит следующее определение мультимодального текста: «мультимодальный текст передает значение через комбинацию двух и более модусов, например, плакат передает значение посредством комбинации письменных языковых средств, статичного изображения и пространственного дизайна. У каждого из модусов своя задача и функция» [Kress, 2010: 28]. Г. Кресс и Т. ван Лёйвен характеризуют мультимодальные тексты как тексты, в которых для реализации значения задействовано более одного семиотического кода [Kress, 1996: 183]. Обычно это вербальный, визуальный и звуковой коды.

А.А. Кибрик приводит следующее определение модальности: «это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [Кибрик, 2010: 135]. Нередко понятие модальности соотносится с понятием модуса, иногда они употребляются в качестве синонимов.

С.Т. Золян считает, что в процессе анализа модальность (modality) сменяется модусом, который принято трактовать как «семиотический ресурс»: это знаковая система (или код), используемая коммуникантами для построения комплексного, или «мультимодального», сообщения, основанного на взаимодействии различных по характеру знаков (вербальных, иконических, музыкальных и т. п.) [Золян, 2014].

Е. Адами подчеркивает, что как феномен коммуникации мультимодальность определяет комбинацию различных семиотических ресурсов, или модусов (modes), в текстах и коммуникативных событиях. Модусы предстают как семиотические ресурсы, которые формируют некий

текст, они являются средствами разного семиотического происхождения, так как семиотический модус есть набор ресурсов из нескольких знаковых систем, не ограниченных только вербальными, сугубо языковыми, знаками [Adami, Kress, 2014].

Взаимоотношения в ткани текста нескольких семиотических модусов, передающихся разными каналами восприятия, лежит в основе феномена мультимодальности.

Отечественная научная традиция, основываясь в рассмотрении термина «мультимодальный текст» на достижениях зарубежных исследователей в области социальной семиотики, имеет более широкий взгляд на явление мультимодальности как формы репрезентации информации в дискурсе [Манерко, 2016], как исследования коммуникативного процесса в его семиотической комплексности [Омельяненко, 2019]. А.Г. Сонин убежден, что тексты, воспринимаемые благодаря одновременной работе двух или нескольких перцептивных (сенсорных) модальностей, позволяют гибко комбинировать более широкий спектр гетерогенных составляющих [Сонин, 2006: 27].

Наблюдаем похожее с зарубежными идеями понимание «модульности» и «модуса» в исследованиях отечественных ученых. Модус характеризует каналы общения. Это средства и способы взаимодействия: устные или письменные, вербальные или невербальные, интерактивные или нет:

«Мультимодальными следует признать только те тексты, в которых информационно активными являются несколько семиотических модусов, которые передают определенную информацию или же вносят дополнительные оттенки в основное содержание» [Омельяненко, 2019: 17].

По А.А. Кибрику, к мультимодальным следует относить тексты, восприятие которых задействует зрительный и слуховой каналы [Кибрик, 2010].

По Е.Д. Некрасовой, мультимодальными считаются те тексты, которые воспринимаются при помощи различных модальностей – каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной [Некрасова, 2014: 46].

Разнообразие терминов, характеризующих негомогенный текст (креолизированный, поликодовый, полимодальный, мультимодальный), говорит о сложности, многомерности и неоднозначности этого явления. В дальнейшем изложении в нашей работе мы будем использовать «креолизированный текст» и «мультимодальный текст», терминологическое разделение которых прежде всего основывается на количестве каналов восприятия, необходимых для декодирования информации, заложенной в текстах. Креолизированный текст, содержащий вербальные и иконические знаки (картинки, фотографии, карикатуры, параграфемные элементы (типографика), графическая организация текстовой информации), требует задействовать вербальный и зрительный канал восприятия реципиента. Мультимодальный текст фиксирует и передает смысл посредством сочетания нескольких модусов (модальностей) – вербального, зрительного (визуально-графического), аудиального (включая вербальный, просодический).

2.2. Отношения вербальных и невербальных знаков в креолизованном тексте пособий по методике обучения английскому языку

Являясь частью институционального дискурса, учебно-методический дискурс содержит ядро – общение базовой пары участников коммуникации, что делает его диалогичным по своей природе: автор/адресант, делясь с читателем/адресатом своими идеями, примерами, тем самым призывает его к диалогу, к интерпретации методической действительности в рамках совместной познавательной деятельности. Говоря об организации совместной деятельности, Е.Ф. Тарасов выделяет совокупности речевых действий, при помощи которых сотрудничающие друг с другом

коммуниканты управляют поведением своего партнера. Совокупность речевых действий исследователь представляет как речевую цепь, состоящую из вербальной и невербальной частей знакового образования – текста [Тарасов, 2020]. Другими словами, в коммуникативных отношениях (в коммуникативной деятельности) автор/адресант, располагая информацией, кодирует ее в знаках и передает адресату, который в свою очередь должен ее декодировать, распознать заложенный автором/адресантом смысл.

Для успешной реализации своей информативной и познавательной функции текст учебно-методического дискурса может включать в свое содержание невербальные элементы. Поэтому авторы многочисленных пособий для преподавателей по методике обучения английскому языку охотно включают в свой текст невербальные элементы, а именно рисунки, схемы, графики, фотографии, а также параграфемные средства (графическую сегментацию текста, шрифт, курсив, подчеркивание). Многие исследователи сходятся во мнении, что, являясь носителем определенной информации (семантической, экспрессивной), невербальные средства привлекают внимание адресата, а полное извлечение информации из текста становится невозможным без их декодирования и интерпретации [Анисимова, 2003: 8]. Таким образом, креолизованный текст как способ передачи и усвоения информации содержит сложные формы построения смысла. При этом совокупность всех элементов необходимо рассматривать в их синергии, потому что они всегда больше, чем просто сумма составляющих [Сонин, 2006: 33].

Отталкиваясь от метафорического определения текста как «графического отображения кусочка действительности» [Гальперин, 1981: 5], обратимся к рассмотрению креолизованных текстов в книгах и пособиях для учителей/преподавателей английского языка издательства “Macmillan” [Scriviner, 2005].

Рассмотрим типологию невербальных элементов в данных текстах и определим их отношения с вербальной частью (самим текстом). Учитываем

тот факт, что, с точки зрения семиотики, невербальный знак отличается от вербального коренным образом: семантика изображения, в отличие от слова, расплывчата, неопределенна и размыта. В текстах методической направленности невербальный знак почти всегда сопровождается словом (текстом). В таких текстах, как правило, невербальный знак охватывает как план выражения, так и план содержания текста для большего раскрытия смысла, заложенного автором текста.

В семантике изображения Р. Барт различает денотативные и коннотативные значения, где «буквальное» изображение называет денотативным, а «символическое» – коннотативным [Барт, 2015: 37]. Е.Е. Анисимова замечает, что понимание коннотативного значения «предполагает у адресата знания культурного кода, социальных связей, национальной специфики», также «допускает многовариантность своего толкования» [Анисимова, 2003: 11]. Следует отметить, что в методическом дискурсе «буквального» изображения в чистом виде не наблюдается, поскольку то значение, которое он несет, находится в различных отношениях с информацией, содержащейся в вербальном тексте. Различные ученые представляют свою классификацию отношений. Рассмотрим некоторые классификации этих отношений применительно к нашему исследованию.

Согласно классификации Е.Е. Анисимовой, в исследуемых нами примерах учебно-методического дискурса наблюдаются тексты:

- с частичной креолизацией (вербальная часть сравнительно автономна, и изобразительные элементы текста оказываются факультативными, то есть могут быть удалены без значительного ущерба для понимания смысла языкового сообщения);

- с полной креолизацией (где обнаруживается большая спаянность, слияние компонентов, изображение и текст становятся взаимозависимыми компонентами и одинаково важны для декодирования сообщения) [Анисимова, 2003: 39–40; Бернацкая, 2000].

Нужно отметить, что вербальный и невербальный компоненты креолизованного текста не являются «некой суммой семиотических знаков» [Анисимова, 2003], а представляют собой разные виды корреляций:

1) изображение Д + слово Д (оба компонента выражают денотативную информацию, но изображение доминирует над словом, что свойственно информационному сообщению);

2) изображение Д + слово К (вербальный компонент выражает коннотативную информацию, невербальный – денотативную, изображение доминирует над словом, что присуще иллюстративному сообщению);

3) изображение К + слово Д (изображение выражает коннотативную информацию, слово – денотативную, в данном случае слово доминирует над изображением, что характерно для комментирующего сообщения);

4) изображение К + слово К (оба компонента выражают коннотативную информацию и равноправны по отношению друг к другу, что характерно для символического сообщения) [Анисимова, 2003: 12].

По соотношению объема информации, переданной различными знаками и по роли изображения, О.В. Пойманова выделяет креолизованные тексты:

1) репетиционные (изображение повторяет вербальный текст);

2) аддитивные (изображение добавляет дополнительную значительную информацию);

3) выделительные (изображение подчеркивает какой-то аспект вербальной информации, которая по своему объему значительно превосходит невербальную);

4) оппозитивные (содержание картинки выступает в противоборство с вербальной информацией, на основе чего достигается комический эффект);

5) интегративные (вербальный текст дополняет изображение для совместной передачи информации);

б) изобразительно-центрические (вербальная часть лишь конкретизирует и поясняет изображение, которое выполняет ведущую роль) [Пойманова, 1997].

На основе приведенных классификаций при анализе связности внутреннего содержания текстов анализируемых англоязычных методических пособий/книг нами были выявлены связи между вербальным и невербальным знаком, соответствующие нескольким корреляциям. Рассмотрим наиболее частотные.

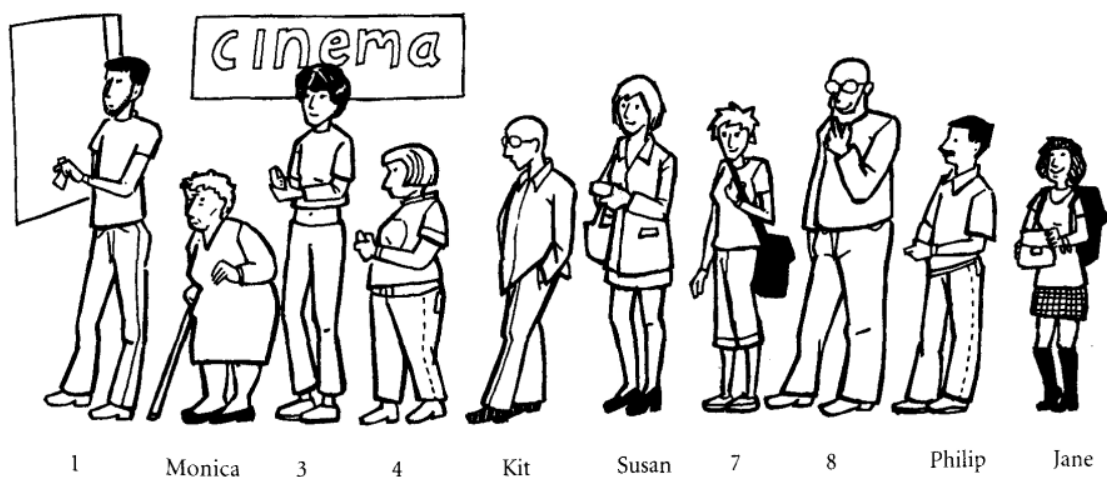


Рисунок 16. Невербальная часть текста задания по теме “Physical description”.

Рисунок 16 демонстрирует невербальную часть (рисунок) к объяснению задания на тренировку лексического материала по теме “Physical description”. Вербальная часть представлена текстом, объясняющим преподавателю пример задания для обучающихся: *In this practice activity, designed to get students using the language of description (e.g. **he’s quite tall, she has blond hair, he has a beard**), an artificial information gap is created by getting the students to look at different pictures.*

The teacher now puts the students in pairs. In each pair one student is A and the other is B. Each Student A looks at the following picture – which is in colour in the original – and is told a) to find out which of the following names apply to which of the numbered people in the cinema queue:

Alice Cathy Mick Jim Karly

and b) to answer B's questions about the other people in the picture. Thus A will ask *What's Alice like?* and B will reply *She's quite young and she has red hair. She's quite short, too.*

Рисунок 17. Вербальная часть текста задания по теме “Physical description”.

На рисунке 17 видим продолжение вербальной части объяснения, в которой представлены элементы параграфемики – выделение текста курсивом, а также пространственное расположение имен собственных таким образом, что они на семантическом уровне легко сцепляются со словом “*queue*” из представленного текста. Тем самым, данная сцепка, являясь важным элементом текстопостроения и текстовосприятия, способствует более точной передаче смысла, заложенного в методическом креолизованном тексте. Из приведенных частей (невербальной и вербальной) задания видно, что вербальный элемент обладает смысловой самостоятельностью, но не может быть правильно понят и представлен без соотнесения с невербальным элементом (рисунком). Таким образом, данный пример можно отнести к креолизованному тексту с полной креолизацией с выделительной ролью невербального элемента, способствующей точной передаче смысла задания. Вербальный элемент в данных синкретических отношениях с невербальной частью теряет денотативный смысл без опоры на рисунок. Исходя из того, что, опираясь на внешние физические характеристики изображенных людей, обучающимся необходимо обмениваться информацией и установить последовательность людей в очереди, можно говорить о том, что в данном тексте невербальный элемент также несет в себе денотативное значение.

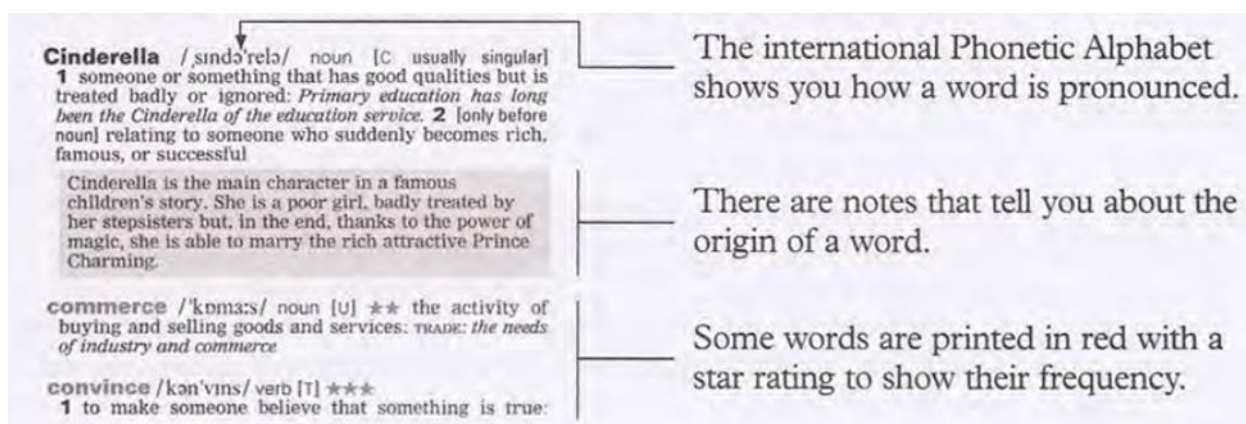


Рисунок 18. Текст с полной креолизацией с аддитивной ролью невербального компонента, где вербальный и невербальный компоненты выражают денотативную информацию.

Рисунок 18 демонстрирует работу со значением/описанием слова, найденном в словаре. Данный текст представляет собой текст с полной креолизацией, так как невербальный элемент (изображение отрывка из словаря) и вербальный элемент (текст комментария) являются взаимозависимыми для декодирования смысла, заложенного автором. В данном креолизованном тексте можем наблюдать аддитивную роль невербального элемента, поскольку он привносит дополнительную значительную информацию к вербальной части текста, которая обладает смысловой самостоятельностью. Подразумевается, что без вербального текста может остаться неясным для пользователя словаря, что маркеры списка – звездочки рядом с выделенными красным цветом словами – служат индикатором частотности употребления данных слов. Оба компонента – вербальный и невербальный – выражают денотативную информацию, так как они не тяготеют в своем взаимодействии к имплицитности, а лишь описывают коммуникативную ситуацию.

One gesture which is widely used, but which teachers should employ with care, is the act of pointing to students to ask them to participate in a drill or give some other form of response. Though it is quick and efficient, especially when we are having trouble with our students' names, it can seem aggressive and it may make it depressingly obvious to the students that, in having failed to learn their names, we are less than respectful of their identity. In many cultures it is, anyway, just plain rude. An alternative is to use the upturned palm of the hand in an inclusive gesture which is far more welcoming (see Figure 3).



FIGURE 3: Pointing and including

Рисунок 19. Текст с частичной креолизацией с выделительной ролью невербального компонента.

На рисунке 19 представлен креолизованный текст из раздела о важности использования мимики и жестов учителем для передачи смысла и создания атмосферы на уроке. Вербальным компонентом автор пособия описывает важность осторожного использования учителем жеста с указывающей семантикой: *One gesture which is widely used, but which teachers should employ with care, is **the act of pointing to students to ask them to participate** in a drill or give some other form of response*. Видим, что вербальный знак *the act of pointing to students to ask them to participate* иллюстрируется изображением преподавателя с выставленным вперед указательным пальцем и направленным на обучающегося, сидящего за первой партой. С одной стороны, автор методически объясняет использование данного жеста, подчеркивая его эффективность словами *efficient, quick*: “*Though it is **quick and efficient**, especially when we are having trouble with our students' names*”, однако с другой стороны, предостерегает от его использования, указывая на возможную резкость и агрессивность жеста в контексте ситуации, где преподаватель не называет имя обучающегося, а

использует указательный палец. Обучающийся в приведенной коммуникативной ситуации может «считать» данный жест как неуважение к себе: *“it can seem **aggressive** and it may make it **depressingly** obvious to the students that, in **having failed** to learn their names, we are **less than respectful** to their identity.”* Негативная коннотация описываемого жеста выражена словами и конструкциями: *aggressive, depressingly, having failed, less than respectful*. Невербальный элемент (картинка) также содержит в себе негативную коннотацию в виде отсутствия эмоции на лице обучающегося, в то время как на противоположной картинке мы можем заметить улыбку на лице обучающегося. Изменение в изображениях отражает предложение альтернативы жесту с указательным пальцем – открытая ладонь, вытянутая в сторону обучающегося: *“An alternative is to use the upturned palm of the hand in an inclusive gesture which is far more welcoming.”* Польза от использования альтернативного жеста описана словами: *inclusive gesture, far more welcoming*. Невербальный элемент в данном случае несет дополнительные семантические и экспрессивные оттенки.

В приведенном примере вербальный и невербальный элементы вступают во взаимодополняющие отношения, что делает креолизацию текста частичной. Вербальный текст является самостоятельным и способным интерпретироваться вне изображения без потери смысла. По соотношению объема информации, переданной текстом и изображением, в данном примере наблюдаем выделительную роль невербальной части – изображение выделяет жест преподавателя в сторону обучающегося. Этот пример служит подтверждением тому, что визуальные элементы ментально легче обрабатываются и имеют эмоциональный эффект, поэтому они лучше сохраняются в памяти, чем языковые образцы [Ломоносова, 2018: 421].

Представленный текст примера – текст с частичной креолизацией с аддитивной и изобразительно-центрической ролью невербального компонента, при этом вербальный выражает денотативную информацию, а невербальный компонент, конкретизируя коммуникативную ситуацию и

подчеркивая важность жестового модуса [Кибрик, 2009] на уроке, выражает коннотативную информацию.

4 Fluency, accuracy and communication

Imagine a switch inside your head – it swings between two settings: ‘working mainly on accuracy’ and ‘working mainly on fluency’ (see Figure 7.2).

