

На правах рукописи



Яковлева Екатерина Васильевна

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В
АНГЛОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ**

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

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Москва – 2025

Работа выполнена на кафедре «Иностранные языки» Института инженерно-экономического и гуманитарного образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения города Самары «Самарский государственный технический университет»

Научный руководитель: **Шевченко Вячеслав Дмитриевич,**
доктор филологических наук, доцент, профессор
кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО
«Самарский государственный технический
университет»

Официальные оппоненты: **Карташкова Фаина Иосифовна,**
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры зарубежной филологии
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет»

Солодилова Ирина Анатольевна,
доктор филологических наук, доцент, директор
института языков и культуры ФГБОУ ВО
«Оренбургский государственный университет»

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный
лингвистический университет им.
Н.А. Добролюбова»

Защита состоится «9» декабря 2025 г. в 15:00 на заседании диссертационного совета Д 72.2.007.09 на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 105064, г. Москва, М. Казенный пер., 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на официальном сайте ГАОУ ВО МГПУ: www.mgpu.ru

Автореферат разослан « » _____ 2025 года

Ученый секретарь диссертационного совета



Л.А. Борботько

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Диссертационное исследование посвящено изучению специфики репрезентации лингвокогнитивных моделей в англоязычном учебном дискурсе на материале малоформатных текстов.

В настоящее время в отечественной и зарубежной лингвистике появилось множество работ, посвященных проблемам исследования коммуникативно-прагматических и когнитивных характеристик образовательного, педагогического и учебного дискурсов как типов институционального дискурса, в том числе и на материале английского языка. Объектом изучения становится учебный дискурс, относящийся к институциональному типу дискурса. Учебный дискурс в работе понимается как особая коммуникативная среда, возникающая в процессе взаимодействия сознания преподавателя и обучаемого, которое происходит при посредничестве первичных и вторичных учебных и/или учебно-научных текстов с определенным знаковым кодом. Англоязычный учебный дискурс выступает в качестве особой дискурсивной формации, сложного коммуникативного языкового явления, в котором выделяется ряд характерных черт, таких как интерактивность, наличие текстовой основы, дискурсивная связность, интертекстуальность / интердискурсивность, терминологичность, возможность информатизации и компьютеризации. Целью учебного дискурса является формирование общей и информационной культуры обучаемого.

Образовательный дискурс определяется как смысловоспроизводящая и смыслообразующая деятельность, направленная на создание, трансляцию и регуляцию конкретных ценностей, навыков, моделей поведения и знаний, детерминированная историческими и социальными традициями. Действие реализуется в различных группах с помощью вербальных и невербальных коммуникативных и когнитивных средств и регулируется историческими и социокультурными кодами [Добренкова, 2007; Пеньков, 2011; Кожемякин, 2010; Ушакова, 2010; Щепилова, Сулейманова, Фомина, Водяницкая, 2017; Kharkovskaya, Ponomarenko, Radyuk, 2017; Казанцева, 2020; Руденко, 2021].

Педагогический дискурс трактуется как динамичное речевое пространство, возникающее в ходе коммуникации между участниками учебного процесса, коммуникативным лидером в котором является педагог, обладающий профессиональными коммуникативными компетенциями [Карасик, 2000; Певнева, 2008; Ручкина, 2009; Олешков, 2012; Попов, 2016; Колесникова, 2007]. Основная цель педагогического дискурса заключается в социализации нового члена общества, то есть в создании условий для становления личности во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик. При этом значительное внимание отводится воспитанию и расширению кругозора обучающегося.

В настоящей работе рассматривается именно англоязычный учебный дискурс как тип институционального дискурса вследствие того, что одним из его основных компонентов выступает учебный текст, так как в фокусе настоящего исследования находятся учебные тексты пособий по изучению английского языка.

Учебный текст предстает как важный компонент и материальный носитель учебного дискурса [Пешкова, Яхиббаева, 2009]. Как известно, учебный текст, как продукт устной и письменной речевой деятельности человека, является одной из основных форм существования языка, хранения и передачи знаний [Жофкова, 1999; Дридзе, 2000; Лобашов, 2006; Александров, 2008]. Текст имплицитно включает в себя способы и методы овладения учебной информацией и культурными ценностями.

Англоязычный учебный текст, как основная содержательная единица образовательного процесса, характеризуется образовательным культурологическим, воспитывающим и развивающим потенциалом. Изучение текстов малого формата учебного дискурса представляется актуальным, так как текст обладает высоким коммуникативно-прагматическим потенциалом, определенным идейным содержанием; помимо учебной информации текст также передает культурные коды и смыслы. Исследование текстов малого формата представляет особый научный интерес вследствие того, что в современном мире прослеживается стремление к более емкому и краткому представлению информации в различных областях, в том числе в сфере образования.

Актуальность изучения англоязычного учебного дискурса на материале учебных малоформатных текстов (*далее* – МФТ) связана с возрастающим количеством информации и необходимостью оптимизации способов когнитивной обработки текстовых фрагментов. Стремление к сокращению физической протяженности текстовых отрезков отчетливо наблюдается во всех без исключения коммуникативных сегментах, начиная со сферы личного общения, которое в современном мире в значительной степени осуществляется в форме коротких электронно опосредованных сообщений, и заканчивая сферами масс медиа, образования, официальной и деловой коммуникации, художественной литературы. Таким образом, анализ ситуаций МФТ с позиций лингвокогнитивного моделирования представляет особый научный интерес. Исследование позволяет понять, как именно обучающиеся воспринимают информацию учебного МФТ на английском языке и формируют представление об англоязычном социуме в процессе изучения английского языка, а также определить, при помощи каких средств языка авторы учебных текстов представляют эту информацию и какие содержательно-смысловые компоненты ситуации текста они выделяют. Другими словами, МФТ учебного дискурса обладают определенными структурно-содержательными характеристиками, изучение которых с позиций лингвокогнитивного моделирования представляется **актуальной** задачей данного исследования.

МФТ исследуется с позиций определения количественных параметров [Корбут, 2004; Таюпова, 2005; Черкунова 2007; Трунова, 2010]. Другие исследователи анализируют содержательные и структурные составляющие МФТ [Толстолицкая, 2013; Черкунова, 2019], изучают реализацию их прагматического потенциала [Турлова, 2009; Бокова, 2011], рассматривают типологию МФТ в различных типах дискурса [Черкунова, 2021; Черкунова 2023].

В последнее время исследователи обращаются к анализу МФТ в рамках образовательного дискурса на материале названий пособий [Турлова, 2009; Kharkovskaya, Romarenko, Radyuk, 2017], британских образовательных сайтов [Гатина, 2021], а также занимаются изучением особенностей МФТ на материале сайтов британских и американских университетов [Харьковская, 2016].

Объектом исследования выступают лингвокогнитивные модели ситуаций МФТ в англоязычном учебном дискурсе.

Предметом исследования являются языковые средства, репрезентирующие конститuentы лингвокогнитивных моделей ситуаций МФТ.

Цель исследования заключается в выявлении, анализе и систематизации когнитивно-прагматических особенностей языковой репрезентации лингвокогнитивных моделей ситуаций в современном англоязычном учебном дискурсе.

Поставленная цель определила **задачи исследования**:

- определить теоретико-методологическую базу исследования и состав основных интерпретирующих терминов в рамках изучения англоязычного учебного дискурса;
- рассмотреть и обобщить подходы к изучению текстов малого формата и выявить основные типы малоформатных текстов в рамках учебного дискурса; определить основные характеристики, параметры функционирования малоформатных текстов;
- провести анализ лингвокогнитивных моделей ситуаций малоформатных текстов и определить общие и доминантные конститuenty в учебных малоформатных текстах пособий “English Unlimited” и “English Communication Perspectives” на каждом уровне обучения;
- провести анализ языковых средств репрезентации конститuentов лингвокогнитивных моделей и установить схожие и отличительные признаки выдвижения лингвокогнитивных моделей компонентов ситуаций;
- выявить коммуникативно-прагматические цели выдвижения доминантных компонентов лингвокогнитивных моделей ситуаций;
- используя сравнительно-сопоставительный анализ конститuentов лингвокогнитивных моделей ситуаций в аутентичном и отечественном пособиях, выявить УМК, где наблюдается бóльшая вариативность репрезентации лингвокогнитивных моделей за счет использования разноуровневых лексических и синтаксических средств.