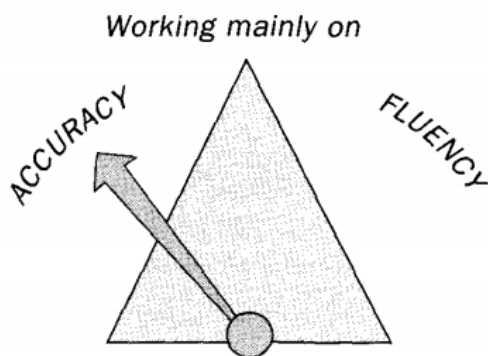


Figure 7.2 Accuracy/fluency switch

Рисунок 20. Текст с частичной креолизацией с аддитивной и изобразительно-центрической ролью невербального компонента.

На рисунке 20 изображен переключатель с двумя полюсами («грамотность» и «беглость высказывания»), который автор предлагает преподавателю держать в уме с целью фокусировки внимания на том или ином аспекте деятельности в процессе занятия с обучающимися, а также позволяет оставаться в контакте с тем, что происходит в классе: *Imagine a switch inside your head – it swings between two settings: “working mainly on accuracy” and “working mainly on fluency”*. На семантическом уровне слова и выражения *switch*, *swings*, *changing its settings* поддерживают отношения с невербальным элементом текста (переключателем). Автор признает, что подобное изображение может выглядеть упрощенно, однако, ссылаясь на собственный опыт, говорит о важности создавать и удерживать в голове подобный образ переключателя как одного из ключевых умений преподавателя: *It’s probably a huge simplification, but I suspect that something like this is at work in my head through most of language teaching, changing its*

settings from activity to activity, stage to stage – and, in some teaching, changing moment by moment in response to things happening in class. And I think that initially getting that switch installed and working may be a key skill for anyone learning to be a language teacher.

В данном примере креолизованного текста невербальный элемент вскрывает имплицитные смыслы денотативного значения вербального элемента, переданного грамматическими параллельными конструкциями: *from activity to activity, from stage to stage, moment by moment*. Полагаем, вербальный текст точно передает адресату методический посыл автора, однако изображение переключателя способствует визуализации, активации воображения адресата, что ведет к большей вероятности запоминания данной методической стратегии. Данный текст – текст с частичной креолизацией с аддитивной и изобразительно-центрической ролью невербального элемента, при этом вербальный выражает денотативную информацию, а невербальный элемент – коннотативную.

Знакомство с изображением переключателя порождает ассоциативные и коннотативные значения у читающего, тем самым показывает логику авторского сообщения, вскрывает имплицитный смысл, вызывает определенные эмоции у адресата. Данный пример подтверждает тот факт, что методический дискурс ориентирован на конкретного адресата и отличается пристальным вниманием автора к читателю, что вызвано необходимостью постоянно взаимодействовать с ним для популяризации новых методов, идей [Филоненко, 2005: 109].

Анализ примеров креолизованных текстов в англоязычных методических пособиях по обучению английскому языку позволяет сделать вывод о том, что вербальный и невербальный компоненты вступают во взаимоотношения, которые можно представить в виде определенной корреляции в зависимости от объема информации, роли вербального и невербального знака. Синкретическая связь двух компонентов различных семиотических систем способствует связности и целостности текста, что

ведет к наиболее широкому восприятию его читателем, в результате чего происходит наиболее точная передача смысла, заложенного автором текста.

2.3. Реализация мультимодальности в аутентичных учебниках английского языка

Качественно новый этап развития социума, связанный с наступлением эпохи информационного общества, увеличением каналов распространения информации, совершенствованием компьютерных технологий, обуславливает мультимодальный характер методического дискурса, где информация передается и воспринимается посредством как сенсорных (перцептивных), так и технических (мультимедийных) каналов. Так, в процессе обучения английскому языку сложно передать информацию с помощью ресурсов только одной семиотической системы – слов. Работая с учебным материалом, в частности, с аутентичными учебниками английского языка, мы замечаем, что на первый план выходят другие средства конструирования смыслов [Омельяненко, 2018: 68]. В учебнике, как в культурно-языковом феномене, имеющем коммуникативную направленность, в полном объеме наблюдается синтез языковых средств общения с неязыковыми. С появлением феномена мультимодальности меняется способ восприятия информации. Можно говорить о сдвиге вербального восприятия в сторону визуального и аудиального.

Сегодня аутентичные учебники английского языка содержат множество семиотических модулей, имеющих мультимодальную форму.

Тексты современных учебников английского языка имеют гетерогенную природу, представляя собой многомерные явления, состоящие из разных элементов, знаков различных семиотических систем (вербальных, визуальных, аудиальных). Мы разделяем взгляд на учебный текст как на знаково зафиксированное произведение культуры, в котором во взаимодействии вербальных и иконических знаков успешно реализуется целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект

[Семенюченко, 2021: 77; Семерджиди, 2014: 146]. Задействуя несколько каналов передачи информации, мультимодальный учебный текст позволяет освоить большой объем материала за определенное время, а также стимулировать познавательную деятельность, мотивацию, пробуждать интерес к изучению не только языковых явлений, но и явлений культуры. (См. параграф 2.2).

Следующий пример – из раздела “Speaking” учебника “English Unlimited”. Данный раздел в рамках темы “Childhood” имеет своей целью научить обучающихся рассказывать истории так, чтобы люди с интересом слушали. На примере представлены три задания (1, 2 ab).

- 1** Talk together.
- 1 What are the children doing in the photo?
 - 2 What is their attitude?
 - 3 What makes a story captivating?
- 2 a**  **1.5** Cover the script on this page and listen.
- 1 Why was the story not very effective?
 - 2 What could the speaker have done to make it more effective? Think about:
 - tone of voice.
 - attitude.
 - pace.
 - use of language.
- b**  **1.5** Listen to a second version of the same story.
- 1 What is the difference between the ways they are told?
 - 2 How is the second speaker's story-telling more effective?

• tell an anecdote effectively
• keep people interested in a story

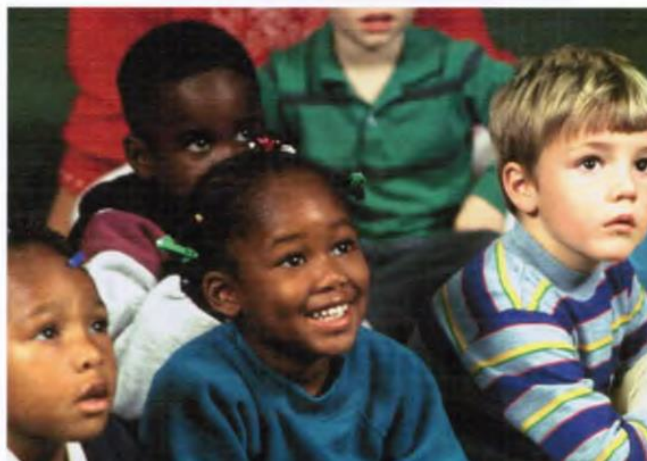


Рисунок 21. Пример задания из раздела “Speaking”.

В первом задании даны три вопроса, на которые необходимо ответить, изучив фотографию, изображающую детей, которые переживают яркие эмоции. Обучающиеся должны «считать» эмоции детей и ответить на вопросы: 1. *What are the children doing in the photo?* 2. *What is their attitude?* 3. *What makes a story captivating?* После того, как невербальный план, представленный фотографией, рассмотрен и обсужден, предлагается перейти к аудиозаданию – дана история, записанная монотонным голосом, рассказчик звучит скучно, несколько утомительно, словно он не делится пережитой историей из своего собственного детства, а читает чужую с листа. В процессе

повествования он не обращается к аудитории, не пытается ее вовлечь в свой рассказ. Авторы задания уже в формулировке самого задания сообщают, что история не очень удачная: *Why was the story not very effective?* Данное сообщение в форме специального вопроса ставит обучающихся в активную позицию, где им предлагается поразмыслить не только над вербальной частью сообщения, но и невербальной – просодией: *What could the speaker have done to make it more effective? Think about: tone of voice, attitude, pace, use of language.* После обучающиеся переходят к прослушиванию улучшенной версии истории, в которой рассказчик варьирует темп голоса, интонации, смысловые ударения, тем самым создавая более естественный тон, пробуждающий интерес. Кроме этого, говорящий использует выразительные лексические средства: *vanished into thin air, beaming like mad.* Он также вовлекает слушателей в свой рассказ, обращаясь к ним при помощи местоимения **you**: *“so, I am sure **you** can imagine”*, к их чувственному опыту/восприятию, используя конструкции: ***can you believe** how cheeky you have to be to do that, can you?; I’m sure **you can imagine**.*

Риторические вопросы также способствуют созданию атмосферы, повышающей интерес слушателей к речи, вызывающей положительные эмоции: *Then suddenly...you should have seen everybody’s faces... suddenly, there I was in full view. I’d only got up on the stage with my dad, hadn’t I?; They say the youngest are the spoilt ones, don’t they?*

В третьем задании обучающиеся сравнивают две версии истории – неудачную и удачную – и обсуждают их: *What is the difference between the ways they are told? How is the second speaker’s story-telling more effective?*

В заключение раздел подводит обучающихся к самостоятельной работе по улучшению текста, чтобы он был более интересен для прослушивания. Обучающиеся работают не только над планом содержания текста, но и над планом выражения, т. е. изменив и дополнив текст лексическими и грамматическими конструкциями, рассказывают свою историю, используя также и просодические элементы, и жестовые. Следовательно, можно

говорить о том, что мультимодальный текст учебника влияет не только на языковое воплощение материала обучающимися, но и на неязыковое – использование жестов, мимики, просодии. Мы видим, что каждая семиотическая модель – это значение импульса или потенциала, и мультимодальность в основном сосредоточена на изучении взаимосвязи между различными коммуникативными моделями [Никулина, 2017: 479].

Мультимодальный текст, с одной стороны, облегчает восприятие информации, а с другой – накладывает определенную нагрузку на обучающегося и преподавателя в плане построения смысла. Ранее нами уже упоминалось, что информация в учебнике, как в продукте человеческой деятельности, структурируясь и сохраняясь, направлена на формирование смыслов. Мультимодальная природа учебных текстов требует развития необходимых новых навыков и стратегий восприятия, понимания вербальных и невербальных знаков, а также декодирования их связи, в которую они вступают для построения интеграционного смысла целого – смыслообраза [Семерджиди, 2014: 147].

Рассмотрим, как мультимодальность находит свою реализацию в аутентичном учебнике английского языка “Business Result” [Hughes, Naunton, 2012; Duckworth, Turner, 2012], представляющем курс делового английского языка. Данный учебник помогает обучающимся развивать необходимые навыки делового общения. Это возможно благодаря тому, что программа нацелена на коммуникацию, в курс включены случаи из деловой практики, которые дают возможность погружения в реалии аутентичного делового англоязычного мира, а также благодаря мультимедийной поддержке, советам экспертов одной из лучших бизнес-школ планеты.

В учебнике “Business Result” мультимодальность находит свое воплощение в сочетании звуковых (аудиозаписей), вербальных и невербальных (изображений) текстов.

5 36▶ Steve Zackon also works in the computer business. Listen to this interview and answer questions 1–3.

- 1 What are the main differences between his business and Dell?
- 2 How does he keep control of his stock?
- 3 How does Steve follow the progress of his orders?

6 36▶ Listen again. Complete the phrases in *italics*.

- 1 We have to keep a lot of components _____ *stock*.
- 2 How do you make sure that you don't *run* _____?
- 3 It tells us what we have left, if it's _____ *order* ...
- 4 You never want to *run* _____ *of* basic items.
- 5 It's really not good to be _____ *of stock*.
- 6 It just warns us we're *low* _____ *stock*.
- 7 You don't want to *stock* _____ *on* components ...
- 8 If there's an essential package, I _____ *track of* it very closely.

7 Match five of the phrases in *italics* from 6 to pictures a–e.

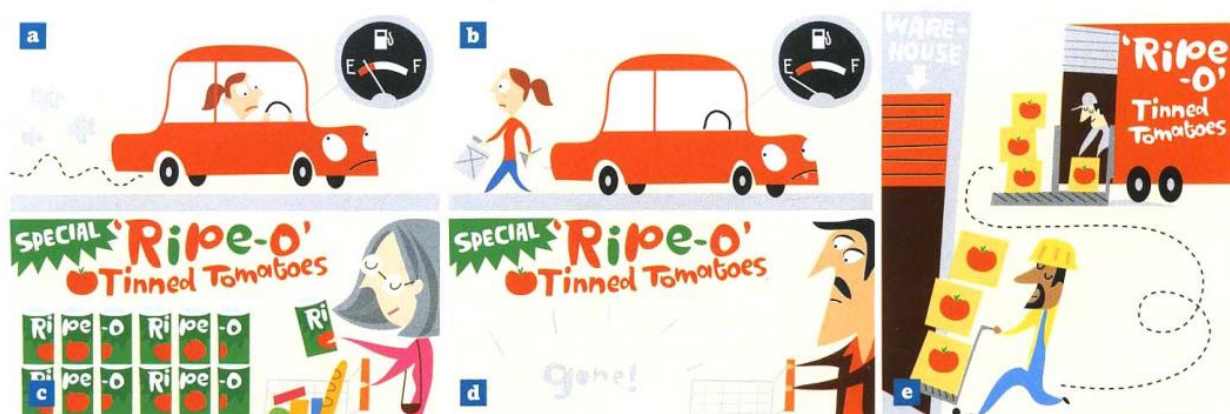


Рисунок 22. Пример мультимодального текста.

Рисунок 22 иллюстрирует ряд заданий, которые связаны между собой не только на содержательном уровне, но и на уровне взаимодействия знаков различных семиотических систем. Обучающимся предлагается прослушать диалог с представителем независимой компании, производящей компьютеры, а затем на основе прослушанного ответить на три вопроса. В следующем задании обучающиеся должны, прослушав аудиозапись еще раз, услышать приведенные предложения и заполнить пропуски недостающими словами из контекста так, чтобы получились фразы: *in stock*, *run out*, *on order*, *run out of*, *low on stock*, *to stock up on*, *keep track of*. Третье задание содержит пять картинок в стиле комикса, которые обучающиеся должны соотнести с пятью фразами из предыдущего задания. Таким образом, необходимо выстроить логические взаимоотношения между вербальным и невербальным знаком. Подобно тому, как все три задания выстроены в смысловую логичную

цепочку, обучающиеся должны, декодируя невербальный текст, соотнести его с вербальным. В этом случае контекст, представленный в первом задании посредством аудиального канала передачи информации, может помочь установить связь с последующим заданием, тем самым задействовать цифровой канал восприятия. Способность выстраивать и маркировать семантические связи между вербальным компонентом и изображением помогает наделять мультимодальный текст динамическими характеристиками и закладывает в него механизмы знаковой интеграции как условия текстопостроения, которые запускают когнитивные процессы текстовосприятия единого мультимодального целого.

Во многих аутентичных учебно-методических комплексах по английскому языку содержится еще один элемент мультимодальности – видеоматериал.

Рассмотрим пример видеоматериалов к учебнику “English Unlimited” (Advanced). Авторы включают в курс видеоматериалы различной жанрово-тематической направленности: короткометражные художественные фильмы и видеосообщения, содержащие фактическую информацию (документальные фильмы, интервью, отрывки телепередач, новости).

Различные жанры видеоматериала позволяют обучающемуся воспринимать не только лингвистическую, но и экстралингвистическую информацию различных сфер жизни общества, связанных с различной деятельностью людей, а также демонстрируют функционирование языка как средства коммуникации в естественном окружении.

Короткометражный художественный фильм “Baghdad Express” дает представление о социокультурной реальности – о семейных взаимоотношениях отца и дочери иракского происхождения, проживающих в европейской стране. Видео демонстрирует сочетание вербального и невербального кода как внутрикультурного, так и межкультурного общения, погружая реципиента в реальное многообразие «живой» коммуникации между людьми, где смысл постигается не только посредством слов, но и

интонации, мимики, направления взгляда. Согласно исследованиям, «язык тела передает 55 % информации, просодия – 38 %, а вербальный канал лишь 7%» [Mehrabian цит. по: Кибрик, 2019]. Данные цифры позволяют говорить о том, что видеосообщение погружает обучающего в атмосферу максимального восприятия информации.

Видеоматериалы предлагают большое разнообразие образцов языка и речи, включая региональные акценты, общеупотребительную и специальную лексику, идиомы. Документальный фильм “Iconic buildings” знакомит с современными величественными зданиями городов Китая, Тайваня, Малайзии. Помимо восприятия новой лексики, описывающей архитектурный облик сооружений, у обучающихся есть возможность услышать интервью с китайским архитектором, для которого английский является неродным языком.

Обучающиеся не просто воспринимают язык на слух, но и наблюдают использование аутентичного языка в ситуациях реального общения, тем самым контекстуализируют язык в ситуациях, которые помогают им адаптироваться к окружающему миру и понять его. Видео, базирующиеся на фактической информации об окружающей действительности, дают представление о социокультурных различиях представителей разных стран, которых объединяет владение английским языком. Видео помогают повышать заинтересованность и мотивацию обучающихся, поскольку во время просмотра происходит слухо-зрительный синтез вербальных и невербальных составляющих [Christopher, 1996].

Помимо расширения лингвокультурного кругозора и обогащения словарного запаса, видео способствуют развитию эстетического восприятия. Видео мотивируют к критическому анализу и глубокому осмыслению окружающего мира и людей, живущих в нем, которое достигается за счет аудиовизуальной образности, перцепции мультимодального видео сообщения. Так, видеоряд “Forgetfulness” представляет собой звуковую трансляцию – текст эссе, который читает голос за кадром в сочетании с

визуальным рядом сменяющих друг друга иллюстративных изображений, совпадающих по смыслу с произносимым вербальным текстом.

Продолжительность видео от 5 до 12 минут. Согласно исследованиям, хронометраж (продолжительность) видео влияет на вовлеченность, заинтересованность обучающихся. Так, если видео длится не дольше 6 минут, вовлечённость приближается к 100 %. По мере увеличения продолжительности степень вовлеченности падает [Guo, Kim, Robin, 2014].

В условиях большого потока информации возникает необходимость применения стратегий эффективного ее усвоения. Включение видеозаписей объясняется теорией когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, согласно которой в процессе обучения необходимо соблюдать уместную когнитивную нагрузку, которая соотносится с рабочей памятью обучающихся. При этом визуальный материал является тем полезным элементом, который направляет когнитивный ресурс на эффективный процесс обучения, максимизируя рабочую память обучающихся [Sweller, 1988]. Принцип модальности, который развивает последователь Дж. Свеллера Р. Майер в «Когнитивной теории мультимедийного обучения», подчеркивает важность распределения информации по модальности, где правильное сочетание вербальной и визуальной информации может позволить создавать эффективный по восприятию и переработке контекст [Mayer, 2001].

Анализ материала помогает сделать вывод о том, что мультимодальность находит свою реализацию в тексте современного аутентичного учебника английского языка, задействуя вербальный, визуальный и аудиальный каналы передачи и восприятия информации. Мультимодальная структура текста учебника организована таким образом, что позволяет обучающимся эффективно взаимодействовать с предложенной информацией, мотивируя к критическому анализу и глубокому осмыслению. В процессе взаимодействия обучающиеся расширяют лингвокультурный

кругозор, обогащают словарный запас, развивают память и эстетическое восприятие.

2.4 Учебник английского языка как креолизованный гипертекст: структура и прагматика

Появление и быстрое развитие информационных технологий приводит к разным способам существования информации в тексте и ее восприятию. Большой поток информации и различные формы ее выражения в тексте отражаются на расширении спектра каналов восприятия и анализа вербального/невербального знака. В этой связи наблюдается повышенное внимание лингвистов к нелинейному представлению информации в тексте – к гипертексту. В данном разделе мы покажем, что современный учебник английского языка можно рассматривать как гипертекст, где взаимосвязь и взаимоотношения его структурных элементов играют одну из важнейших ролей для передачи информации и конструирования смысла, необходимого для понимания и усвоения языкового материала.