Методологическую базу диссертационного исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в различных отраслях языкознания и смежных наук, связанные с:

- изучением типологии дискурсивных жанров [ван Дейк, Кинч, 1983; Арутюнова, 1990; Кубрякова 1997; Горелов, Седов 2001 и др.]; в частности, институционального дискурса [ван Дейк, Кинч, 1988; Карасик, 2000; Карасик, 2004; Олешков, 2006; Кожемякин, 2007]; педагогического дискурса [Ежова, 2006; Певнева, 2008; Ручкина, 2008, 2009; Олешков, 2012; Колесникова, 2007; Криштофик 2017; Габидуллина, 2019]; образовательного дискурса [Cannella, 1999; Добренкова 2007; Пеньков, 2011; Кожемякин, 2010; Ушакова, 2010; Харьковская, 2011; Цинкерман, 2012; Куровская, 2015; Щепилова, Сулейманова, Фомина, Водяницкая, 2017; Сарайкина, 2017; Казанцева, 2018; Руденко, 2021; Танчук, 2021]; учебного дискурса [Серио, 1999; Калинина, 2002; Комина, 2004; Яхиббаева, 2009; Попов, 2016];
- изучением учебного текста [Жофкова, 1999; Дридзе, 2000; Лобашов, 2006; Александров, 2008; Яхиббаева, 2009];
- анализом текстовых категорий [Гальперин, 1981; Кубрякова, 2001];
- проблематикой разграничения, параметрами и прагматико-коммуникативными характеристиками МФТ [Кубрякова, 2001; Корбут, 2004; Чернявская, 2013; Трунова, 2010], в частности коммуникативно-прагматической вариативностью МФТ [Валеева 2016; Исаева, 2014, 2021; Карлик, 2013; Петрова, 2005; Таюпова, 2005; Турлова, 2009; Черкунова, 2023]; функциональной спецификой малых текстов [Kharkovskaya, 2017]; функционально-синергетическим анализом дискурса на материале МФТ [Черкунова, 2023];
- функционированием МФТ в англоязычном образовательном дискурсе [Гатина, 2021; Kharkovskaya, Ponomarenko, Radyuk, 2017; Турлова, 2009];
- изучением интертекстуальности, интердискурсивности и интерференции дискурсов [Шевченко 2011, 2007; Чернявская, 2009; Гордиевский, 2006; Дудникова, 2010; Голованова, 2014; Чернявская, 2020];

- понятием модели, когнитивным моделированием и ситуационными моделями [Штофф, 1966; ван Дейк, Кинч, 1983, 1988; Караулов, Петров, 1989; Савицкий, 1993; ван Дейк, 2000; Шевченко, 2011; Шнякина, 2015; Доброва, 2015], в частности, с исследованием репрезентации моделей в различных типах дискурса на материале спортивного и интернет-дискурсов [Писарева, 2022 (а); Писарева, 2022 (б)], медиа-дискурса [Шевченко, Шевченко 2016 (а); Шевченко, Шевченко 2016 (б); Шевченко, Томашчикова, 2021; Shevchenko, Shevchenko, 2021], политического медиа-дискурса [Безбородникова, 2017].

Материалом исследования выступают учебные МФТ по чтению и аудированию из аутентичного учебно-методического комплекса по английскому языку “English Unlimited” [Tilbury A., Clementson T., Hendra A. & Rea D., 2011; Doff A., 2010; Doff A., Goldstein B., 2011], а также из отечественного учебного пособия «Практикум по культуре речевого общения: в 2 т. // English Communication Perspectives: in 2 books» [Сулейманова, Карданова-Бирюкова, Беклемешева, Лягушкина, Яременко, 2013; Сулейманова, Карданова-Бирюкова, Беклемешева, Лягушкина, Яременко, 2013]. УМК серии “English Unlimited” разделены согласно принятым общеевропейским уровням компетенций владения иностранным языком от начального до продвинутого (*Starter, Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate, Advanced*), что позволяет обучающимся оценивать степень своего овладения языком при сдаче экзамена на подтверждение уровня своих знаний. Важно отметить, что обучение по таким учебникам может реализовываться обучающимися без естественного погружения в языковую среду. Учебник О.А. Сулеймановой, К.С. Кардановой-Бирюковой, Н.Н. Беклемешевой, Н.В. Лягушкиной, В.И. Яременко. «Практикум по культуре речевого общения: в 2 т. // English Communication Perspectives: in 2 books» представляет собой авторитетное издание, что подтверждается рекомендациями учебно-методического объединения по образованию в области лингвистики Министерства образования и науки Российской Федерации использовать его в качестве учебника для студентов, обучающихся по направлению подготовки дипломированных бакалавров «Лингвистика». Наличие грифа у пособия свидетельствует о соответствии данного учебного издания современным требованиям образования в области преподавания английского языка.

Материал исследования составили тексты общим объемом более **1450** страниц, которые выполняют функцию трансляции учебного материала в учебниках, изданных с 2010 по 2013 гг.

Материал для анализа включает **213** МФТ, отобранных методом сплошной выборки из учебных изданий [Doff, 2011 (*Starter*); Tilbury, Clementson, Hendra, Rea, 2011 (*Elementary*); Tilbury, Clementson, Hendra, Rea, 2011 (*Pre-intermediate*); Tilbury, Clementson, Hendra, Rea, 2011 (*Intermediate*); Tilbury, Clementson, Hendra, Rea, 2011 (*Upper-intermediate*); Doff, Goldstein, 2011 (*Advanced*); Сулейманова, Карданова, Беклемешева и др., 2013 (*Book 1*); Сулейманова, Карданова, Беклемешева и др., 2013 (*Book 2*)]. Выбор источников эмпирического материала обусловлен авторитетностью как ведущего англоязычного издательства “Cambridge University Press” (пособия “English Unlimited”), так и наличием грифа, рекомендаций Министерства Образования РФ для учебника “English Communication Perspectives”.

В ходе исследования привлекались данные словарей (онлайн-ресурсов) следующих типов: энциклопедические, толковые [The Oxford Dictionary of Idioms, 2024; Cambridge English Dictionary, 2024; Лингвистический энциклопедический словарь, 1990; Краткий словарь когнитивных терминов, 1996].

Основными методами исследования выступают метод когнитивного моделирования и модель *SPEAKING*, разработанная американским лингвистом Д. Хаймсом. Процесс лингвокогнитивного моделирования позволяет разделить на составляющие или конституенты, важные для ее интерпретации в сознании обучаемого. Так, в составе лингвокогнитивных моделей ситуаций МФТ в зависимости от ее наполняемости были выделены конституенты «УЧАСТНИКИ» (*Participants*), «МЕСТО» и «ВРЕМЯ» (*Setting and Scene*), «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» (*Act Sequence*), «СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ» (*Tone*), «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» (*Key*). Кроме того, проводился анализ лингвистических средств различных уровней, при помощи которых репрезентируется каждый из конституентов. Посредством сравнительно-сопоставительного анализа были выявлены схожие и отличительные языковые средства выражения конституентов, которые позволили сделать заключение об основных и доминантных компонентах ЛКМ на том или ином этапе обучения. Посредством разложения ситуации на составляющие и выявления языковых средств их выдвижения можно понять, каким образом авторы выделяют ключевые аспекты ситуации в сознании обучаемых, придавая им доминантный характер. В работе также использовались метод сплошной выборки, обеспечивающий создание эмпирической базы исследования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что впервые:

1. выделены основные типы малоформатных текстов англоязычного учебного дискурса с определением частотности их репрезентации в зависимости от уровня обучения, а также основные интердискурсивные характеристики учебного дискурса;
2. выделены репрезентативные лингвокогнитивные модели ситуаций малоформатных текстов англоязычного учебного дискурса, определен состав конституентов моделей на разных этапах обучения;
3. выявлены лексические, грамматические и стилистические средства выдвижения общих и доминантных компонентов лингвокогнитивных моделей, а также различия в их лингвистическом оформлении в зависимости от уровня обучения и авторской интенции;
4. определены коммуникативно-прагматические характеристики и функциональные особенности ситуаций малоформатных текстов в англоязычном учебном дискурсе;
5. получены данные, позволяющие определить больший коммуникативный и прагматический потенциал лингвокогнитивных моделей ситуаций малоформатных текстов, представленных в учебнике отечественных авторов.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней предложена интерпретация учебных текстов малого формата англоязычного учебного дискурса посредством когнитивного моделирования, что позволяет использовать полученные результаты для изучения МФТ других видов дискурса, а также для изучения МФТ на материале других иностранных языков.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования материалов и результатов исследования в курсах лекций по лингвистике текста, теории межкультурной коммуникации в вузе; в практике преподавания теоретических лингвистических дисциплин по прагматике и типологии дискурсов, в рамках различных спецкурсов по семиотике, когнитивной лингвистике, теории дискурса, дискурс-анализу.

Результаты диссертационного исследования могут найти применение при написании курсовых, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций по сопряженным проблемам, при составлении учебно-методических

пособий по различным темам (когнитивная лингвистика, социолингвистика, прагматика и типология дискурсов, лингвистика текста, межкультурная коммуникация). Полученные выводы и результаты могут лечь в основу дальнейших исследований в другие типы дискурсов на материале английского языка, а также могут быть использованы при проведении сопоставительного анализа МФТ в различных пособиях по изучению иностранных языков.