Сегодня мы наблюдаем расширение понятия гипертекста, которое вышло за рамки информационной среды и компьютерных технологий. Начиная с последнего десятилетия прошлого века, появляется ряд исследований, в которых для обозначения взаимосвязанных текстов используются разные термины, такие как: «интертекст», «гипертекст», «сверхтекст», «метатекст», «паратекст». Связи между текстами получили название: гипертекстуальность, интертекстуальность, метатекстуальность, паратекстуальность [Волкова, 2017: 45].

Хотя «изначально «гипертекст» использовался для обозначения баз данных, позволяющих свободно манипулировать пакетами текстовой и графической информации, связанными многомерными соединениями» [Эпштейн, 1991: 7], ныне интерес представляет принципиально новая форма организации информации в виде гипертекстовых систем и технологий в информационном пространстве современного общества. Расширяющийся

спектр успешных применений гипертекстовых систем во многих сферах науки, искусства, образования, экономики объясняется словами Ю.М. Лотмана: «долгую научную жизнь имеют те идеи, которые способны, сохраняя свои исходные положения, переживать динамическую трансформацию, эволюционировать с окружающим миром» [Лотман, 1996: 5].

В своей концепции социодинамики культуры французский ученый А. Моль ввел термин «мозаичная культура», описывающий современную действительность, в которой традиционная «гуманитарная» культура вытесняется виртуальной, электронной коммуникацией современной «мозаичной» культуры и соответствующим ей типом образовательных стратегий [Моль, 2008: 44–46]. «Мозаичность» современной культуры состоит, согласно ученому, в том, что «она представляется по сути своей случайной, сложенной из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет точек отсчета, нет ни одного подлинно общего понятия, но зато много понятий, обладающих большой весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т. п.)» [Моль, 2008: 45]. В отличие от концепции «мозаичной» культуры, мозаика пространства учебника, которая формируется в рамках современных социокультурных изменений, сложена из множества соприкасающихся фрагментов, образующих целое. Это обусловлено тем, что данный тип текста – функционально-прагматический. Он имеет определенную целевую аудиторию и предназначен для формирования новых знаний с опорой на ранее усвоенные. Более того, по словам Г.С. Тукаевой, учебный текст обращен к модели мира познающего субъекта и направлен на ее дальнейшее развитие [Тукаева, 2009: 117]. Помимо информативности (реализации содержательной и учебной информации), текст учебника характеризуется функциональностью (он используется в определенной сфере деятельности и направлен на формирование знаний), а также целостностью (формирование знания не представляется возможным без целостного представления объекта познания)

[Там же: 117]. Целостность структур текста учебника носит гипертекстуальный характер.

Из-за своей относительной новизны и многоаспектности понятие «гипертекст» не может получить однозначного толкования: он рассматривается как мозаика текстов [Масалова, 2003], как текстуальная парадигма [Негуторов, 2003], как путь к интеллектуальному богатству, многовариантности понимания [Шехтман, 2014], как механизм, позволяющий организовывать тексты [Негуторов, 2003]. Приведем несколько определений понятия «гипертекст», важных для нашего исследования.

«Гипертекст – некоторый нелинейно организованный объем поликодовой информации, характеризующийся текстовыми, функциональными и структурными особенностями, интегрирующий непересекающиеся информационные ресурсы, связанные между собой однонаправленными и перекрестными гиперссылками» [Стройков, 2008: 7].

«Лингвистический гипертекст – это нелинейно организованный объем политематической информации толковательного плана, вынесенный за рамки основного содержания текста в виде блоков, которые могут быть связаны между собой при помощи ссылок» [Ковалева, 2004: 29].

«Учебный гипертекст являет собой нелинейную представленную информацию разного рода, связанную визуализированной системой переходов, которая позволяет обучающемуся осваивать некую предметную область, основываясь на собственной логике и когнитивных предпочтениях» [Куликова, 2007: 7].

Из приведенных определений видно, что многие исследователи сходятся во мнении, что гипертекст – это, прежде всего, нелинейная организация текста [Субботин, 1994]. Лингвистический гипертекст зарождается с понятия «нелинейного письма», которое в 1967 стал развивать Ж. Деррида, выдвигающий предположение, что нелинейный многомерный текст коррелирует с движением мысли в смысловом пространстве [цит. по: Щербин, 2003] Продолжая идею о связи движения мысли и нелинейности

изложения ее в тексте, В.В. Негуторов акцентирует внимание на предположениях Ж. Деррида, который считал, что «в будущем нелинейное письмо, дав простор движению мысли и возможности двигаться по разным направлениям, станет реальным фактором культуры, лишив монополии линейный текст и книгу» [цит. по: Негуторов, 2003: 14]. Сам же Ж. Деррида полагал, что «то, с чем имеет дело современное мышление, не может быть представлено на письме линейно, в форме книги» [Деррида, 2000: 130], а формируется под воздействием непрерывного и беспорядочного потока информации.

Сбывается предположение Ж. Деррида о том, что в будущем нелинейное письмо, дав простор движению мысли и возможности двигаться по разным направлениям, станет реальным фактором культуры, лишив монополии линейный текст и книгу [Негуторов, 2003: 14]. Подобно тому, как Ф. Бэкон представлял книги «как корабли мысли, странствующие по волнам времени и бережно несущие свой драгоценный груз из поколения к поколению» [цит. по Эпштейн, 2005: 2], в учебно-методическом дискурсе смысловым пространством, в котором мысль может свободно двигаться, является учебник. Учебник английского языка является неким смысловым пространством, в котором линейное письмо, плоский однонаправленный текст уступает место тексту многомерному и разноплановому [Соколова, 2019: 166].

Современный аутентичный учебник английского языка как явление иной языковой и дидактической культуры (см. параграф 1.2.) обладает не только огромным информативным, познавательным потенциалом, отражая на концептуальном уровне специфику коллективного национального сознания, но и представляет собой учебный печатный гипертекст, существующий также и в электронном виде, что наглядно демонстрируется специфическим способом представления и восприятия вербальной и невербальной информации, целым рядом структурных и функциональных особенностей. Рассмотрим эти особенности на примере учебника “English Unlimited”.

В нашем исследовании мы опираемся на понимание лингвистической прагматики Джеффри Лича: «лингвистическая прагматика фокусирует внимание на свойствах дискурса, определяемых коммуникативным контекстом» [Leech, 1983]. С точки зрения коммуникативного контекста, аутентичный учебник “English Unlimited” представляет собой учебно-методический комплекс, созданный англоязычными авторами, которые выбрали взрослых в качестве целевой аудитории, и которые не подразумевают учет родного языка обучающихся: *to inspire learners worldwide make the course ideal for mixed and single nationality groups in the classroom environment*. В качестве материала авторами представлены тексты на актуальную современную международную тематику (***through universally inspiring topics and activities***) так, чтобы сформировать не только основные языковые навыки (чтение, говорение, аудирование, письмо), но и один из важнейших навыков в изучении английского языка – навык успешной международной коммуникации: *with a special focus on intercultural competence as a “fifth skill”, this truly international course helps learners become more sensitive, more effective communicators*. В приведенном описании учебника, в указании на то, чем он может быть полезен тому, кто его выберет в качестве учебного материала, встречаются сравнительные конструкции с положительной коннотацией: *more sensitive, more effective communicators*.

Диалогичная природа и коммуникативная направленность учебно-методического комплекса формулируется авторами в сопоставлении real life –classroom: *Teaching natural, dependable language and using authentic audio from the start, it **not only brings real life into the classroom**, but gives learners the skills, strategies and confidence they need to communicate confidently outside it*.

Продолжая анализ учебника как гипертекста, отметим, что внутри нелинейной структуры учебника расположены гипотексты (отдельные тексты), внутри которых наблюдается линейность. Мы вслед за А.С. Маховым понимаем гипотексты как минимальные значимые единицы,

обладающие семантической целостностью, простой текстовой формой и единым неразрывным внутренним содержанием [Махов, 2010: 12]. Наличие отдельных текстовых фрагментов реализует такую характеристику гипертекста учебника, как дисперсность (фрагментарность). Линейные текстовые фрагменты (гипотексты) имеют систему связей между собой – продуманные авторами переходы в общей нелинейной структуре, в теории гипертекста это называется ссылками – важными структурными элементами гипертекста. Мысли, перемещаясь свободно в гипертекстуальном пространстве учебника, согласно В.Л. Эпштейну, «образуют структуры, которые не являются последовательными – они связаны многими возможными переходами» [Эпштейн, 1991: 7]. Таким образом, смысловая целостность (когезия) гипотекстов достигается за счет наличия ссылок. Рассматривая проявление в гипертексте такого свойства, как связность (когерентность), следует отметить, что подразумевается не внутренняя связность, а связность гиперпространства. Сочетание линейности и нелинейности М.В. Масалова выводит в отдельную характеристику, которую называет «гипертекстуальностью» [Масалова, 2003: 7].

В гипертекстуальном пространстве учебника переход между гипотекстами, то есть ссылки, часто можно встретить в формулировках учебных заданий, которые являются формой и средством организации языкового материала в структуре учебника, а также тем каналом связи, посредством которого автор учебника обращается к потенциальному адресату [Климанова, 2001]. Рисунки 23 и 24 демонстрируют вербальную отсылку на страницу учебника, где представлено продолжение задания, его смысловая часть: *How well do you remember things? Look at these photos for one minute, then look on p126.; Look at the script for 1.2 on p146. Explain the expressions in bold using remember.*

The image shows a screenshot of a task instruction from a textbook. It consists of a green square with the number '1' and a small green 'a' icon, followed by the text: 'How well do you remember things? Look at these photos for one minute, then look on p126.'

1 a How well do you remember things? Look at these photos for one minute, then look on p126.

Рисунок 23. Пример формулировки задания в гипертексте учебника.

b Look at the script for 1.2 on p146. Explain the expressions in **bold** using **remember**.

'Jog my memory' means something makes or helps me to remember.

Рисунок 24. Пример формулировки задания в гипертексте учебника.

Видим, что текст учебного задания обнаруживает тесную взаимосвязь с последующими языковым и графическим материалом учебника как в плане выражения, так и в плане содержания. Обучающимся предлагается, переместившись в пространстве текста учебника, когнитивно связать два нелинейно представленных блока информации.

В семиотически осложненном пространстве учебника гиперссылками (помимо формулировки учебного задания) могут выступать графические средства выделения, которые привлекают и сосредоточивают внимание обучающихся на определенной информационной категории, помогают ориентироваться в структуре текста, облегчают и активизируют восприятие информации. С.А. Стройков наделяет элементы графической неоднородности прагматическими и эстетическими функциями [Стройков, 2016а: 187-188].

Среди наиболее типичных способов маркировки можно выделить: варьирование шрифта, цветовое выделение, графические элементы. С помощью цветового выделения разъясняется структура учебника. Отрезки гипотекстов, выделенные различными насыщенными цветами, содержат информацию о целях раздела.

Рисунок 25 демонстрирует цветовое выделение (элемент параграфемии, паралингвистических средств) раздела грамматики, к которой автор предлагает обучающимся обратиться в конце учебника, указывая при этом номер страницы (перевод: Грамматический справочник, стр. 140). При этом видим, что такое выделение цветом не имеет прямого

отношения к содержанию текста, но «создает оптимальные условия для его восприятия» [Анисимова, 2003: 7].

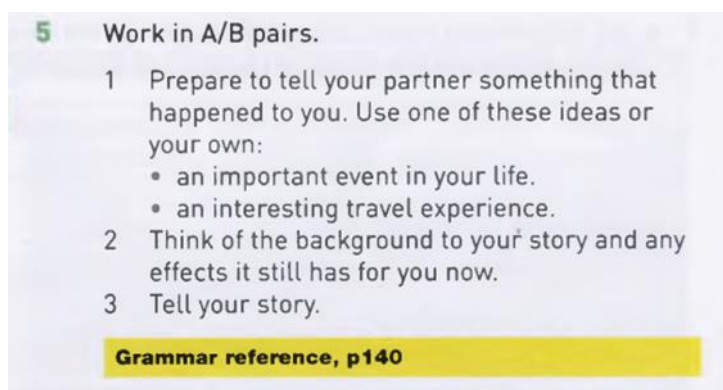


Рисунок 25. Пример выделения текста задания цветом.

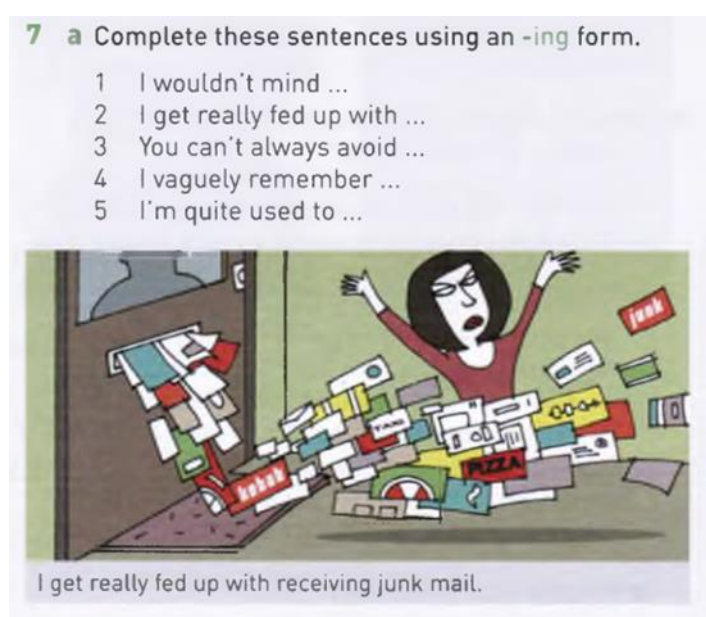


Рисунок 26. Пример креолизованного текста в гипертексте учебника.

На рисунке 26 представлен пример того, как в гипертексте учебника смысл может создаваться путем креолизованного текста. В примере задание на отработку и запоминание использования неличной формы глагола – герундия: *Complete these sentences using an -ing form*. Рисунок иллюстрирует ситуацию, которая описана в предложении-примере: *I get really **fed up with receiving junk mail***. Ситуация, когда в квартиру/почтовый ящик ежедневно летит поток рекламных объявлений, знакома почти всем. Креолизованный текст здесь несет когнитивную функцию – помогает обучающимся мысленно переключиться на свой жизненный опыт, например, вспомнить, от чего они

устали в жизни или что они едва могут вспомнить (*I vaguely remember*). Иллюстрация – своего рода гиперссылка, которая, по словам Ю.М. Лотмана, способствует «переключению из одной системы семиотического осознания текста в другую» [Лотман, 1992: 111].

Приведенные примеры наглядно отражают важнейшую категорию гипертекста, которую О.В. Дедова назвала «графической неоднородностью» [Дедова, 2011], а С.А. Стройков – «поликодовостью» [Стройков, 2016b].

Синтезируясь, вербальный и невербальный знаки участвуют в сложном процессе «приращения смысла» [Дедова, 2006: 1], который является результатом постановки новых вопросов и установления новых связей как внутри текста, так и с новыми текстами и гипертекстами, что создает информационно новый объем [Шехтман, 2014: 19].

Учитывая тот факт, что одной из наиболее активно развивающихся функций учебника в наши дни стала функция ориентировки, навигации [Чертов, 2019: 37], можно утверждать, что пристальное внимание в учебно-методическом дискурсе уделяется средствам, которые помогали бы обучающимся воспринимать и анализировать материал учебника. Оглавление, являясь одним из таких средств навигации, представляет собой одну из форм проявления гипертекстуальности. Рассматривая соотношение текста учебника с текстом оглавления, мы вслед за М.В. Покалюхиной можем отнести оглавление к паратекстовым элементам, содержащим свои ключевые слова, которые служат для структурирования информационных блоков автором и для ориентации обучающегося в тексте [Покалюхина, 2013: 105-106]. Рисунок 27 демонстрирует информационные блоки оглавления, представляющие собой гипотексты, которые отражают внутреннюю структуру построения учебника. Можем наблюдать в них параграфемные элементы: цветовое выделение текста/фона, шрифтовое варьирование, графические символы.

pages 36–45 World ● interpret maps and facts ● make comparisons and talk about changes ● talk about diet and nutrition ● discuss changing trends ● talk about result Target activity Say how a town or country has changed	Language focus Differences and changes p37 Interpreting meaning p37 Types of food p38 Changes and trends p39 Result p40	Reading Maps of the world p36 Nutrition transition p39 Listening Events and changes in Britain p40 Speaking Maps of the world p37 Interpreting a map p37 Food for a week p38 Technology debate p39 Writing Maps of the world p37	Across cultures Restaurants Keywords <i>get, become</i> EXPLORE Writing ● write captions ● write economically Look again Grammar The future Comparisons involving different verbs and times Vocabulary Changes Cause and effect
--	--	--	--

Рисунок 27. Пример оглавления учебника.

Будучи инструментом познания и организации мыслительного процесса обучающихся [Штыров, 2012: 70], гипертекст учебника обладает некоторым противоречием относительно свободы перемещения внутри него. Несмотря на то, что в учебнике текст существует в условиях замкнутого ограниченного пространственно-временного развертывания в соответствии с авторской идеей, обучающийся волен свободно передвигаться по ссылкам внутри гипертекстуального пространства. Автор путем наличия ссылок предлагает гибкие стратегии выбора. Таким образом, читатель свободен только в порядке прочтения текста [Масалова, 2003: 9]. Как было сказано ранее, ориентацию в структуре содержания учебника читателя дает автор. Поскольку согласно его замыслу, линейные гипотексты связаны переходами между собой в общей нелинейной структуре учебника, обучающийся может, перемещаясь свободно, не терять логику общей темы и проблематики. Следует отметить, что в некоторых темах обучающийся сам может выбирать, когда он обратится к предложенной информации. При подобного рода переходах подчеркивается, согласно Ю.М. Лотману, роль границ текста, как внешних, отделяющих его от не-текста, так и внутренних, разделяющих участки различной кодированности. Актуальность границ подчеркивается их подвижностью, тем, что при смене установок на тот или иной код меняется и структура границ [Лотман, 1993]. Однако при перемещении внутри

пространства текста сохраняется смысловое единство разнородных элементов навигации.

- 2 Read this advice from intercultural consultant, Kate Berardo of *culturocity.com*, and compare your answers in 1. Which piece of advice do you find most useful?

Working across cultures

Kate Berardo

Рисунок 28. Пример задания, содержащего адрес интернет страницы.

На рисунке 28 представлен пример задания, в котором содержится адрес интернет-страницы: *Read this advice from intercultural consultant, Kate Berardo of **culturocity.com**, and compare your answers in 1.* Можно сказать, что факт указания адреса интернет-страницы в формулировке задания свидетельствует о прогрессе в развитии общества, в том числе и в наполнении учебника. Более того, наблюдается выход за пределы учебника – то есть гипертекстуальность уже не внутри учебника, а за его пределами.

Гипертекстовая природа учебника дает возможность представлять информацию не как законченный результат, а как процесс, где обучающийся может сам выбирать траекторию движения мысли, управлять своим познавательным процессом. Это в полной мере реализуется в электронном приложении к учебнику, представленному на отдельном CD-диске – e-portfolio, воспроизведение которого происходит посредством компьютера.

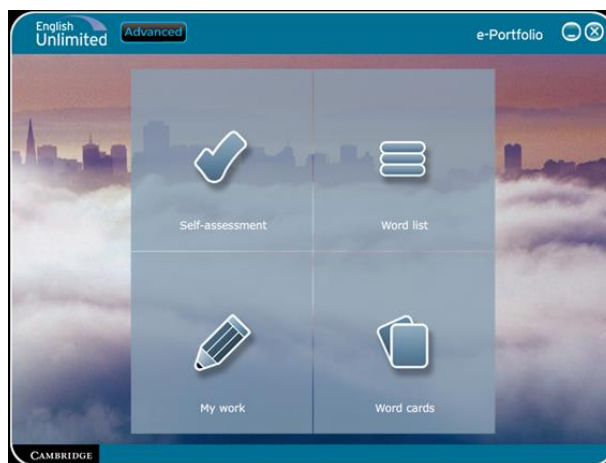


Рисунок 29. Пример интерфейса E-portfolio.

Е-portfolio (рисунок 29) дает возможность обучающемуся интерактивно воздействовать на последовательность воспроизведения разделов приложения, при этом сама электронная среда функционирования гипертекста е-portfolio определяет наличие таких характеристик, как мультимедийность и интерактивность. Рисунок 29 отображает 4 раздела е-portfolio: “Self-assessment”, “Word list”, “My work”, “Word cards”.

Взаимодействуя с блоками информации в портфолио, обучающийся занимает активную позицию в процессе обучения: запоминания, воспроизведения, проверки, то есть делает процесс усвоения информации индивидуальным. Такой характер коммуникации между обучающимся и текстами портфолио называют интерактивностью [Рязанцева, 2019: 335].

В портфолио информация представлена в виде интерфейса – среды, где обучающемуся предлагается выбирать раздел и получать обратную связь. О.В. Дедова трактует интерактивность как материализацию мыслительных интерпретаций и ответных реакций, возникающих у читателя в процессе восприятия текста [Дедова, 2006: 19]. Диалогичность такого взаимодействия обучающегося с е-portfolio находит подтверждение в словах М.М. Бахтина: «диалогические рубежи пересекают все поле живого человеческого мышления» [Бахтин, 1986: 316]. Интерактивное и мультимедийное пространство е-portfolio представляется тем полем, где генерируется смысл, «отношение к которому всегда диалогично. И само понимание диалогично» [Бахтин, 1986: 317].

Гипертекстуальность англоязычного учебно-методического комплекса была бы представлена не в полном объеме без рассмотрения всех его компонентов: рабочей тетради (self-study pack), книги для учителя (teacher's pack) и CD-дисков с аудиофайлами. Гипертекстуальные отношения между учебником и книгой учителя в методическом дискурсе основываются на взаимодополняющей информации: в книге для учителя содержатся методические указания к реализации заданий, а также ответы к ним. Кроме того, книга для учителя содержит информацию пояснительного характера,

дополняющую основной текст учебника, помогающую преподавателю лучше ее понять, чтобы в дальнейшем наиболее полно объяснить ее обучающимся. Стоит отметить сдержанный характер палитры элементов креолизации в книге учителя, где в основном наблюдается варьирование шрифта и графическое выделение текста в рамку, цветовое выделение смысловых текстовых частей разделов ограничивается серым цветом.

Рабочая тетрадь, являясь эффективным дидактическим средством в процессе самостоятельного овладения обучающимся учебным материалом [Мартыненко, 2019: 329], в системе гипертекстуальных связей учебника занимает одно из главных мест. В учебнике (course book) в конце каждого урока (unit) дана ссылка на соответствующий раздел в рабочей тетради. На рисунке 30 видно, что внимание обучающегося привлечено посредством выделения цветом и использованием маркеров списка – точками и стрелками – элементами креолизации, которые указывают на соответствующий раздел. Невербальный знак/средство обеспечивает навигацию по гипертексту учебника. Представляется неполным овладение материалом урока без автономной, свободной работы с заданиями рабочей тетради.

- 
- For Wordcards, reference and saving your work → e-Portfolio
 - For more practice → Self-study Pack, Unit 4

Рисунок 30. Пример ссылки в учебнике на материал рабочей тетради.

Приведенный гипертекстуальный элемент в своей визуальной структуре помимо выделения красным цветом имеет еще паралингвистические элементы – маркер списка и стрелки. Наличие невербального элемента стрелки делает возможным наличие грамматической конструкции неполного предложения:

- *For Wordcards, reference and saving your work → e-Portfolio*
- *For more practice → Self-study Pack, Unit 4*

Допускаем, что такая грамматическая экономия внутри гипертекстуального элемента в тексте учебника служит для более четкой и быстрой навигации, перемещению между смысловыми частями текста.

В конце рабочей тетради расположены ответы к заданиям. Предполагается, что обучающийся может к ним обратиться для самопроверки.

Наряду с ответами к заданиям рабочей тетради, в учебнике содержатся скрипты аудиофайлов, представленных на CD-дисках. Так, в случае неполного понимания аудиозаписи, обучающийся может обратиться к скриптам на последних страницах учебника, а потом повторно прослушать запись. Переход к текстам скриптов обеспечивается наличием ссылок (маркированных цветовым выделением) в гипотекстах уроков.

Учебно-методический комплекс “English Unlimited” состоит из нелинейно представленных линейных (гипотекстов) текстов учебника, рабочей тетради, e-portfolio. Сочетание линейности и нелинейности представления информации находит свое воплощение в характеристике гипертекстуальности. Гипотексты связаны между собой ссылками, которые обеспечивают целостность, связность и замкнутость гипертекста учебника. Ссылки в свою очередь представлены вербальным и невербальным знаком, что обеспечивает мультимодальность гипертекста. E-portfolio – элемент в структуре учебно-методического комплекса, который представлен в электронном виде, характеризуясь при этом мультимедийностью и интерактивностью.

Таким образом, понятие гипертекста, зародившееся в лексиконе информатики, представляет большой интерес для лингвистов. Изучая новую природу текста, обладающую механизмами нелинейной организации информации, исследователи выделяют текстовые, функциональные и структурные особенности в зависимости от жанра и формы представления информации.

Аутентичный учебно-методический комплекс по английскому языку, будучи жанром англоязычного учебно-методического дискурса, представляет собой нелинейно организованный объем линейных семиотически осложненных блоков информации (гипотекстов), связанных продуманной системой переходов (ссылок) – оглавлением, формулировками учебных заданий, экстралингвистическими (невербальными) знаками, интерфейсом – и является инструментом познания и организации мыслительного процесса обучающихся. Анализ эмпирического материала показал, что учебный гипертекст характеризуется: нелинейностью, гипертекстуальностью, ссылками, мультимодальностью, мультимедийностью и интерактивностью. Обладая данными характеристиками, учебный текст, будучи инструментом познания, помогает представить информацию не как конечный результат, а как процесс, где обучающийся, направляемый авторами учебника, управляет своим мыслительным процессом.

При этом очень важно изучить когнитивные механизмы восприятия и понимания невербальных элементов текста учебника. В следующем разделе будет показано, что хотя невербальные элементы учебника призваны облегчить понимание и усвоение языкового материала, обучающиеся не всегда правильно понимают или совсем не понимают смыслы, заложенные, например, в карикатурах.

2.5. Элементы визуализации в англоязычном учебно-методическом дискурсе: взгляд студентов

Визуальная информация, согласно утверждению А.Г. Сониной, воздействует на индивида по схеме «от увиденного к усвоенному» [Сонин, 2005: 115]. Визуальные знаки и создаваемые ими образы обеспечивают максимальное поступление информации в сознание человека, а значит, возрастают и возможности оперирования ею при помощи всех механизмов мышления не только «абстрактного» (анализ, синтез,

абстрагирование, обобщение), но и «образного» (представление, восприятие, ассоциация, воображение) [Прохожев, 2018 : 27].

Сказанное означает, что «взаимодействие и использование вербальных и невербальных компонентов в процессе обучения содействует созданию коммуникативной ситуации, подлежащей развертыванию и последующей интерпретации смыслов» [Попова, Колесова, 2015: 84]. Важнейшие задачи обучающихся – «считывание», декодирование информации и интерпретация смыслов. «Читать – значит выявлять смысл» [Барт, 1982: 400].

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить возможности, которые предоставляет использование в современных учебниках визуального кода. Для этого мы предложили студентам принять участие в анкетировании (см. Приложение 1). Его цель – выявить, в какой степени обучающиеся замечают и воспринимают визуальный ряд в креолизованном тексте (на материале учебника по грамматике английского языка Майкла Свона и Кэтрин Волтер [Swan, Walter, 2011]), а также установить степень эффективности и целесообразности использования таких текстов для изучения английского языка. Анкета была составлена и размещена в программе “Microsoft Forms”. В анкетировании приняли участие 60 студентов 2-го курса (уровень английского языка Upper-Intermediate) направления «Педагогическое образование» Самарского государственного социально-педагогического университета, изучавших дисциплину «Практическая грамматика английского языка».

Как было показано ранее, в структуре учебника уровень интегративности вербальных и невербальных элементов достаточно велик. Рисунки, или, как их называл Умберто Эко, «феномены визуальной коммуникации» [Эко, 2006: 200], являясь невербальным элементом семиотической системы, вступают во взаимодействие с вербальным элементом. В языковом материале вышеуказанного учебника наиболее распространены тексты с полной креолизацией: вербальная часть не является полностью автономной, а интегрируется с вербальным знаком, образует

структурно-смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на обучающихся.

Мы разделяем мнение С.В. Арановой о важности «деятельной составляющей визуализации учебного материала» [Аранова, 2020: 43]: «поликонтекстность и мозаичность информационного поля предполагает наличие у учащихся соответствующих умений оперировать извлекаемой информацией» [Там же: 45]. Полагаем, что обучающийся занимает не пассивную позицию по отношению к визуальному ряду и его взаимодействию с вербальным элементом, а является активным участником процесса восприятия, декодирования и интерпретации смыслов, заложенных в этом взаимодействии. Обучающийся активно использует визуальный ряд, в процессах восприятия, декодирования и интерпретации смыслов основывается на его взаимодействии с вербальным элементом. Результаты анкетирования предоставлены в Приложении 2.

Большинство студентов уверены, что элементы визуализации представлены в учебнике не только для привлечения внимания, но и в большей степени для того, чтобы проиллюстрировать грамматическое явление и разнообразить монотонные упражнения. Визуальный элемент облегчает восприятие информации, воздействует на эмоциональную сферу адресата. Мнение студентов подтверждается тем, что наиболее частая комбинация вербального и невербального знака – рисунок и подпись под ним, демонстрирующая употребление грамматической структуры, либо карикатуры с ее описанием и заданием заполнить пропуск правильной грамматической формой [Шамшина, 2022].

Выбор примеров, на которых происходит изучение грамматики английского языка, авторы учебника Майкл Свон и Кэтрин Вольтер объясняют стремлением к использованию примеров не с корпусной аутентичностью (*not corpus authenticity*), а с той степенью подлинности и адекватности восприятия (*classroom authenticity*), которая характерна для «живой» аудиторной работы: “not “real” examples, but realistic examples which

serve our pedagogic purposes” [Swan, Teaching grammar...]. Тенденция к использованию примеров, взятых из реальной коммуникации, наблюдается в лингводидактике с 80-х годов XX века. В это время произошел переход от структурной лингвистики как от точной науки к признанию важности человеческого фактора в языке, влияния культуры и социума на развитие языка. Отсюда большая активность обучающихся и загрузка всех каналов восприятия для того, чтобы запомнить и потом использовать языковую информацию. Обучение грамматике не осталось в стороне – в центре внимания оказываются предложения, описывающие реальную ситуацию [Кулинич, 2009: 34].

Результаты анкетирования свидетельствуют о проблеме восприятия и интерпретации, «считывания» визуального кода, что, помимо лингвистических, ставит многочисленные психологические и психолингвистические вопросы. По утверждению А.Г. Сони́на, долгое время в науке господствовало мнение, что тексты, в которых интегрируются вербальный и невербальный элемент, «должны характеризоваться большей эффективностью в передаче информации по сравнению с близкими по содержанию вербальными произведениями за счет единовременного использования разных каналов передачи информации и за счет их более гибкой структуры». Однако ученый подвергает данное мнение сомнению, поскольку «многие экспериментальные исследования показали, что индивид может сталкиваться с серьезными затруднениями, пытаясь усвоить информацию, предлагаемую в поликодовой форме» [Сонин, 2006: 2]. Ключ к вопросам понимания А.Г. Сонин видит в концептуальном осмыслении общих принципов построения текстов, в которых задействованы знаки различных семиотических систем (вербальные и невербальные), и специфики их понимания [Сонин, 2006: 3].

Сложность восприятия и интерпретации обучающимися карикатур, использованных в качестве визуального элемента в учебнике “Oxford English Grammar Course”, подтверждает мнение А.Г. Сони́на. Полагаем, что данная

трудность обуславливается комической природой жанра карикатуры. Карикатура, с точки зрения прагмалингвистов, может быть отнесена к средствам несерьезного письменного общения, одним из ведущих признаков которого является «коммуникативное намерение участников общения уйти от серьезного разговора» [Чаплыгина, 2007: 217]. Размещая карикатуру на страницах учебника по грамматике, автор тем самым демонстрирует намерение пригласить обучающегося к несерьезному разговору, где он сможет применить изученные грамматические конструкции. Поскольку карикатура «представляет собой фрагмент ментального мира автора и одновременно канал ведения диалога с окружающим миром» [Там же], обучающемуся предлагается декодировать смысл, чтобы стать полноправным участником такого диалога. Согласно результатам анкетирования, большинство студентов открыты подобному общению. Однако есть и такие обучающиеся, которые не готовы переключиться с объяснения и отработки конструкций на более эмоционально расслабленное общение с автором.

Результаты проведенного в ходе нашего исследования анкетирования подтверждают способность визуального материала стимулировать у обучающихся развитие творческого мышления, которое предполагает инициативность, работу воображения, быструю реакцию, создает положительный эмоциональный фон, снимает психологические барьеры, что очень важно при изучении иностранного языка. Однако то обстоятельство, что не все респонденты могут «декодировать» смысл, выраженный невербально, позволяет предположить, что для понимания невербальных элементов необходимы не только лингвистические, но и другие виды когниции. Для понимания следует обратиться к теории множественного интеллекта Г. Гарднера.

2.6. Мультиmodalность англоязычного учебно-методического дискурса с позиции теории множественного интеллекта Говарда Гарднера

Процесс обучения английскому и любому другому языку, динамический по своей природе, последнее время рассматривается исследователями в контексте изменяющихся новых условий образования, которые были вызваны появлением информационных технологий, и, как следствие, увеличением каналов распространения и восприятия информации. Различные взаимодействующие между собой модусы, которые участвуют в передаче и восприятии информации, являются взаимозависимыми, и информация распределяется между ними сложным образом. Язык не рассматривается как изолированный от других семиотических систем – он не может использоваться в коммуникативной реальности и в тексто-аналитической практике без учета невербальной составляющей. Одновременно меняется и способ восприятия мира. Доминирующее ранее в качестве основного носителя информации слово заменяется образом, что выражается и в приоритете визуального ряда над вербальным [Омельяненко, 2018: 68].

Изолированные языковые средства оказались недостаточными для полноценного контекста, без которого невозможна полноценная коммуникация [Максакова, 2019: 237]. Образовательная среда мультиmodalна по своей сути, в ней находят свою реализацию различные средства передачи информации – речь, тексты, мимика, жесты.

Специфика текста учебно-методической направленности обусловлена его функционально-прагматическим предназначением – овладением языком, способностью говорить и понимать иноязычную речь в различных сферах жизни общества, в меняющихся условиях и ситуациях.

Функционально-коммуникативной направленности мультиmodalного текста учебника подчинены (помимо таких лингвистических характеристик, как содержание, объем, лексико-грамматические параметры) его структура и

графическое оформление, соответствующие коммуникативным потребностям обучающегося/реципиента/адресата. Одной из самых распространенных форм мультимодальности в англоязычном учебно-методическом дискурсе является креолизированный текст – сочетание текста и изображения.

На протяжении некоторого времени считалось, что тексты, содержащие в себе невербальный элемент, должны характеризоваться большей эффективностью в передаче информации по сравнению с текстами, где присутствует только вербальный элемент. Такое эффективное воздействие объяснялось использованием различных каналов передачи информации. Однако многие современные исследования показали, что адресат может сталкиваться с серьезными затруднениями, пытаясь декодировать и интерпретировать информацию, заложенную адресантом в мультимодальной форме.

Задействуя несколько каналов передачи информации, мультимодальный учебный текст позволяет освоить больший объем материала за определенное время, а также стимулировать познавательную деятельность, мотивацию, пробуждать интерес к изучению языка. Данный вид текста, с одной стороны, облегчает восприятие информации, а с другой – накладывает определенную нагрузку на обучающегося и преподавателя в плане построения смысла. Мультимодальная природа текста сформировалась под влиянием развития цифровых технологий, которые ставят всё больше задач как перед исследователями, так и перед преподавателями и обучающимися. Для того, чтобы декодировать смысл, заложенный в синтез знаков различных семиотических систем, необходимо уделять большое внимание обработке информации, творческому решению различных проблем и критическому мышлению. Подобную точку зрения встречаем в диссертационном исследовании Е.В. Карпец: «Новая парадигма информационного общества, характеризующегося потоком информации, требует сортировки, переработки и осмысления» [Карпец, 2013: 69].

Существование текстов мультимодального характера подразумевает появление и наличие определенных умений, связанных с пониманием данных текстов. Важную роль в осмыслении содержания текста играет соотношение вербального и невербального знака, речемыслительная деятельность индивидуума. В основе этих умений лежат когнитивные способности, благодаря которым обучающийся интерпретирует и познает смысл, который является одной из фундаментальных категорий не только теории текста, но и всей науки о языке. Обращение к теории множественного интеллекта Говарда Гарднера [Гарднер, 2007] позволяет получить более широкое представление о восприятии и освоении обучающимися англоязычного мультимодального учебно-методического дискурса. Работа с мультимодальными текстами наглядно демонстрирует развитие интеллекта, а это как раз то, что автор ставит своей первоначальной задачей в развитии своей теории – «исследование различных контекстов, в которых развивается интеллект» [Гарднер, 2007: 50]. Кроме того, исследователь стремился доказать, что разум, как и мозг, состоит из множества модулей/органов/интеллектов, каждый из которых действует по своим собственным правилам и относительно автономен [Там же].

При этом сам интеллект автор описывает как «способности решать проблемы или создавать продукт, который обладает ценностью в определенной или нескольких культурах» [Там же: 27]. Исходя из определения интеллекта, сформулированного Г. Гарднером, можно предположить, что узнавание, восприятие и понимание вербальных и невербальных знаков мультимодального текста и есть для обучающегося та «способность решать проблемы» и «создавать продукт» – то есть, определенные речевые действия для успешной коммуникации. Мультимодальный текст, состоящий из различных знаков семиотической системы, способствует активации и развитию различных видов интеллекта, которые Г. Гарднер объединяет в 7 групп: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический,

две формы личностного интеллекта (межличностный, ориентированный на окружающих людей, и внутриличностный, ориентированный на самого индивида). При этом исследователь убежден, что «интеллекты не высечены из камня, они постоянно модифицируются в связи с изменениями доступных ресурсов, а вместе с этим меняется восприятие человеком собственных способностей» [Там же: 48]. Теория множественного интеллекта предлагает увеличение количества способов, при помощи которых можно расширить восприятие учебной информации. Сам автор скептически отзывается о применении данной теории к изучению иностранных языков и выражает свои сомнения по поводу ее полезности в данном аспекте. Г. Гарднер уверен, что данная теория полезна, если обучающийся пытается освоить сложную, новую концепцию, предположим, гравитацию в физике, или понять феномен «духа времени» в истории. Но при этом исследователь, по его собственному признанию, восхищается преподавателями иностранных языков, которые утверждают, что добились успеха в использовании подхода множественного интеллекта [Гарднер, 2007].

Г. Гарднер, видя перспективу дальнейшего систематического изучения ответвлений теории множественного интеллекта, заинтересован в рассмотрении того, как разум человека справляется с междисциплинарными исследованиями — можно ли эту когнитивную деятельность назвать естественной? Кроме этого, исследователь в рамках рассуждения о том, как тот или иной тип интеллекта связан с различными отраслями науки, озадачивается вопросом о причинно-следственных связях в «работе» различных типов интеллекта [Там же].