Положения, выносимые на защиту:

1. В текстовом пространстве англоязычного учебного дискурса превалируют следующие типы малоформатных текстов: на начальных этапах обучения – *conversation* (диалог, беседа), *e-mail/e-mail extract* (неофициальное электронное письмо или отрывок письма), *web-posting* (комментарии к блогам), *article* (статья); на среднем этапе – *conversation* (диалог, беседа), *story* (монолог или история на определенную тематику), *article* (статья); на продвинутых этапах обучения – *article* (статья), *story* (история как мнение или описание личного опыта). На продвинутых этапах обучения наблюдаются большее разнообразие типов малоформатных текстов. Основными характеристиками малоформатных текстов выступают поликодовость и интертекстуальность.
2. Отбор языковых средств для репрезентации определенных конstituентов моделей на каждом из этапов изучения английского языка обусловлен стремлением авторов привлечь внимание обучающихся к определенной стороне или аспекту жизнедеятельности англоязычного социума, интерпретация которого способствует более глубокому изучению языка именно на данном этапе.
3. Общими компонентами лингвокогнитивных моделей ситуаций выступают «УЧАСТНИКИ» и «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ». Частотными средствами репрезентации компонента «УЧАСТНИКИ» являются личные местоимения, имена собственные, существительные, номинирующие профессии/род занятости, единицы лексико-семантического поля «Семья». Средствами выражения конstituента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» выступают глагольные единицы разных видовременных форм с семантикой движения, процессуальности, статичности, изменения местоположения в пространстве.
4. На начальных этапах обучения (*Starter, Elementary, Pre-Intermediate*) доминантным компонентом является «МЕСТО»; который выражен посредством топонимов, предложно-падежных словосочетаний с существительными с локативной семантикой, атрибутивными сочетаниями. Доминантный характер конstituента обусловлен ментальной связью с национально-культурной спецификой концепта «МЕСТО», так как топонимы содержат признаки национальной идентификации.
5. На начальных этапах обучения (*Starter, Elementary, Pre-Intermediate*) доминантным компонентом лингвокогнитивных моделей выступает конstituент «ВРЕМЯ», посредством которого передается темпоральный аспект описываемых ситуаций. Среди средств его выражения выделены темпоральные детерминанты, темпоральные наречия, имена собственные, числительные, придаточные предложения времени. Языковая актуализация данного конstituента позволяет авторам сформировать в сознании обучаемого представление о времени, бытующее в англоязычном социуме.
6. На уровнях *Intermediate, Upper-Intermediate* и *Advanced* доминантным компонентом лингвокогнитивных моделей выступает «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН», репрезентируемый посредством эмотивных прилагательных со значением качества, свойства, состояния; прилагательных с отрицательной или положительной

коннотацией; лексических и синтаксических повторов. Стилистические и стилистико-синтаксические средства его репрезентации включают метафоры, риторические вопросы, сравнительные конструкции. Единицы актуализации компонента (реалии, прилагательные) могут содержать имплицитную лингвокультурную информацию, характеризующую менталитет и особенности англоязычной языковой картины мира.

7. Лингвокогнитивные модели ситуаций, репрезентированные в учебнике “English Communication Perspectives”, обладают бóльшим прагмалингвистическим потенциалом за счет вариативности их языковой репрезентации, использования комплекса разноуровневых лингвистических средств. Таким образом, эксплицируются смысловая и содержательная составляющие ситуации, тема и идея, авторская концепция, система авторских оценок предмета мысли, а также субъективная оценка события за счет реализации информативной, аппелятивной и эмотивной функций.

Достоверность полученных в рамках диссертации результатов и выводов высока, что обеспечивается качественной апробацией, применением в ходе исследования соответствующих поставленным задачам методов работы. Основные положения диссертационного исследования апробированы на научных конференциях и отражены в публикациях.

Полученные результаты соответствуют пунктам **паспорта специальности 5.9.6. Языки народов зарубежных стран (германские языки)**, в частности:

- п. 9. Текст, дискурс, дискурсивные практики в языках народов зарубежных стран;
- п. 10. Методы исследования языковых единиц и категорий: структурные и функциональные исследования конкретного языка или языковой семьи, корпусные исследования языка или языковой семьи, когнитивные, коммуникативно-прагматические и стилистические исследования языка или языковой семьи; вопросы перевода различных единиц лексического, стилистического уровней с одного языка на другой;
- п. 11. Исследование уровневой и культурно- (или национально-) обусловленной специфики в репрезентации знаний, в том числе, в разных языковых сообществах представителей конкретного языка или языковой семьи.

Апробация работы. Основные идеи, положения и результаты данного диссертационного докладывались и обсуждались на следующих конференциях:

- Научная лингвистическая конференция «Современные языки в глобальном мире» (Самара, 2017 г.);
- Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы науки XXI века» (Москва, 2017 г.);
- Международная конференция «Язык-текст-дискурс: дискурсивное измерение языковых процессов» (Самара, 2022 г.);
- Областной конкурс «Молодой учёный» 2022 года (Самара, 2022 г.);
- XVIII Самарская областная студенческая научная конференция (Самара, 2023 г.).

По теме диссертации опубликовано 9 печатных работ, из них 3 публикации – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

Структура объем работы. Диссертация общим объемом 204 страниц состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, словарей, источников фактического материала.

Во **Введении** представлено обоснование актуальности выбранной темы, определены объект работы, предмет изучения, сформулированы цели, задачи

работы, описана научная новизна, теоретическая значимость, практическая значимость диссертации, дано обоснование методов, приведены основные положения, выносимые на защиту.

В **Главе I** «Теоретические аспекты исследования образовательного дискурса» проводится анализ теоретических работ, посвященных институциональным типам дискурса в сфере образования (педагогический, учебный, образовательный); устанавливаются границы учебного дискурса. Освещаются аспекты изученности проблемы терминологии, прагматического потенциала, типологии малоформатных текстов. Раскрывается понятие лингвокогнитивного моделирования и модели Д. Хаймса.

В **Главе II** «Репрезентация лингвокогнитивных моделей в МФТ пособия “English Unlimited” уровень *Starter* и *Elementary*» проводится анализ языковых средств выдвижения компонентов ЛКМ ситуаций учебных текстов начальных и предсреднего уровней обучения, на основании которого выявляются общие и доминантные компоненты ЛКМ.

В **Главе III** «Специфика репрезентации лингвокогнитивных моделей в зарубежных и отечественных учебных изданиях» представлено исследование лингвистических средств выражения компонентов ЛКМ ситуаций в аутентичных пособиях среднего и продвинутого этапов обучения и отечественных пособиях, а также сравнительно-сопоставительный анализ ЛКМ ситуаций, в частности их наполнения и языковых средств выражения конститuentов.

В **Заключении** обобщаются результаты и подводятся итоги проведенного научного исследования, определяются перспективы дальнейшего изучения рассматриваемой проблематики.

Список литературы включает 185 наименований, представляет собой перечень научной литературы, словарей, энциклопедий, ссылок на интернет-ресурсы, а также англоязычных и русских учебников, которые послужили источниками эмпирического материала для работы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Малоформатный текст определяют как любой текст небольшого объема независимо от жанровой принадлежности и плана содержания, соответствующий таким признакам, как отдельность, выделенность, формальная и сематическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность. Визуальная краткость такого текста, неразрывно связанная с глубинно-схематическими и коммуникативными аспектами речевого произведения и обусловленная простотой функциональной структуры денотата, определяется как один из отличительных признаков МФТ [Кубрякова, 2001]. Помимо этого, среди характеристик МФТ выделяют малый объем, интертекстуальность, синкретизм, информационную недостаточность, прагматическую функциональность особого рода и смысловую неоднозначность [Дудникова, 2010]. Изучение данного явления в лингвистическом плане представляет особый интерес в силу того, что ограниченный объем МФТ обеспечивает возможность проведения всестороннего глубинного анализа присущих им базовых характеристик.

МФТ обнаруживают определенные системные свойства в плане своей формально-структурной организации, в которой отмечается стереотипность композиционной модели, неосложненность синтаксиса, краткость лингвистических единиц. Ключевым вопросом проблематики МФТ выступает определение нижней границы таких текстов, в связи с тем, что верхняя граница может выступать в качестве

одного предложения. В настоящем исследовании предлагается рассматривать МФТ как сложное дискурсивное образование речетворческого характера, ограниченное объемом от 15 до 500 слов, в котором комплексный коммуникативный эффект достигается за счет взаимодействия всех без исключения текстовых элементов при консолидирующей роли когнитивного плана участников коммуникативного взаимодействия.