Подобно тому, что в теории Г. Гарднера интеллект не представляет собой единую характеристику человеческого разума, а состоит из множества модулей/органов/интеллектов, текст учебника не линейный, а состоит также из модусов различных семиотических систем.

Обратимся к наглядным примерам мультимодальности в англоязычном учебно-методическом дискурсе, в которых обучающиеся сталкиваются с

необходимостью разобраться в сложной задаче, в процессе освоения которой реализуется возможность активации и развития различных видов интеллектов. Учитывая различие между контекстами, в которых человек живет и развивается сейчас, считают, что интеллект – это взаимодействие определенных склонностей и потенциала, с одной стороны, и возможностей и ограничений, характерных для данной культуры, – с другой. Отталкиваясь от работ отечественного психолога Льва Выготского [Vygotsky, 1978], многие ученые исследуют различия между культурами и их традициями, а не различия между людьми. Мультимодальное представление информации в гипертекстуальном пространстве учебника – это свойство, характеристика аутентичного учебника английского языка.

Рассмотрим примеры заданий из аутентичных учебников по деловому английскому языку, в которых различные знаки семиотической системы, вступая во взаимосвязь, формируют образ, контекст и смысл целого. Понимание и интерпретация целого нужны для успешной коммуникации и решения не только языковых задач, но и логико-когнитивных. Приведем пример задания в формате кейса (Case Study). Кейс-метод — это метод активного обучения на основе реальных проблем и путей их решения. Суть кейс-метода основывается на том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной деятельности обучающихся, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Следовательно, преподавателю предлагается максимально погрузить обучающихся в реальную ситуацию. Это возможно посредством использования фотографии и графики, которые как средства являются наглядной демонстрацией ситуации и проблемы.



Рисунок 31. Фотография, передающая внешний вид системы хранения “The Cyclepod”.

Фотография (рисунок 31) помогает визуализировать инновационную систему хранения велосипедов, которую разработала и производит компания “Cyclepods Ltd”: *it is an **innovative space-saving** cycle storage design which **secures** eight cycles in a two-meter diameter. The Cyclepod enables the cyclist to lock the front wheel to the unit, securing the most expensive and highly-targeted parts of the cycle in place.* В описании присутствуют слова и словосочетания с положительной коннотацией: *innovative space-saving, secures*. Несмотря на изобретение передовой технологии, компания в процессе ведения бизнеса сталкивается с проблемой – невозможность удовлетворить возрастающий спрос из-за отсутствия денег для производства системы хранения.



Рисунок 32. Fact File, приводящий основные факты.

Для решения проблемы обучающиеся должны познакомиться с текстом, описывающем ситуацию, а также проанализировать “Fact File” (рисунок 32), содержащий ключевые факты и показатели компании: *founders*, *growth*, *price per unit*, *required investment*. Подобно тому, как проблема представлена знаками различных семиотических систем, ее решение лежит в использовании нескольких типов интеллекта, которые помогут связать все части систем в единый логико-смысловой узел. Обучающимся необходимо иметь вербально-визуальное представление о предмете рассуждения (*establish the current situation for Cyclepods Ltd*) (лингвистический и пространственный интеллект), приложить аналитические усилия, чтобы продумать шаги, ведущие к успеху компании (*decide what you think the company should do to resolve its cash-flow crisis and increase its profit margin*) (логико-математический), а также представить свои аргументы и идеи остальным участникам группы (*prepare your arguments and be ready to give your opinion. Decide on the two best options and present them to the class*) (межличностный интеллект).

Встречаются задания мультимодальной направленности, в которых неязыковой знак обучающимся представляется трудным для интерпретации и для декодирования в контексте вербального знака. Автор учебника “English for Business Studies. A course for Business Studies and Economics students” почти в каждом разделе сопровождает текст невербальным знаком, а именно

карикатурой, которая часто в учебниках английского языка отражает самоиронию как характерную черту британского юмора [Мамонова, 2024: 152].

Карикатура сама по себе как жанр является результатом осознания художником-карикатуристом окружающего его мира. Однако юмор, с когнитивной точки зрения, – это создание или обнаружение парадокса, противоречия, абсурда [Яновский, 2023: 94]. Рисунок и подпись к карикатуре отражает мнение автора, его видение какого-либо события или человека. Таким образом, модальность является одной из категорий карикатуры. Для правильной интерпретации карикатуры представляется важным восприятие и анализ всех знаков не отдельно, а в их единстве при учете указательного максимума социокультурного контекста [Арнольд, 2019: 173]. Обучающийся должен понимать, что знаковому пространству карикатуры присуще единство лингвистических и экстралингвистических знаков, что служит в нем целям смысловой суперструктуры и проявляется в процессе передачи когнитивной и эмотивной информации средствами разных информационных рядов карикатуры [Кулинич, 2017]. О трудностях восприятия карикатуры см. предыдущий раздел.

Обратимся к примеру. На рисунке 33 представлено задание из раздела учебника, посвященного мотивации. Приведен список показателей, которые могут мотивировать человека на выполнение той или иной работы. Предлагается расположить их в порядке важности. Данный список сопровождается невербальным знаком – карикатурой, на которой изображен кабинет руководителя с очень большим столом, размер которого гораздо больше, чем люди, сидящие за ним. Комментарий под карикатурой: *We don't offer bonuses, but the size of your table will be adjusted quarterly* отражает саркастическое отношение автора к обещаниям работодателя. Наблюдаем контраст со смыслом вербального текста, который создается за счет некоторого несоответствия текста и карикатуры – тем самым создается юмористический акт, который имеет в основе принцип дополнительности и

инверсивного отображения реальной ситуации в нереальную [Кулинич, 2000: 31]. Можем отметить столкновение сценариев: подразумевается, что ежеквартальное увеличение заработной платы – это один из аспектов, который мотивирует сотрудников на выполнение трудовых обязанностей. Карикатура иллюстрирует, что достаточно часто сотрудники сталкиваются с несоответствием между тем, что было обозначено работодателем как успешная перспектива и тем, что на деле предложено сотруднику за его работу. Как уже было показано в параграфе 1.2., обучающимся часто в силу отсутствия рабочего опыта, а также нехватки фоновых знаний трудно декодировать смысл карикатуры и связать его с текстом задания.

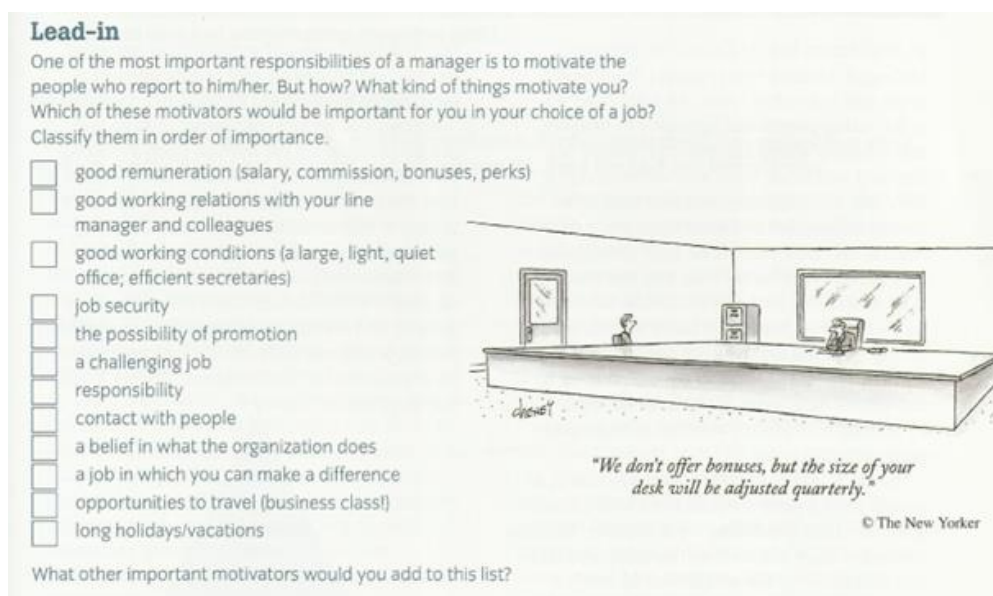


Рисунок 33. Пример задания, иллюстрированного карикатурой.

Карикатура и подпись к ней, являющаяся специфичной формой мультимодального учебно-методического дискурса, выполняет функцию не только привлечения внимания, иллюстрирования и комментирования, но и мотивации говорения [Кулинич, 2017: 16]. Все это может быть затруднительно для обучающегося в силу того, что одним из ключевых элементов в порождении юмора является способность человека видеть несоответствия между присутствующими одновременно элементами, ситуациями, событиями. Поскольку сам юмор имеет диалогичную природу

[Бахтин, 1990], в подобных заданиях преподавателю необходимо активизировать диалог с обучающимися для выявления лингвистических и экстралингвистических знаков, определения их взаимодействия с целью понимания целого смыслообраза. Сама форма диалога мультимодальна, поскольку именно диалог представляет собой пространство, в котором в наибольшей степени и наиболее естественным образом способны актуализироваться базисные для становления компонентов коммуникативной компетенции языковые категории: категория модальности и модуса [Петрова, 2008: 106].

Следующий вид невербального знака, представляющий трудности восприятия в заданиях, – фотографии, которые (предположительно) декодировать проще, чем карикатуры в силу того, что они создают аутентичный образ действительности. При восприятии таких заданий происходит вербально-визуальная перцепция, то есть информация доходит до обучающегося посредством зрительного канала восприятия. Фотографии являются наиболее эффективным средством коммуникации, так как запечатляют пространственное соотношение объектов аналогично человеческому видению, воссоздают целостность мира, стабилизируют отношения человека со временем [Семерджиди, 2008: 126]. На рисунке 34 представлено 3 фотографии, отражающие различные виды деятельности человека: 1) человек, едущий на велосипеде по шоссе между рядами машин; 2) человек, делающий зарисовки с картин художественной выставки; 3) человек, занимающийся скалолазанием. Предлагается в паре описать данные фотографии, используя прилагательные из списка. Подразумевается, что вербально-визуальная перцепция данного задания должна привести к описанию и интерпретации смыслов, заложенных авторами учебника, которые не дают пространственного описания событий, а отправляют обучающихся к иллюстрации посредством формулировки задания. В таком случае невербальный знак, фотография, способствует раскрытию содержания текста. Однако на практике сталкиваемся с неспособностью обучающихся

«считать» коммуникативную ситуацию, которую предлагает фотография. Поэтому преподаватель путем задавания вопросов должен убедиться, что обучающиеся правильно «считывают» действия, изображенные на фотографиях, и только потом приступают к выражению своего мнения по поводу того или иного вида деятельности. Вопросы могут быть следующими: *What can you see in these photos? What is this man doing? Where is this lady standing? Why is she there? What is there in her hands?*

Полагаем, что путем наводящих вопросов преподаватель управляет речемыслительной деятельностью обучающихся в процессе их совместной деятельности, помогает раскрыть в полной мере текст как коммуникативную единицу, как результат речевой деятельности субъектов, как знаковое образование, существующее только в процессе его производства и восприятия. Такое «раскрытие» происходит, когда тела знаков, которыми обмениваются коммуниканты, превратятся в языковые знаки и другие знаковые образования. Данный процесс происходит за счет того, что тела знаков в процессе производства и восприятия речи соединяются со значениями, которые хранятся в вербальной памяти коммуникантов [Тарасов, 1989: 13]. Более того, находим подтверждение нашей наводящей стратегии уточнения невербального элемента в исследовании А.Г. Сониной, занимающегося построением модели понимания семиотически осложненного текста. Ученый приходит к выводам, что базовая репрезентация поликодового вербально-изобразительного текста характеризуется преимущественным учетом содержания изобразительной составляющей. Именно содержание изображения определяет структуру семантической сети, которая формируется за счет активации одних узлов и ингибиции других [Сонин, 2006].

6 Work with a partner. Use adjectives from the list to describe the activities in the pictures.

exciting boring relaxing exhilarating tiring
interesting frightening enjoyable hard work



Рисунок 34. Пример задания, иллюстрированного фотографиями.

Примеры и преподавательский опыт работы показывают, что смысл, реализующийся посредством невербального компонента учебно-методического дискурса, может представлять трудность для интерпретации обучающимся. Данные трудности могут быть выражены в неспособности «прочитать» ситуацию, распознать контекст. Это чаще обусловлено отсутствием экстралингвистического опыта у обучающихся, недостаточным уровнем фоновых знаний. Кроме того, обучающимся, у которых развит в основном вербальный интеллект, бывает труднее «включить» интеллект визуальный и пространственный. Возникает задача обучить не только декодированию знаков, но и установлению ассоциативных связей между их структурными элементами и языковыми речевыми единицами, другими словами, постичь смысл текста в единстве его внешней и внутренней формы. При этом внешнюю структуру текста составляют лингвистические характеристики, которые отражают лексико-грамматические и логико-композиционные закономерности его организации, а внутренняя структура связана с содержанием как мыслительным образованием и представлена, по мнению Н.П. Пешковой, главным образом, характеристиками психолингвистического плана [Пешкова, 2002: 77].

Изобразительная и вербальная составляющие в сложных негомогенных текстах взаимодействуют, порождая особые текстовые единицы, влияющие

на психолингвистические механизмы обработки содержащейся в тексте информации [Сонин, 2006: 10]. Данный процесс обработки информации носит диалогический и динамический и характер. Воспринимать и декодировать синергетическую связь вербального и невербального кода в тексте представляется целесообразным, опираясь на знание модели понимания дискурсивной информации, разработанную Т. ван Дейком и В. Кинчем. Согласно авторам, особые стратегии кодирования и обработки информации играют важную роль в процессе создания и восприятия текста. Важнейшие характеристики модели основаны на представлении о том, что когнитивная обработка дискурса, равно как и любая другая комплексная обработка информации, является стратегическим процессом, в результате которого с целью интерпретации (понимания) дискурса в памяти конструируется его ментальное представление. В соответствующих процессах используется как воспринимаемая информация, так и информация, содержащаяся в памяти. Постепенное и оперативное конструирование представления возможно только на основе структурного анализа и синтеза, обеспечивающих выявление на различных уровнях значимых единиц, а также способов, с помощью которых эти единицы могут объединиться в более сложные единицы. Следовательно, понимание – это уже не просто пассивное конструирование репрезентации языкового объекта, а часть интерактивного процесса, в котором слушатель активно интерпретирует действия говорящего [Дейк, Кинч, 1988].

Рассматривая и анализируя работу обучающихся, выполняющих задания мультимодального учебно-методического дискурса, заметим, что трудности, с которыми они сталкиваются, не должны являться преградой к освоению языка. По словам Г. Гарднера, «парадоксально, но ограничения могут наталкивать на размышления и в конечном итоге освободить разум» [Гарднер, 2007: 41]. Полагаем, что задача преподавателя – помочь обучающимся сделать овладение англоязычной коммуникацией максимально осмысленным, что приведет к освоению межличностных и социальных

взаимодействий. «Современное образование ориентировано не только на процесс усвоения знаний, но и на процесс личностного развития человека, его познавательных и творческих способностей» [Дорохова, 2016: 122]. Мультимодальная структура направлена на глубину представления и усвоения материала. По заверению самого Г. Гарднера, если человек задумается над тем, каковы его цели при получении образования, ему может очень пригодиться теория множественного интеллекта, особенно если человек заинтересован в изучении ряда дисциплин. В таком случае он может активизировать все семь интеллектов для достижения этой высокой цели [Гарднер, 2007].

Таким образом, мы выяснили, что проблема восприятия мультимодальных текстов англоязычного учебно-методического дискурса может быть обусловлена задействованием различных типов интеллекта (данное предположение нуждается в дальнейшем исследовании и уточнении), а также лингвистических и экстралингвистических компетенций. Здесь правомерно задать вопрос, что же появится в результате? Что будет сформировано в результате адекватного восприятия и интерпретации таких текстов? Г. Гарднер полагает, что если мы хотим правильно разобраться в сфере человеческого познания, необходимо рассмотреть намного больший и универсальный ряд способностей. Кроме того, нужно не забывать о возможности, что многие, если не все, из этих способностей не поддаются оценке с помощью стандартизированных вербальных методов, которые во многом полагаются на смесь логических и лингвистических способностей [Гарднер, 2007].

Говоря о проблеме восприятия, декодирования, интерпретации мультимодальных текстов методического дискурса, следует обратиться к понятию «мультиграмотности». Данный термин был предложен Новой Лондонской Группой ученых в 90-е годы XX века и появился в связи с появлением мультимодального подхода в обучении иностранным языкам и английскому языку, в частности. Для описания данного явления в

лингвистике существуют термины «новая грамотность», «постграмотность» [Гудова, 2011], «мультиграмотность», «мультимодальная грамотность» [Leeuwen, Kress, 2010]. В целом содержание понятия грамотности в современном обществе имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида [Стернин, 2013: 209].

В настоящее время можем наблюдать, что в социально-коммуникативной подсистеме социокультуры, представленной общением, образованием, искусством, происходит становление качественно новой формы грамотности – постграмотности, вбирающей в себя все предыдущие формы грамотности, выработанные человечеством, и поднимающей их на качественно новый уровень, позволяющий создавать и обрабатывать мультимодальные и полилингвальные тексты и интерпретировать их в сложных поликультурных контекстах [Гудова, 2021: 238].

Часто обучающимся представляется трудным процесс обработки и интерпретации текстов мультимодальной направленности. Отсутствие у обучаемых необходимых компетенций, умений и навыков обработки данных ведет к отсутствию мультиграмотности [Махова, 2021: 40].

В рамках работы с текстами учебно-методического дискурса деловой коммуникации обучающиеся имеют дело с сочетанием «текст + рисунок», следовательно, представляется справедливым в рамках понятия мультиграмотности выделить предложенную М.А. Кулинич «визуальную грамотность как необходимый элемент образования, учитывающего изменения и сдвиги в способах и средствах коммуникации – художественной, научной, образовательной, воспроизводящей гуманитарное знание при помощи визуальных техник. Сочетание визуальных и вербальных компонентов открывает богатые возможности для более полного понимания и усвоения» [Кулинич, 2017: 146]. О внимании к визуальной грамотности как к способности «читать ситуацию» говорит и И.А. Колесникова: «представление о визуальной грамотности выводит обучение в сферу восприятия учебной информации в «терминах изображений»,

предполагающего способность анализировать и синтезировать зрительную реальность» [Колесникова, 2013: 3].

Изучая понятие мультиграмотности, Т.Г. Галактионова замечает, что «люди в современном обществе должны научиться создавать знания из множества источников и способов представления» [Галактионова, 2021: 15]. Это происходит за счет потенциала вербальных, визуальных, звуковых, пространственных и жестовых способов создания смысла. В мультимодальных текстах мультиграмотность опирается на способность «читать» мир и осмысливать информацию с помощью не только вербальных средств, но и невербальных. Как уже было сказано выше, такая способность появляется за счет активизации и развития разных видов интеллекта. Так, обращаясь к теории множественного интеллекта, можно «представить новую грамотность как совокупность способностей к вербальной коммуникации, логико-математическому структурированию, визуальной и языковой выразительности, развитому кинестетическому восприятию, исследовательско-поисковой активности, диалогическому общению и рефлексии, что позволяет в итоге выйти на уровень смыслов и ценностей» [Галактионова, 2021: 15].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в англоязычном учебно-методическом дискурсе интерпретация и поиск смысла происходит в условиях наличия различных каналов передачи информации. Передача происходит посредством различных знаков семиотической системы языка – вербальных (текст) и невербальных (рисунок, карикатура, фотография, аудио сообщение). Приведенные примеры из аутентичных учебников по деловому английскому языку подтверждают тот факт, что для успешного овладения навыками коммуникации обучающемуся необходимо грамотно распознавать эти знаки, устанавливать их взаимосвязь и интерпретировать смысл, который в них заложен. Преподаватель и обучающийся сталкиваются с необходимостью овладения мультиграмотностью, которая рассматривается как интегративная личностная характеристика, которая, опираясь на

различные виды интеллекта, помогает осваивать опыт мультимодальной коммуникации и становится активным ее участником, используя потенциал вербальных и невербальных средств взаимодействия с информацией.