МФТ в учебном дискурсе обладает свойствами учебного текста – основного компонента учебного дискурса. Текстовое пространство учебника, таким образом, рассматривается как разновидность учебного дискурса, осуществляющегося в контексте академического общения. В качестве компонентов содержания обучения разнообразные текстовые образцы включаются в сложную модель реализации учебного процесса, направленного на достижение практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей.

В семиосоциопсихологической парадигме текст может трактоваться как знаковая система, фиксирующая некоторый социокультурный опыт и способная транслировать этот опыт [Дридзе, 2000]. Тексты обретают статус учебных, если адаптируются для учебных целей и/или сопровождаются вторичными текстами, направленными на формирование познавательной и аналитической активности обучающихся [Александров, 2008].

Результаты количественного подсчета типов МФТ в учебных пособиях выявили такие типы, как: статья (*article*), электронное письмо (*e-mail*) или отрывок из электронного письма, история в виде мнения на определенную тему или отображение жизненного опыта (*story*), разговор в виде диалога (*conversation*), личный профиль (*personal profile*), реплики или цитаты (*quotes*), интервью (*interview*), описание фотографии (*photo caption*), комментарии к интернет-посту (*web-posting*), объявление (*advert*), аннотация к книге (*book description*), вебсайт (*website*), описание препарата (*medical package*), обзор книги (*book review*), короткий тест-опрос (*quiz*). Количество текстов определенного типа варьируется в зависимости от уровня обучения. Так, было установлено, что на начальном этапе наибольший процент МФТ составляют: разговор (*conversation*), который представлен в виде диалогов (60 %), и комментарии к интернет-постам (*web-postings*) (17 %). На среднем уровне наибольший процент занимают МФТ в виде разговора или диалога (51 %); затем были выделены истории (32 %) (в виде выражения точки зрения на проблему или личный опыт говорящего); третий по частотности тип – это статья (15 %). На продвинутых уровнях наиболее частотные типы МФТ – статьи (57%) и интервью (21 %). Менее частотные типы представлены блогом (*blog*), прогнозом погоды (*weather report*), описанием карты (*map description*), поэтическим произведением (*poem*), анекдотом (*anecdote*), путеводителем по выставке/кино-анонсом (*guide to an exhibition/cinema programme*), тестом (*quiz*). На начальном уровне было выявлено использование 14 типов МФТ, в то время как для продвинутого уровня обучения этот показатель достиг 21 типа МФТ.

Анализ МФТ выявил, что 82 % текстов обладают признаками поликодовости. Тексты в пособиях сопровождаются цветными фотографиями людей, географических локаций, изображениями еды, животных, изобретений, технологических устройств, скриншотами переписки и др. Традиционно иконические средства органично связаны с вербальным оформлением МФТ [Турлова, 2009]. Поликодовый текст предстает в виде сложного текстового образования, в котором вербальные и невербальные средства образуют единое визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата. В учебном дискурсе они

способствуют реализации аттрактивной функции, а также служат показателем достоверности информации, представленной в МФТ.

Изучение специфики МФТ в англоязычном учебном дискурсе позволяет констатировать их интертекстуальный характер. Выборка примеров выявила использование МФТ из интернет-дискурса (блоги, комментарии к постам, сообщения форумов, электронные письма, страницы сайтов), публицистического дискурса (статьи из периодических изданий, новости, прогнозы погоды), рекламного дискурса (объявления).

В настоящей работе анализируются ЛКМ ситуаций МФТ в учебном дискурсе. При этом дискурс понимается в широком смысле как текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания/текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом [Чернявская, 2020]. При такой трактовке дискурс расценивается как коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры текста. Дискурс близок коммуникативному событию и реализуется посредством коммуникативного действия в фиксированных хронологических рамках [Руберг, 1991]. Для настоящего исследования актуальность представляют дискурсы сферы образования, такие как педагогический, образовательный и учебный, которые относятся к институциональному типу [Карасик, 2000; Кожемякин, 2010].

Институциональный тип дискурса характеризуется статусным неравенством участников, градуальностью, функционированием в рамках определенного социально значимого института. Градуальность связана с ориентацией на определенные этапы интеллектуального и психического развития личности. Градуальная природа образовательного дискурса определяет прерогативу преподавателя осуществлять оценивание деятельности ученика и обозначает его социальную важность как транслятора институционализированного знания, социокультурных ценностей и норм [Рябцева, 1992].

Коммуникативная деятельность определяется как одна из характерных черт образовательного дискурса [Дубровская, 2013]. Под образовательным дискурсом подразумевается сложное коммуникативное событие, состоящее из сценариев, ситуаций, установок, действий и социальных репрезентаций, отражающих социальные отношения, а также социальные институты, организующие общение и понимание в контексте ценностно-смысловой коммуникации между субъектами образовательного процесса [Кожемякин, 2010; Сарайкина, 2017].

Образовательный дискурс обладает такими компонентами, как административным, преподавательским, ученическим дискурсами, в соответствии, с этим, рассматривается на двух фундаментальных уровнях – микроуровне (студенческая аудитория, семинар, лекция, конференция) и макроуровне (проведение реформы образования, введение единого национального тестирования). Таким образом, образовательный дискурс включает в себя, помимо образовательного процесса, образовательные реформы, законы и иные процессы сферы образования [Добренкова, 2006]. Область реализации образовательного дискурса, по сравнению с педагогическим и учебным, представляется более обширной, и поэтому этот термин не принимается в качестве основного в рамках исследования.

Педагогический дискурс рассматривается как динамичное речевое пространство, возникающее в ходе коммуникации между участниками учебного процесса, коммуникативным лидером в котором является педагог, обладающий

профессиональными коммуникативными компетенциями. Его отличает направленность на формирование мировоззрения, поэтому педагогический дискурс связан с моральными ценностями. Основной целью этого типа дискурса является создание условий для становления целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик, то есть воспитание гармоничной личности. Нацеленность на воспитательную функцию делает этот тип дискурса не релевантным для данного исследования.

Учебный дискурс может трактоваться как единица обучения речевой деятельности в виде комплекса ее составляющих: простых, таких как продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (слушание, чтение), или сложных (перевод, информационная переработка речевого продукта) [Калинина, 2002; Комина, 2004].

Цель учебного дискурса заключается в создании системы коммуникативных стратегий и тактик, обеспечивающих усвоение обучаемыми этических основ и моральных принципов, формирование новых знаний в самых различных областях человеческой деятельности. Следовательно, учебный дискурс является коммуникативно-познавательным процессом, направленным на формирование личностных смыслов и сознания учащихся. Обобщенная модель учебного дискурса включает три основные составляющие: 1) экстралингвистическую, то есть учебную ситуацию, которая обуславливает акт учебной коммуникации и отражается в нем; 2) психологическую составляющую участников учебного акта коммуникации – лектора-транслятора и реципиентов/студентов; 3) лингвистическую составляющую, то есть учебно-научный текст как языковое и речевое единство [Калинина, 2002]. Таким образом, учебный текст является неотъемлемой составляющей учебного дискурса, что и делает именно этот вид дискурса релевантным для представленного исследования.

Так как в исследовании анализ учебных МФТ производится посредством когнитивного моделирования, значимым для настоящей работы является моделирование в лингвистике, которое включает моделирование целостной языковой способности человека. Под «моделью» понимается часть или фрагмент языковой картины мира, отраженный с помощью языковых средств, способ представления категории в языке [Апресян, 1997; Арутюнова, Янко, 1997]. Также «модель» определяется как средство познания, или как система знаков, играющих роль в репрезентации и трансформировании информации [Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина, 1996].

Для метода моделирования ключевым условием является аналогия модели, так как именно аналогичные отношения определяют границы применимости метода. [Штофф, 1966; Орфеев, Тюхтин, 1978]. Были определены следующие категориальные признаки модели: способность замещать объект исследования, выступать в качестве «квазиобъекта»; способность предоставлять информацию об объекте; наличие отношений аналогии с объектом исследования; неполное и одностороннее воспроизведение объекта в определённом аспекте (или аспектах); свойство компактности и наглядности [Савицкий, 1993].

Концепция ситуационной модели, её значение, понятийный аппарат и структура были разработаны Т. ван Дейком и В. Кинчем. В рамках процесса когнитивной обработки дискурса были определены два ключевых аспекта: структуры представления знаний и способы их концептуальной организации. В качестве основного типа репрезентации знаний была обозначена «модель ситуации» [ван Дейк, Кинч, 1989].

Важность изучения контекста ситуации была отмечена американским

социолингвистом Д. Хаймсом, который разработал модель социолингвистического исследования (*SPEAKING*), способствующую идентификации и обозначению компонентов языкового взаимодействия [