Как уже отмечалось, постграмотность характеризуется ростом сложно структурированной и семиотически осложненной информации, прежде всего информации визуальной, которая имеет более высокую информационно-энергетическую емкость и более широкий прагматический потенциал, чем вербальная. Многие исследователи отмечают, что постоянное обращение к цифровым технологиям значительно снижает эффективность восприятия линейных источников информации, затрудняет работу с линейными печатными текстами [Родина и др., 2018: 108]. Как известно, без контекста декодировать значение языковых средств не представляется возможным. Изолированные же языковые средства оказываются недостаточными для создания полноценного контекста и, как следствие, для полноценного его понимания.

Выводы к Главе 2

1. Для успешной реализации информативной и познавательной функции текст англоязычного учебно-методического дискурса включает в свое содержание невербальные элементы (рисунок, карикатура, фотография, аудио и видео сообщения). Являясь носителем определенной информации (семантической, экспрессивной), невербальные средства привлекают внимание адресата, а полное извлечение информации из текста становится невозможным без их декодирования и интерпретации.

2. Анализ креолизованных текстов из англоязычных учебно-методических пособий по обучению английскому языку показал, что вербальный и невербальный компоненты вступают во взаимоотношения, которые можно представить в виде определенной корреляции в зависимости от объема информации и роли вербального знака. Синкретическая связь двух компонентов различных семиотических систем способствует связности и

целостности текста, что ведет к наиболее широкому восприятию его адресатом, в результате чего происходит наиболее точная передача смысла, заложенного автором текста.

3. Сегодня аутентичные учебники английского языка содержат множество семиотических модулей, имеющих мультимодальную форму, где одним из основных средств передачи информации является изображение, которое, вступая в когерентные связи с вербальными знаками, увеличивает тем самым смысловую нагрузку текста, погружает обучающихся в ситуацию реального общения, где происходит воздействие на их познавательную и эмоциональную сферу.

4. Мультимодальная природа текста сформировалась под влиянием развития цифровых технологий, которые ставят всё больше задач как перед исследователями, так и перед преподавателями и обучающимися. Мультимодальный текст исследуемого дискурса, с одной стороны, облегчает восприятие информации, а с другой – накладывает определенную нагрузку на обучающегося и преподавателя в плане построения смыслов. Для того, чтобы декодировать смысл, заложенный в синтез знаков различных семиотических систем, необходимо уделять большое внимание обработке информации, творческому решению различных проблем и критическому мышлению.

5. Аутентичный учебно-методический комплекс по английскому языку, будучи жанром англоязычного учебно-методического дискурса, представляет собой нелинейно организованный объем линейных семиотически осложненных блоков информации (гипотекстов), связанных продуманной системой переходов – оглавлением, формулировками учебных заданий, экстралингвистическими (невербальными) знаками, интерфейсом, является инструментом познания и организации мыслительного процесса обучающихся. Анализ фактического (эмпирического) материала показал, что учебный гипертекст характеризуется следующими параметрами: нелинейностью, гипертекстуальностью, ссылками, мультимодальностью,

мультимедийностью и интерактивностью. Обладая данными характеристиками, текст учебника, будучи инструментом познания, помогает представить информацию не как конечный результат, а как процесс, где обучающийся, направляемый авторами учебника и преподавателем, управляет своим мыслительным процессом.

6. В результате нашего анкетирования, в котором мы поставили задачу выяснить влияние визуальной составляющей креолизованного текста в англоязычном учебно-методическом дискурсе на восприятие материала студентами, оказалось, что использование визуального элемента является вполне оправданным и закономерным, поскольку размещение рисунков/карикатур не только служит средством привлечения внимания обучающихся к тому или иному грамматическому явлению, но и ставит их в активную учебно-познавательную позицию, создает оптимальные позитивные условия для понимания и интерпретации информации. Однако среди испытуемых оказались студенты, которым трудно «считывать» визуальную информацию в соотнесении с вербальной. Можно предположить, что это люди с преобладанием лингвистического интеллекта и с менее развитым, чем у других респондентов, визуально-пространственным интеллектом. Данное положение нуждается в дальнейшем исследовании.

7. В англоязычном учебно-методическом дискурсе интерпретация и поиск смысла происходит в условиях наличия различных каналов передачи информации. Передача происходит посредством различных знаков семиотической системы языка – вербальных (текст) и невербальных (рисунок, карикатура, фотография, аудио и видео сообщения). Примеры из аутентичных учебников по деловому английскому языку подтверждают тот факт, что для успешного овладения навыками коммуникации обучающемуся необходимо грамотно распознавать эти знаки, устанавливать их взаимосвязь и интерпретировать смысл, который в них заложен. Преподаватель и обучающийся сталкиваются с необходимостью овладения

мультиграмотностью, которая рассматривается как интегративная личностная характеристика, которая, опираясь на различные виды интеллекта (по Г. Гарднеру), помогает осваивать опыт мультимодальной коммуникации и становиться активным ее участником, используя потенциал вербальных и невербальных средств взаимодействия с информацией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного в рамках функционально-коммуникативного (социолингвистического и прагмалингвистического подходов) исследования установлено, что англоязычный учебно-методический дискурс находится в ряду институциональных дискурсов, формирующих сферу образования. В работе предложен один из возможных подходов к систематизации и типологизации жанров англоязычного учебно-методического дискурса, основанный на учете как их текстовых, так и коммуникативных характеристик. Англоязычный учебно-методический дискурс относится к институциональному типу дискурсов и представляет собой сложную структурированную коммуникативно-знаковую систему речемыслительной деятельности, представленную в текстах разных жанров. Последние реализуются издателями учебно-методической литературы, авторами учебников, а также другими участниками коммуникативной ситуации в сфере передачи информации и трансляции опыта вербальными и невербальными средствами на английском языке.

В исследуемый дискурс входят жанры: аутентичный учебно-методический комплекс (учебник) английского языка; пособие по методике преподавания английского языка; аннотация к учебно-методическим изданиям; рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb); методический интернет-форум; календарь учителя.

Проведенное исследование позволило выявить основные признаки жанров англоязычного учебно-методического дискурса: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого; образ будущего; тип диктумного (событийного) содержания; параметр языкового воплощения. Коммуникативную цель жанров можно представить как передачу информации, которая составлена правильно, точно, логично, выразительно и ясно для лучшего ее понимания и запоминания. Данная цель также

ориентирована на передачу информации, призванной оказать воздействие (стимулировать преобразование) на объективно существующую в сознании адресата картину мира. Образ автора представлен профессионалом (лингвистом или методистом), владеющим методической информацией, пишущим на английском языке. Образ адресата в англоязычном учебно-методическом дискурсе связан как с профессионалом (преподаватель, учитель, методист, издатель), так и непрофессионалом (обучающийся, потенциальный покупатель книги). Образ прошлого – существующий методический опыт и лингвистические знания в виде уже опубликованных статей, пособий, книг; образ будущего связан с восприятием, пониманием и использованием полученной информации. Образ будущего характеризуется теми преимуществами, которые получит человек, купивший и прочитавший книгу. Тип диктумного (событийного) содержания определяется образовательно-методическим коммуникативным пространством жанров. Параметр языкового воплощения находит свое отражение в процессах декодирования адресатом информации, представленной лингвистическими и экстралингвистическими средствами. Процесс декодирования связан с наличием сложно-семиотического характера (в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата) большинства текстов англоязычного учебно-методического дискурса.

В ходе исследования показано, что учебник английского языка является компонентом культуры, поскольку представляет собой коммуникативное поле культурного и образовательного пространства, на котором происходит взаимодействие участников коммуникации в условиях ситуации обучающего общения, где проявляются социальные правила, нормы, закрепленные в культуре и имеющие свое языковое выражение посредством вербальных и невербальных знаков.

Исследование позволило выявить параметры отношений между вербальной и невербальной частями в креолизованном тексте учебников и методических пособий и представить их типологию. В результате проведенного исследования определены особенности восприятия семиотически осложненных текстов. Установлено, что на восприятие и интерпретацию текстов мультимодальной природы, помимо экстралингвистического опыта и фоновых знаний, оказывает влияние умение их «читать», которое может быть детерминировано типом интеллекта, а также управляемо преподавателем за счет речевых стратегий.

Аннотация к учебно-методическим изданиям и рекламная аннотация к учебникам и методическим пособиям на четвертой стороне обложки (blurb) представляют собой малоформатные вторичные тексты, ориентированные как на профессионала (преподавателя, учителя, методиста), так и на непрофессионала (обучающегося, потенциального покупателя книги). Аннотации характеризуются композиционно-структурными особенностями.

Показано, что преобладающей функцией аннотации является функция воздействия (побуждения). Прагматический эффект аннотации достигается путем использования контактоустанавливающей, оценочной, информативной, регулирующей, аргументативной, сравнительной коммуникативных стратегий. Данные стратегии объективированы в определенном языковом оформлении.

Выявлены и описаны лингвопрагматические характеристики мультимодального текста на примере аутентичного учебно-методического комплекса (учебника) по изучению английского языка.

Современный аутентичный учебник английского языка как явление языковой и дидактической культуры обладает не только огромным информативным, познавательным потенциалом, отражая на концептуальном уровне специфику коллективного национального сознания, но и представляет собой учебный печатный гипертекст, существующий также и в электронном виде, что наглядно демонстрируется специфическим способом

представления и восприятия вербальной и невербальной информации, целым рядом структурных и функциональных особенностей. Целостность структур мультимодального текста учебника носит гипертекстуальный характер. В гипертекстуальном пространстве учебника переход между гипотекстами, то есть ссылки, часто можно встретить в формулировках учебных заданий, которые являются формой и средством организации языкового материала в структуре учебника, а также тем каналом связи, посредством которого автор учебника обращается к потенциальному адресату. В семиотически осложненном пространстве учебника гиперссылками (помимо формулировки учебного задания) могут выступать графические средства выделения, которые привлекают и сосредоточивают внимание обучающихся на определенной информационной категории, помогают ориентироваться в структуре текста, облегчают и активизируют восприятие информации. Среди наиболее типичных способов маркировки выделены: варьирование шрифта, цветовое выделение, графические элементы. С помощью цветового выделения разъясняется структура учебника.

Автор дает ориентацию в структуре содержания учебника для пользователя. Поскольку согласно замыслу автора, линейные гипотексты связаны переходами между собой в общей нелинейной структуре учебника, обучающийся может, перемещаясь свободно, не терять логику общей темы и проблематики.

Перспективы исследования заключаются в изучении процесса восприятия мультимодального текста с целью выявления наиболее оптимальной для восприятия формы, обеспечивающей эффективность последующей смысловой обработки текста, а также в проведении сравнительно-сопоставительного исследования лингвокультурных характеристик не-аутентичных учебно-методических комплексов по английскому языку, издаваемых в разных странах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алпатов, В.М. Языкознание: от Аристотеля до компьютерной лингвистики / В.М. Алпатов. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 252 с.
2. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизированных текстов): учебное пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е.Е. Анисимова. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
3. Аранова, С.В. Формирование культуры визуализации учебной информации у учащихся: позиционный анализ // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2020. – № 5 (148). – С. 43–48.
4. Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сборник статей / И.В. Арнольд; Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Флинта, 2019. – 445 с.
5. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д. Арутюнова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
6. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку Социолингвистические аспекты / под ред. А.А. Леонтьева. – Саратов: Издательство Саратовского государственного университета, 1987. – 153 с.
7. Барт, Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / пер. Г.К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв.: трактаты, статьи, эссе. – М.: МГУ, 1982. – С. 387–422.
8. Барт, Р. Третий смысл [Текст] / Ролан Барт [перевод С. Зенкин и др.]. – М.: Ад Маргинем Пресс, сор. 2015. – 103 с.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
10. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 541 с.

11. Бахтин, М.М. Собрание сочинений. Том 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов/М.М. Бахтин. – М., 1996 – 558 с.
12. Белинова, Н.В. Учебно-воспитательный дискурс как средство формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования /: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.002, 13.008 / Н.В. Белинова; Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2005. – 17 с.
13. Бернацкая, А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под редакцией А.П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск, 2000. – С.104–110.
14. Блинова, О.А. Мультиmodalность в сетевом политическом дискурсе: интернет-мемы о независимости Шотландии / О.А. Блинова // Научный диалог. – 2019. – № 10. – С. 79–93.
15. Бурмакина, Н.Г. Академический дискурс: Институциональность, стиль, жанры / Н.Г. Бурмакина, Л.В. Куликова. – М.: Ленанд, 2019. – 200 с.
16. Валгина, Н.С. Теория текста: учеб. пособие для студентов вузов по специальностям 021500 – Изд. дело и редактирование, 021600 – Книгораспространение и направлению 520700 – Кн. дело / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 278 с.
17. Вдовина, А.В. Этика деконструкции Ж. Деррида в контексте философии постмодернизма / А.В. Вдовина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 11. – С. 202–207.
18. Вежбицка, А. Речевые жанры / А. Вежбицка // Жанры речи. – 1997. – № 1. – С. 99-111.
19. Ветрова, К.О. Структурно-семантические и прагматические аспекты поликодовых малоформатных текстов конфетных этикеток (на материале русского и английского языков): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19/К.О. Ветрова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 164 с.

20. Викулова, Л.Г. Издательский дискурс, или как себя рекламирует книга /Л.Г. Викулова// Эволюция и трансформация дискурсов, выпуск 1. – Самара, 2016. – С. 104–111.
21. Волкова, З.Н. Проблемы текста с позиции М.М. Бахтина и современная теория сверткста // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций, 2017. – № 3. – С. 40–54.
22. Ворошилова, М.Б. Методология, методы и методики анализа креолизованного текста / М.Б. Ворошилова // Эволюция лингвистической экспертизы: методы и приемы: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 125–199.
23. Габидуллина, А.Р. К вопросу о типах педагогического дискурса / А.Р. Габидуллина // Вестник ЗКГУ. – 2019. – № 3 (75). – С. 231–240.
24. Галактионова, Т.Г. Феномен мультиграмотности в контексте академического дискурса / Т.Г. Галактионова, О.А. Казакова // Научное мнение. – 2021. – № 6. – С. 86–90.
25. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
26. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта/Г. Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильяме», 2007. – 512 с.
27. Герасимова, С.А. Коммуникативный потенциал методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.А. Герасимова; Московский городской педагогический университет. – М., 2011. – 25 с.
28. Гольдин, В.Е. Проблемы жанроведения / В.Е. Гольдин // Жанры речи. – 1999. – № 2. – С. 4–6.
29. Гудова, М.Ю. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: от креативности человека к креативности искусственного интеллекта и человекомашинных гибридов / М.Ю. Гудова, Е.В. Рубцова, Н.А. Симбирцева // Известия Уральского федерального университета. Серия

1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 235–249.

30. Гудова, М.Ю. Постграмотность как актуальная проблема современной культуры // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО.– № 9 (88). – 2011. – С. 69–77.

31. Гудова, С.Г. Концепция культуры в учении Ф. де Соссюра и У. Эко: сравнительный анализ / С.Г. Гудова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 5. – № 10. – С. 88–92.

32. Данилова, Н.К. «Знаки субъекта» в дискурсе / Н.К. Данилова. – Самара: Самарский государственный университет, 2001. – 228 с.

33. Дедова, О.В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекстов (на материале русскоязычного Интернета): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / О.В. Дедова; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М., 2006. – 48 с.

34. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

35. Дейк, Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч// Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988.

36. Дементьев, В.В. Коммуникативная генристика: Речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи: Сб. н.тр. / Отв. ред. В.Е.Гольдин. – Саратов: Издательство «Колледж» 2002. – Вып. 3. – С. 18–40.

37. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров / В.В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600 с.

38. Денисова, Н.В. Рекламные жанры научно-образовательного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.В. Денисова; Томский государственный университет – Томск, 2008. – 26 с.

39. Деррида, Ж. О грамматологии / Пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой. – М.: Ad Marginem, 2000. – 512 с.

40. Долинин, К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – С. 7–13.
41. Дорохова, О.А. Идея «обучение для понимания» в педагогических воззрениях Говарда Гарднера / О.А. Дорохова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1. – С. 121–126.
42. Дронов, И.С. Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Дронов; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державани. – Тамбов, 2020. – 25 с.
43. Ейгер, Г.В. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М.Тореза. – Ч. I. – М., 1974. – С. 103–109.
44. Жирова, И.Г. Ирония – «ключевое слово» в британской и французской языковых культурах / И.Г. Жирова, Н.Г. Епифанцева // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2018. – № 2 (22). – С. 77–98.
45. Земская, Е.А. Жанры речи // Разновидности городской устной речи. Сб. науч. тр./ АН СССР, Ин-т рус. яз.; Отв. Ред. Д.Н. Шмелев, Е.А. Земская. – М.: Наука, 1988. – 259 с.
46. Золян, С.Т. Модальная семиотика: основания и обоснования / С.Т. Золян // Метод. – 2014. – № 4. – С. 97–121.
47. Золян, С. Т. Введение / С. Т. Золян // Между миром и языком: смысл и текст в коммуникативном пространстве. – Калининград: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2021. – С. 4-8.
48. Ивинских, Н. П. Динамика метафоризации в англоязычном и русскоязычном методическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук:

10.02.20 / Н.П. Ивинских; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.

49. Каган, М.С. Философия культуры: становление и развитие: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по философским специальностям и философскому направлению / [и др.]. – СПб.: Лань, 1998. – 443 с.

50. Казакова, Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI - XIX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Казакова; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2012. – 23 с.

51. Казарян, Л.М. Лингвопрагматические характеристики календаря учителя как элемент педагогического дискурса / Л.М. Казарян, М.А. Кулинич // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы седьмой международной научно-практической конференции, Самара, 19–20 сентября 2012 года. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2012. – С. 127–132.

52. Калинин, А.Ю. К вопросу об онтологических свойствах аудиовизуального текста / А.Ю. Калинин // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 1. – С. 70–84.

53. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. (а).

54. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с. (b).

55. Карасик, В.И. Высказывание, жанр, дискурс: семиотическое моделирование / В.И. Карасик // Жанры речи. – 2020. – № 2 (26). – С. 90–99.

56. Карпец, Е.В. Освоение мира иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01./Е.В. Карпец; Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2013. – 25 с. (а).

57. Карпец Е.В. Освоение мира иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника: дисс. ... кандидата культурологии: 24.00.01. / Е.В. Карпец; Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2013. – 186 с. (b).

58. Карчаева, С.Х. Дискурсивность научного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.Х. Карчаева; Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова. – Нальчик, 2010. – 21 с.

59. Касавин, И.Т. Текст. Дискурс. Контекст: введение в социальную эпистемологию языка / И. Т. Касавин; Российская акад. наук, Ин-т философии. – М.: Канон+, 2008. – 542 с.

60. Кибрик, А.А. Мультимодальная лингвистика / А.А. Кибрик // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. – С. 135–152.

61. Кибрик, А.А. Дискурс / А.А. Кибрик // Введение в науку о языке. – М.: Буки Веди, 2019. – С. 126–163.

62. Кибрик, А.А., Федорова, О.В., Николаева, Ю. В. Невербальная коммуникация // Введение в науку о языке / А.Е. Кибрик и др.; под ред. О.В. Федоровой и С.Г. Татевосова – М.: Буки Веди, 2019. – С. 276–282.

63. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.

64. Кириллова, И.К. Лингвосемиотика англоязычного университетского дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И.К. Кириллова; Волгоградский государственный университет – Волгоград, 2010. – 200 с.

65. Климанова, М. В. Лингвистическое знание как базовый элемент лингводидактического дискурса (на материале современного английского языка) / М.В. Климанова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38. – № 3. – С. 358–368.

66. Климанова, О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.А. Климанова. – Самара, 2001. – 197 с.

67. Ковалева, Н. Ф. Комментарии к художественному тексту как лингвистический гипертекст: дис.... к. филол. наук: 10.02.04. / Н.Ф. Ковалева; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2004. – 181 с.

68. Кожина, М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. – Саратов, 1999. Вып. 2. – С. 52–61.

69. Козачина, А.В. Стратегии и средства легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / А.В. Козачина; Сибирский государственный университет. – Красноярск, 2021. – 225 с.

70. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2 (2). – С. 109–122.

71. Кочетова, Л.А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Л.А. Кочетова; Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 1999. – 19 с.

72. Кравцова, Е.В. Научный дискурс: универсальное и культурно-специфическое: на материале жанра «научная рецензия»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Е.В. Кравцова; Тюменский государственный университет. – Челябинск, 2016. – 185 с.

73. Кресс, Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности / Г. Кресс // Политическая наука. – 2016. – № 3. – С. 77–100.

74. Кресс, Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности. Фрагмент. Пер. с англ. Т.Ш. Адильбаев, И.В. Фомин / Г. Кресс // Метод. – 2018. – № 8. – С. 418–429.

75. Кривенко, О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: автореф. дис. ...к. пед. н.: 13.00.02 / О.Ф. Кривенко; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – М., 2023. – 23 с.

76. Крестева, Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Юлия Крестева; [Пер. с фр. Г. К. Косиков, Б. П. Нарумов]. – М.: РОССПЭН, 2004 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 652 с.

77. 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. – М.: Яз. славян. культуры, 2004 (ППП Тип. Наука). – 555 с.

78. Куликова, И.В. Учебный гипертекст как средство обучения построению высказывания (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... к. пед. н. / И.В. Куликова; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2007. – 20 с.

79. Кулинич, М.А. Учебник английского языка и основные этапы его эволюции // Учитель, ученик, учебник : материалы V юбилейной всероссийской науч.-практ. конференции [19–20 ноября 2008 года] : сборник статей. Т. 1 / отв. ред. Л.А. Городецкая. М.: КДУ, 2009. – С. 29–37.

80. Кулинич, М.А. Креолизованные тексты в различных типах дискурса (на материале английского языка): монография / М.А. Кулинич, А.В. Блохина, Н.Ю. Бусоргина и др.; под общ. ред. М.А. Кулинич. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2017. – 158 с.

81. Кулинич, М.А. Семантика, структура и прагматика англоязычного юмора: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.04 / М.А. Кулинич; Московский педагогический государственный университет. – М., 2000. – 35 с.

82. Кулинич, М.А. Сапожник без сапог: о переводе лингвистической и переводоведческой терминологии /М.А. Кулинич// Мосты. Журнал переводчиков. – 2024. – № 4 (84).– С.20–24.

83. Кучина, С.А. Лингвосемиотический анализ электронного художественного текста: дис. ...д-ра филол. наук: 5.9.8. / С.А. Кучина; Московский государственный лингвистический университет. – М., 2022. – 464 с.

84. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2013. – 512 с.

85. Левинас, Э., Деррида Ж. Вывихнутое время. Между насилием и духом. – М.: Родина, 2024. – 256 с.

86. Ломоносова, А.Л. Социокультурный аспект креолизированных текстов / А.Л. Ломоносова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 18 (816). – С. 417–425.

87. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции рус. дворянства (XVIII-нач. XIX в.) / Ю.М. Лотман. – [2-е изд.]. – СПб.: Искусство-СПб, 1994. – 481 с.

88. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 томах. Т. 1 / Ю. М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1993. – 495 с.

89. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв. / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.

90. Лотман, Ю.М. Человек-текст-семиосфера-история. / Ю. М. Лотман. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

91. Лотман, Ю.М. Об искусстве: сб. науч. тр. / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1998. – 704 с.

92. Лутовинова, О.В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу / О.В. Лутовинова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5 (39). – С. 4–7. (а).

93. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19 /

О.В. Лутовинова; Волгоградский педагогический университет. – Волгоград, 2009. – 40 с.(b).

94. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 276 с.

95. Максакова, С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку / С.П. Максакова // Известия Волгоградского гос. педагогического университета. – 2019. – № 7 (140). – С. 61–66.

96. Мамонова, Е.А. Изучение английского юмора как языкового и социокультурного феномена / Е.А. Мамонова // Державинский форум. – 2024. – Т. 8. – № 2 (30). – С. 150–157.

97. Манерко, Л.А. Мультиmodalность дискурса как основа междисциплинарных когнитивных исследований / Л.А. Манерко // Когнитивные исследования языка. – 2016. – № 27. – С. 720–730.

98. Манерко, Л.А. Общесемiotическое пространство современного академического дискурса и особенности мультиmodalности / Л. А. Манерко // Наука без границ: Англистика в XXI веке: Материалы Международной научной конференции, Москва, 13–15 октября 2021 года / Отв. редактор Е.Е. Голубкова. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2021. – С. 17–21.

99. Мартыненко, Е.В. Об особенностях использования рабочей тетради при подготовке будущих учителей математики в педагогических университетах / Е.В. Мартыненко, Я.О. Чкана // Математическое образование: современное состояние и перспективы (к 100-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы БССР Абрама Ароновича Столяра): Материалы Международной научной конференции, Могилев, 20–21 февраля 2019 года. – Могилев: Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, 2019. – С. 327–330.

100. Маслова, В.А Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений./В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
101. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике./ В.А. Маслова. – М.: Издательство «Академия», 2008. – 264 с.
102. Масалова, М.В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика: автореф. дис. ... к. филол. наук: 10.02.19 / М.В. Масалова; Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2003. – 22 с.
103. Махов, А.С. Типология художественных гипертекстов на основе немецкоязычных интернет-сайтов: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.С. Махов; Московский городской педагогический университет. – М., 2010. – 26 с.
104. Махова, В.В. Мультиmodalность как объект в зарубежных лингвистических исследованиях / В.В. Махова, О.Н. Занина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 38–53.
105. Меламедова, Е.А. Паратекстовые элементы в англоязычной научной и научно-популярной литературе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.А. Меламедова; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия – Самара, 2009. – 181 с.
106. Мишина, О.В. Средства создания комического в видеовербальном тексте (на материале английского юмористического сериала “Monty Python Flying Circus”): автореф. дис. ...канд. филол. наук:10.02.04 / О.В. Мишина; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2007. – 24 с.
107. Михайлова, Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Михайлова; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 1999. – 205с.

108. Мишланова, С.Л. Концептуальная метафора в методическом дискурсе / С.Л. Мишланова, Н.П. Ивинских, Т.В. Пенькова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 1. – № 3. – С. 161–169.
109. Мольт, А. Социодинамика культуры. Изд. 3-е./А. Мольт. – М.: URSS: ЛКИ, 2008. – 404 с.
110. Моррис, Ч. Основания теории знаков /Ч. Моррис// Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 37–89.
111. Морозова, А.Н. Обучение культуре через деятельность. Праздники в англоязычных странах (США) / А.Н. Морозова, Г.М. Дудникова, С.А. Сучкова. – Самара: Логос, 1999. – 80 с.
112. Мурадханова, С.Р. Прагмалингвистические особенности рекламного эссе (на материале англоязычной книжной рекламы): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / С.Р. Мурадханова; Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2006. – 168 с.
113. Негуторов, В.В. Гипертекст как феномен современного общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / В.В. Негуторов; Краснодарский государственный университет культуры и искусств. – Краснодар, 2003. – 19 с.
114. Некрасова, Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 378. – С.45–48.
115. Нефедов, С.Т. Диалогичность – интертекстуальность – интердискурсивность / С. Т. Нефедов // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете: под редакцией С.Т. Нефёдова, И.Е. Езан. – Выпуск IX. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2020. – С. 10–18.
116. Никулина, Е.Г. Особенности визуальных образов в мультимодальных текстах // Аллея науки. – 2017. –Т. 2. – № 10. – С. 476–482.

117. Новоспасская, Н.В. Терминосистема теории поликодовых текстов / Н.В. Новоспасская, Н.М. Дугалич // Русистика. – 2022. – Т. 20. – № 3. – С. 298–311.
118. Олешков, М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов): автореф. дис. ...д. филол. наук: 10.02.19 / М.Ю.Олешков; Пермский государственный университет – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.
119. Олянич, А.В. Презентационная теория дискурса: [монография] / А.В. Олянич; Науч.-исслед. лаб. «Аксиологическая лингвистика». – М.: Гнозис, 2007. – 407 с.
120. Олянич, А.В. Лингводидактический дискурс / А.В. Олянич, В. В. Копылова // Дискурс-Пи. – 2015. – № 3-4 (20-21). – С. 155–157.
121. Омеляненко, В.А. Мультимодальные способы репрезентации имиджа России в текстах национально-ориентированной рекламы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В.А. Омеляненко; Рос. ун-т дружбы народов – М., 2019. – 207 с.
122. Омеляненко, В.А. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности / В.А. Омеляненко, Е.Н. Ремчукова // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3 (17). – С. 66–78.
123. Остин, Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 22–29.
124. Патрушева, Л.С. Форум как речевой жанр интернет-дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л.С. Патрушева; Удмуртский государственный университет – Ижевск, 2015. – 22 с.
125. Петрова, А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции / А.А. Петрова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2008. – № 2(8). – С. 105–111.
126. Петрова, Н.В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (на материале англо-американских коротких рассказов):

автореф. дис. ...д. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Петрова; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2005. – 31 с.

127. Пешкова, Н.П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста: дис. ...д-ра. филол. наук: 10.02.19 / Н.П. Пешкова; Башкирский государственный университет. – Уфа, 2002. – 353 с.

128. Пойманова, О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.В. Пойманова; Московский государственный лингвистический университет. – М., 1997. – 237 с.

129. Покалюхина, М.В. О роли читателя при использовании паратекстовых элементов в качестве гипертекста // Гипертекст как объект лингвистического исследования: Материалы III международной научно-практической конференции, Самара, 20 июня 2013 года / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия; ответственный редактор: С.А. Стройков. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2013 – С. 104–110.

130. Покалюхина, М.В. Паратекстовые элементы в англоязычной научно-популярной литературе: лингвопрагматический аспект: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / М.В. Покалюхина; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2015. – 189 с.

131. Попова, Т.И., Колесова, Д.В. Визуализация информации как тенденция развития современного текста // Медиалингвистика. – 2015. – № 4 (10). – С. 83–94.

132. Протченко, А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / А.В. Протченко; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2006. – 19 с.

133. Прохожев, О.А. Семиотические принципы формообразования средств визуальной коммуникации: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / О.А. Прохожев; Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – Нижний Новгород, 2018. – 158 с.

134. Редькина, О.Ю. Функциональный подход к типологии жанров дидактического дискурса: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / О.Ю. Редькина; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2017. – 26 с.

135. Родина, М.Ю., Хилько, А.В., Шершукова, Г.В., Большунова, И.И. Реализация принципов мультимодальности и интерактивности в современном учебном пособии // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: материалы V Республиканского науч.-практич. семинара, Минск, 19 октября 2018 года / гл. ред. С.И. Лебединский. – Минск: Белорусский государственный университет, 2018. – С. 107–110.

136. Румеус, Н.А. Языковое своеобразие интернет-форумов автомобилистов: семантико-структурный и лингвокультурологический аспекты: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.А. Румеус; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – Омск, 2021. – 21 с.

137. Рязанцева, Т.И. О категориях гипертекста // Медиалингвистика. – 2019. – Т. 6. – № 3. – С. 327–340.

138. Савицкий, В.М. Элементы теории кодов: гуманитарные аспекты: учебное пособие к спецкурсу по лингвосемиотике культуры./В.М. Савицкий. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2021. – 144 с.

139. Савицкий, В.М. Культурные и лингвокультурные коды: теоретический обзор / В.М. Савицкий, Е.В. Черкасова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – № 12. – С. 4351–4358.

140. Самкова, М.А. Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса: на материале англоязычных учебных текстов-полилогов: дис. ...д. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Самкова; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 2014. – 254 с.

141. Сарайкина, Ю.С. Современные тенденции в англоязычном образовательном дискурсе (на материале серии учебных пособий

“OUTCOMES”) : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю.С. Сарайкина; Самарский государственный социально-педагогический университет. – Самара, 2017. – 194 с.

142. Седов, К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности / К. Ф. Седов // Жанры речи. – 1999. – № 2. – С. 13–26.

143. Семенюченко, Н.В. Учебник как текст: постановка проблемы / Н.В. Семенюченко, О.В. Ермолова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 74–82.

144. Семерджиди, В.Н. Дидактический текст по иностранному языку как креолизированный текст (на материале современных учебников английского и русского языков) / В.Н. Семерджиди // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1. – С. 146–149.

145. Семерджиди, В.Н. Феномены паралингвистики и их функции в дидактических текстах (на материале русского и английского языков): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / В.Н. Семерджиди; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2008. – 257 с.

146. Соколова, А.Ю. Гипертекст как основа электронных учебников / А.Ю. Соколова, Ф.А. Соколов, Ю.И. Сорокин // Социально-гуманитарный вестник: Всероссийский сборник научных трудов. – Выпуск 25. – Краснодар: Краснодарский центр научно-технической информации, 2019. – С. 166–169.

147. Соловьянова, Е.В. Агональность в академическом дискурсе: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Соловьянова; ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». – Воронеж, 2021. – 471 с.

148. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. / А.Г. Сонин; Московский государственный лингвистический университет. – М., 2006. – 42 с.

149. Сонин, А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. – 2005. – № 6. – С. 115–123.

150. Сорокин, Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизированные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / отв. ред. Р.Г. Котов. – М.: Наука, 1990. – С. 180–186.

151. Стариннова, Т.Б. Коммуникативно-прагматический аспект текстов вторичной информативности: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.Б. Стариннова, Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2000. – 24 с.

152. Стернин, И.А. Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека / И.А. Стернин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 209–211.

153. Стройков, С.А. Анализ элементов параграфемии англоязычного электронного гипертекста/С.А. Стройков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 187–192. (a)

154. Стройков, С.А. Типологические характеристики полисемиотического гипертекста Гарвардского университета / С.А. Стройков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11-1 (65). – С. 154–157. (b)

155. Стройков, С.А. Лингвопрагматические характеристики англоязычного электронного лексикографического гипертекста (на материале словаря-энциклопедии “The Free Dictionary”): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С.А. Стройков; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2008. – 23 с.

156. Субботин, М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации / М.М. Субботин // Итоги науки и техники. Серия Информатика. – М.: ВИНТИ, 1994. – Т. 18. – С. 15–16.

157. Тарасов, Е.Ф. К проблеме общности сознаний коммуникантов / Е.Ф. Тарасов // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. – 2020. – № 4 (4). – С. 128–135.
158. Тарасов, Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры / Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 2000. – С. 45–54.
159. Тарасов, Е.Ф. Проблемы анализа речевого общения / Е.Ф. Тарасов // Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989. – С. 7–40.
160. Ташкинова, В. А. Фоносемантическая структура поликодового текста : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / В.А. Ташкинова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 23 с.
161. Тер-Минасова, С.Г. Учитель, ученик, учебник в современной России / С.Г. Тер-Минасова // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 мая 2016 года / Ответственный редактор: И.Л. Лебедева. Том 1. – М.: ООО «Издательский дом КДУ», 2016. – С. 14–23.
162. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.
163. Терпак, М.А. Сравнительный анализ методов и типов креолизации англоязычных и русскоязычных научно-технических текстов (на примере текстов железнодорожного дискурса) / М.А. Терпак, Л.В. Абдрахманова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 127–136.
164. Токарева, П. В. Актуальные вопросы описания современного отечественного школьного письменного дискурса (специфика вопросов в учебных текстах) [Текст] / П.В. Токарева // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке / Под ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2005. – С. 310–318.

165. Тукаева, Г.С. Лингвокогнитивное структурирование учебных текстов (на материале англоязычных учебных источников): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Г.С. Тукаева; Башкирский государственный университет. – Уфа, 2009. – 201 с.

166. Тумский, С.В. Концептуальное картирование эксплицитных и имплицитных средств воздействия в рекламном тексте (на материале англоязычной мультимодальной печатной рекламы): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / С.В. Тумский; Московский государственный университет международных отношений. – М., 2015. – 181 с.

167. Федосюк, М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102–120.

168. Филоненко, Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно – методического дискурса: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.А. Филоненко; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2005. – 181 с.

169. Фомин, И. В. Социальная семиотика: траектории интеграции социологического и семиотического знания / И.В. Фомин, М.В. Ильин // Социологический журнал. – 2019. – Т. 25. – № 4. – С. 123–141.

170. Фрумкин, К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры / К.Г. Фрумкин // Ineternum. – 2010. – № 1 (2). – С. 26–36.

171. Фуко, М. Слова и вещи // Археология гуманитар. наук: Пер. с фр. / Мишель Фуко – СПб.: А-сэд: АОЗТ «Талисман», 1994. – 405 с.

172. Хведелидзе, Ц.Д. Внутренняя организация микротекста / Ц.Д. Хведелидзе // Вопросы лингвистики и лингвометодики текста в процессе преподавания неродного языка. – Тбилиси, 1988. – С. 177–186.

173. Хрусталева, М.А. Синонимия в методическом дискурсе: когнитивный аспект: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Хрусталева; Пермский государственный университет – Пермь, 2007. – 197 с.

174. Хутыз, И.П. Жанры дискурса академической среды: традиционное и новое / И.П. Хутыз. – М.: Издательский дом ВКН, 2021. – 132 с.
175. Хутыз, И.П. Мультиmodalность академического дискурса как условие его коммуникативной успешности / И.П. Хутыз // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2016. – № 1 (172). – С. 90–95.
176. Хутыз, И.П. Социокультурные основы образовательных процессов как определяющий фактор тенденций академической среды / И.П. Хутыз // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 2 (136). – С. 80–85.
177. Хутыз, И.П. Актуальные коммуникативные практики: контекст реальности в прагматике дискурса. – Краснодар: КубГУ, Просвещение-Юг, 2010. – 139 с.
178. Чаплыгина, Ю.С. Карикатура как одна из специфических форм креолизованного дискурса / Ю.С. Чаплыгина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 522. – С. 217–220.
179. Черкунова, М.В. Прагмалингвистические характеристики аннотаций научной и учебной литературы (на материале англоязычных изданий): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / М.В. Черкунова; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2007. – 19 с.
180. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В.Е. Чернявская. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 201 с.
181. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В.Е. Чернявская. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 201 с.
182. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В.Е. Чернявская. – М.:

Общество с ограниченной ответственностью «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

183. Чертов, В.Ф. Расширение диапазона навигационных функций современного учебника литературы / В.Ф. Чертов, В.П. Журавлев // Наука и школа. – 2019. – № 4. – С. 36–42.

184. Шамшина, А.И. Аннотации и рекламные объявления на четвертой стороне обложки книг как малоформатные тексты / М.А. Кулинич, А.И. Шамшина // Поволжский педагогический вестник. – 2021. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 55–61.

185. Шамшина, А.И. Элементы визуализации в англоязычном методическом дискурсе: взгляд студентов (на материале учебника “Oxford English Grammar Course”) / А.И. Шамшина // Поволжский педагогический вестник. – 2022. – Т. 10. – № 4 (37). – С. 99–103.

186. Шевченко, В. Д. Теория интерференции дискурсов (на материале англоязычной публицистики): монография / В.Д. Шевченко. – Министерство образования и науки Российской Федерации, гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Самарский государственный университет». – Самара: Самарский университет, 2010. – 211 с.

187. Шехтман, Н.А. От повествования к гипертексту и нарративу./ Н.А. Шехтман – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2014. – 148 с.

188. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Колледж, 1997. – № 1. – С. 88 –98.

189. Шмелева, Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка / Т.В. Шмелева // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. – Berlin, 1990. – № 2. – С. 20–32.

190. Штыров, А.В. Формирование умения чтения гипертекстов у студентов исторического факультета педагогического вуза как средство

развития информационной компетентности будущих преподавателей истории / А.В Штыров // Грани познания. – 2012. № 5(19) – С. 70–75.

191. Щербин, В.К. Словесные истоки практики нелинейного письма [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ, 2003. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/210016> (дата обращения: 30.03.2023).

192. Щербинина, Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учебное пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта, 2010. – 440 с. (а).

193. Щербинина, Ю. В. Педагогический дискурс: типическое и архетипическое / Ю.В. Щербинина // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 36–40. (b).

194. Эко У. Отсутствующая структура: введение в семиологию / пер. с итал. В. Резник и А. Погоняйло. – СПб.: Symposium, 2006. – 538 с.

195. Эпштейн, В.Л. Электронная гиперкнига – новая эпоха в истории науки и обучения/ В.Л. Эпштейн // Проблемы управления. – 2005. – № 5. – С. 2–8.

196. Эпштейн, В.Л. Гипертекст – новая парадигма информатики / В.Л. Эпштейн // Автоматика и телемеханика. – 1991. – № 11. – С. 3–16.

197. Эпштейн, М. Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук: могут ли они изменять то, что изучают? / М. Н. Эпштейн // Философские науки. – 2008. – № 12. – С. 34–53.

198. Эпштейн, М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Н. Эпштейн. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.

199. Эпштейн, М.Н. Постмодернизм в России. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 608 с.

200. Якобсон, Р.О. Избранные работы/ Р.О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.

201. Яновский, М.И. Гипотеза о когнитивной основе британского менталитета / М.И. Яновский // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 4. – С. 92-96.
202. Adami, E., Kress, G. Introduction: Multimodality, Meaning Making, and the Issue of “Text” // Text and Talk. 2014. Vol. 34. No. 3. Pp. 231–237.
203. Ahn, H. Competent readers' online multimodal reading strategies use (Doctoral Dissertation). University of Maryland, 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdl.handle.net/1903/30858> (дата обращения: 22.07.2024).
204. Atwater, O.J. Examining the Use of Technology and Non-Traditional Texts in the Contemporary ELA Classroom. (Thesis). SUNY College at Brockport, 2020. [Электронный ресурс] URL: <http://hdl.handle.net/20.500.12648/4869> (дата обращения: 22.07.2024).
205. Bezemer, J.J., Kress G.R. Multimodality, Learning and Communication: a Social Semiotic Frame. London; NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. 157 p.
206. Blagojević, S. Cross-cultural Differences in Academic Writing // Conference Proceedings “Culture Encounters”, 2004. Pp. 91–99.
207. Christopher, E., Ho, S. Lights, camera, action: Exploring and exploiting films in self-access learning. In R. Permberson, E. S. Li, W.W. Or, & H. D. Pierson (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. Pp. 185–200.
208. Cohen, D.K.. Teaching and Its Predicaments, Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press, 2011. 248 p.
209. Crystal, D. English as a global language / David Crystal. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
210. Derrida, J. But, beyond...: Open letter to Anne McClintock and Rob Nixon /Transl. by P. Kamuf/ // Critical Inquiry. Chicago, 1986. Vol.13. №1 (Autumn. 1986). Pp. 37–43.
211. Dicerto, S. Multimodal pragmatics: building a new model for source text analysis, 2015, [Электронный ресурс] URL :

<https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.665285> (дата обращения: 15.12.2021).

212. Flowerdew, J. Discourse in English Language Education (1st edition.). Routledge, 2012. 256 p.

213. Gilbreth, F.B., Gilbreth, L.M. Process charts, the American society of mechanical engineers, New York, 1921. 17 p.

214. Gotti, M. Variation in academic texts // Academic Identity Traits: A corpus-based investigation. Bern, Berlin: Peter Lang, 2012a. Pp. 23–42.

215. Gotti, M. Cross-cultural aspects of academic discourse// Brno studies in English. 2012b, vol. 38, iss. 2. Pp. 59–78.

216. Grice, P. Logic and conversation // Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts / ed. by P. Cole, J. Morgan. New York: Academic Press, 1975. Pp. 41–58.

217. Grifenhagen, J.F., Barnes, E.M. Reimagining Discourse in the Classroom. The Reading Teacher, 75, 2022. Pp. 739–748.

218. Guo, P. J., Kim, J., Rubin, R. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2014. Pp. 41–50.

219. Halliday, M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. L.: Arnold, 1978. 256 p.

220. Halliday, M.A.K., Stevens, P. & McIntosh, A.,. The linguistic sciences and language teaching. London: Longman, 1964. 215 p.

221. Hamp-Lyons, L., 2001. English for academic purposes// The Cambridge TESOL Guide. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 126–130.

222. Hodge, B., Kress, G.R. Social semiotics. Ithaca, N.Y: Cornell University Press, 1988. 285 p.

223. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. – London and New York: Continuum, 2009. 256 p.

224. Jakobsen, I. K. Multimodality and literacy practices in English: Exploring the role of multimodal texts in English language teaching in Norway. (Doctoral Dissertation). Universitetet i Tromsø. [Электронный ресурс] URL: <http://hdl.handle.net/10037/27328> (дата обращения: 04.01.2022).
225. Jewitt, C. Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach. London: Routledge, 2006. 192 p.
226. Jewitt, C., Bezemer J.J., O'Halloran K.L. Introducing multimodality. L.; N.Y.: Routledge, 2016. 219 p.
227. Kachru, B.B. World Englishes and English-using communities. Annual Review of Applied Linguistics, 17, 1997. Pp. 66–87.
228. Kachru, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp. 11–30.
229. Kramsch, C. The Cultural Component of Language Teaching // Language, Culture and Curriculum, 1995. Pp. 83–92.
230. Kress, G.R. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. L.; N.Y.: Routledge, 2010. 212 p.
231. Kress, G.R., Van Leeuwen, T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. L.; N.Y.: Arnold; Oxford University Press, 2001. 142 p.
232. Kress, G.R., Van Leeuwen, T. Reading Images: The grammar of visual design. London: Routledge, 1996. 436 p.
233. Kress, G.R. Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. 157 p.
234. Laba, N. Organizational identity design: A multimodal discourse analysis of Australian university homepages. (Doctoral Dissertation). University of New South Wales, 2023 [Электронный ресурс] URL: <http://hdl.handle.net/1959.4/101189>;

<https://unsworks.unsw.edu.au/bitstreams/c5faef86-3b06-4106-92a4-2cb1d67b7648/download>; (дата обращения: 10.08.2024).

235. Lakić, I., Živković, B., Vuković, M. Academic Discourse across Cultures. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 204 p.

236. Leech, G. N. Principales of Pragmatics. Longman, 1983. 250 p.

237. Mayer, R.E. Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press; 2001. 222 p.

238. Proshina, Z. G., Nelson C. L. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle. Russian Journal of Linguistics 24 (3), 2020. Pp. 523–550.

239. Roehrich, L. W. A Word is Worth a Thousand Pictures: A Systemic Functional and Multimodal Discourse Analysis of Intersemiotic Evaluation in University Science Textbooks. (Thesis). Marshall University, 2013. [Электронный ресурс] URL:<https://mds.marshall.edu/etd/437> (дата обращения: 22.07.2024).

240. Swan, M., Walter, C. Oxford English Grammar Course, Oxford University Press, 2011. 348 p. [Электронный ресурс] URL: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm> (дата обращения: 10.09.2022).

241. Swan, M. Teaching grammar – Does Grammar Teaching Work? [Электронный ресурс]. URL: <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/Teaching-grammar-%E2%80%A6.pdf> (дата обращения: 10.09.2021).

242. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning// Cognitive science. V. 12. N. 2, 1988. Pp. 257–285.

243. Tsui, A.B.M. Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. In: Hornberger, N.H. (eds) Encyclopedia of Language and Education. Springer, Boston, MA, 2008. Pp. 2013–2024.

244. Thornbury, S. Meddings, L., Teaching Unplugged DTDS. Delta Publishing, 2017. 104 p.

245. Ur, P. 100 Teaching Tips. Cambridge University Press, 2016. 124 p.

246. Valeiras Jurado, J. A multimodal approach to persuasion in oral presentations: The case of conference presentations, research dissemination talks and product pitches. (Thesis). Universitat Jaume I [Электронный ресурс]. URL: <http://hdl.handle.net/10803/404052> (дата обращения: 22.07.2024).

247. Van Leeuwen, T. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005. 320 p.

248. Van Leeuwen, T., Kress, G. *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice* / ed. by D.R. Cole, D.L. Pullen. NY: Routledge. VIII-IX, 2010. 262 p.

249. Vygotsky, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes* / L.S. Vygotsky; Ed. by Michael Cole et al. – Cambridge (Mass.); London: Harvard univ. press, 1978. 159 p.

Список лексикографических источников

1. Ахманова, О. С. *Словарь лингвистических терминов* / О.С. Ахманова. — 2-е изд., стер.. — М. : УРСС, Едиториал УРСС, 2004. — 569 с.

2. *Большой психологический словарь* [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict/ (дата обращения : 07.08.2024).

3. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: изд-во Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

5. *Longman Dictionary of English Literature and Culture*. New Edition. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2000. – 1569 p.

6. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press, 2006, 1780 pp

7. Payne M. *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Blackwell Reference. 1996. – 644 p.

Список источников эмпирического материала

1. Богородицкая В.Н., Шавернева Л.И., Хрусталева Л.В. Учебник английского языка: для VI кл. шл. с углубл. изуч. англ.яз. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990 – 287 с.
2. Интервью с Жаком Деррида // Arbor Mundi / Мировое Древо. М., 1992. № 1. – С. 73–80.
3. Collie, J., Slater, S., Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 272 p.
4. Cotton, D., Falvey, D., Kent, S., Rogers, J., Dubicka, I. Market Leader New Edition. Intermediate. Pearson Education, 2008. 176 p.
5. Corbett, J. Intercultural Language Activities with CD-ROM (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 262 p.
6. Doff, A., Goldstein, B. English Unlimited, Advanced Course Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 160 p.
7. Doff, A., Goldstein, B. English Unlimited, Advanced Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 126 p.
8. Doff, A., Goldstein, B. English Unlimited, Advanced Work Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 72 p.
9. Duckworth, M., Turner, R. Business result : Upper-intermediate student's book. Oxford: Oxford University Press, 2012. 167 p.
10. Education 2017, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/Peter-Lang-Education-Catalogue-2017.pdf> (дата обращения: 21.09.2020).
11. Education 2020, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/Education-Catalogue-2020.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
12. English Language and Literatures 2017, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/>

app/uploads/2021/07/Peter-Lang-English-Language-and-Literatures-Catalogue-2017.pdf (дата обращения: 15.11.2020).

13. English Language and Literatures 2018, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/English-Language-and-Literatures-Catalogue-2018.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).

14. English Language and Literatures 2019, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/English-Language-and-Literatures-Catalogue-2019.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).

15. English Studies 2022, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2023/01/English-Studies-2022.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).

16. Griffiths G., Keohane K. Personalizing Language Learning (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 172 p.

17. Hess, N. Teaching Large Multilevel Classes (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, Sep 4, 2001. 210 p.

18. Hughes, J., Naunton, J. Business Result. Intermediate Student's book. Oxford: Oxford University Press, 2012. 159 p.

19. Kerr, P. Translation and Own-language Activities (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 176 p.

20. Klippel, F. Keep Talking (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 210 p.

21. Latham-Koenig, C., Oxenden, C. English File. Intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2013. 167 p.

22. Lazar, G. Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 284 p.
23. Leaney, C. Dictionary Activities (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 162 p.
24. Lindstromberg, S., Language Activities for Teenagers (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 240 p.
25. Lindstromberg Seth The Standby Book: Activities for the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers), 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 264 p.
26. Linguistics and Translation Studies 2017, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/Peter-Lang-Linguistics-and-Translation-Studies-2017.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
27. Linguistics and Translation Studies 2018, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/Linguistics2018.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
28. Linguistics and Translation Studies 2019, Peter Lang Catalogue Overview. [Электронный ресурс] URL: <https://www.peterlang.com/app/uploads/2021/07/Linguistics-Catalogue-2019.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
29. MacKenzie, I. English for Business Studies. A course for Business Studies and Economics students, Cambridge University Press, 2010. 191 p.
30. Maley, A., Duff, A., Drama Techniques (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press; 2nd edition, 1983. 240 p.
31. Marsland, B. Lessons from Nothing: Activities for Language Teaching with Limited Time and Resources (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, Jul 13, 1998. 102 p.

32. McKay, H., Tom, A. Teaching Adult Second Language Learners (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 244 p.
33. Medgyes, P. Laughing Matters: Humour in the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 274 p.
34. Scharle, A., Szabo A. (Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition by Author). Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 120 p.
35. Scrivener, J. Learning Teaching. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan, 2005. 431 p.
36. Scrivener, J. Classroom Management Techniques (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 316 p.
37. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 288 p.
38. Swan, M., Smith, B. Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 378 p.
39. Swan, M., Walter C., Oxford English Grammar Course. Oxford: Oxford University Press, 2011. 348 p.
40. Sylvie, D. Teach Business English (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 380 p.
41. Teachers Calendar. Andrew McMeel Publishing, LLC, USA, Kansas City, 2008. 304 p.
42. Vince M. Macmillan English Grammar in Context. Intermediate. Oxford: Macmillan Education, 2012. 232 p.
43. TESOL Annual report 2019 [Электронный ресурс] URL: <https://www.tesol.org/docs/default-source/annual-reports/2019-annual-report->

final.pdf?sfvrsn=7f3bfbd_2; https://www.tesol.org/docs/default-source/annual-reports/2019-annual-report-final.pdf?sfvrsn=7f3bfbd_2 (дата обращения: 20.09.2020).

44. Wajnryb R. Stories: Narrative Activities for the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 258 p.

45. Wisniewska, I., Learning One-to-One Paperback with CD-ROM (Cambridge Handbooks for Language Teachers) 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 220 p.

46. Woodward, T. Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 266 p.

47. Wright, A. Games for Language Learning (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 208 p.

48. Wright, A. Pictures for Language Learning (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 249 p.

Приложение 1

АНКЕТА «Зачем в учебник включены рисунки/карикатуры?»

1) Обращаете ли вы внимание на рисунки/карикатуры в учебниках?

- Да
- Нет
- Иногда

2) Для чего, по вашему мнению, автор учебника включает рисунки/карикатуры?

- Проиллюстрировать то или иное грамматическое явление
- Дать возможность разнообразить монотонные упражнения
- Привлечь внимание к значению и употреблению той или иной грамматической структуры
- Развлечь

3) Помогает ли вам рисунок запомнить значение и употребление грамматического явления?

- Да
- Нет
- В некоторых случаях
- Другое

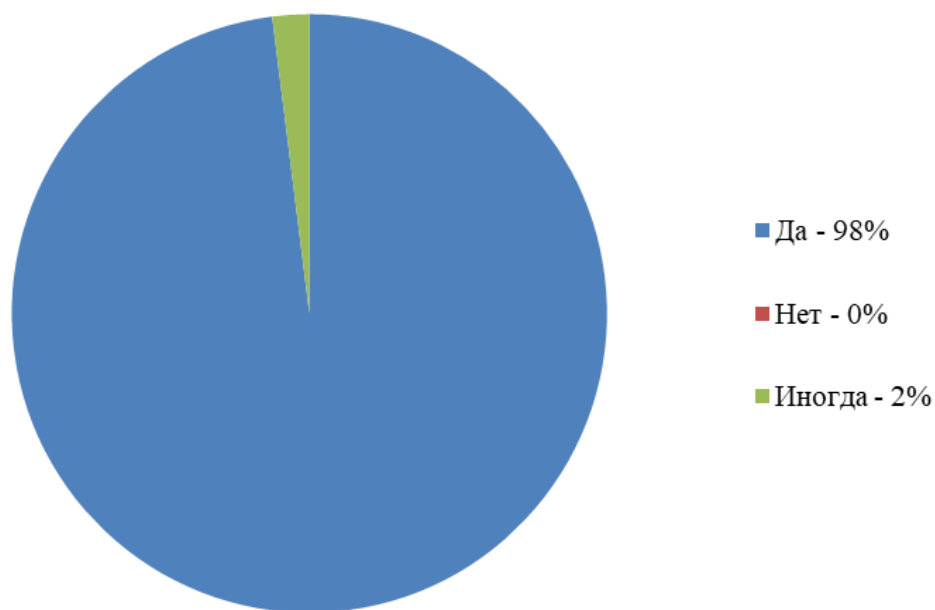
4) Если бы вы сами создавали учебные материалы, включили бы вы рисунки/карикатуры?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Приложение 2

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ

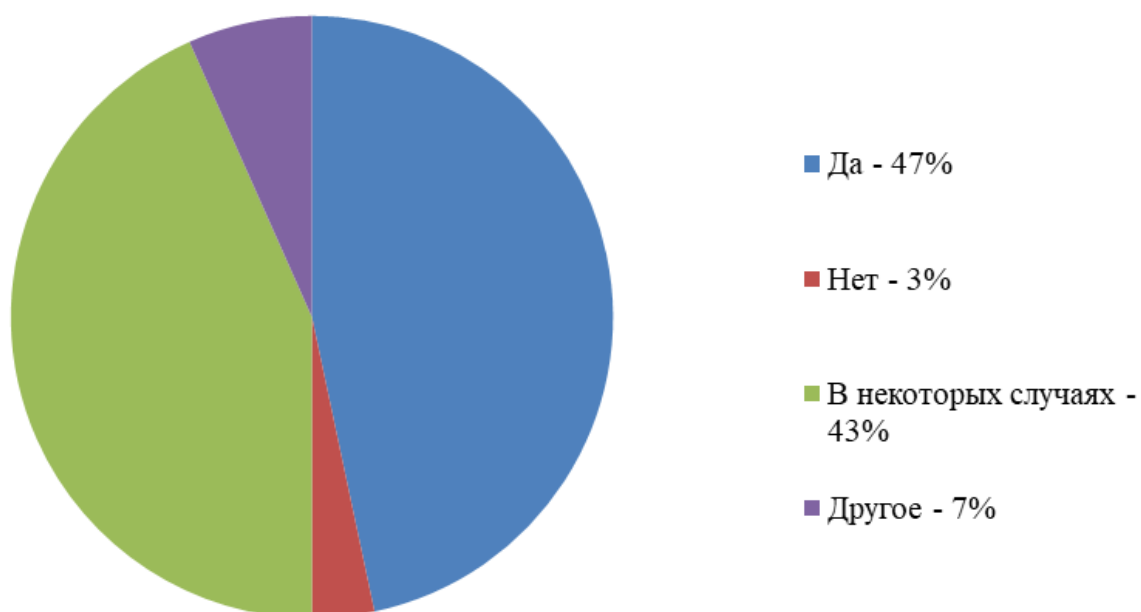
1. Обращаете ли вы внимание на рисунки/карикатуры в учебниках?



2. Для чего, по вашему мнению, автор учебника включает рисунки/карикатуры?



3. Помогает ли вам рисунок/карикатура лучше запомнить значение и употребление грамматического явления?



4. Если бы вы сами создавали учебные материалы, включили бы вы рисунки/карикатуры?

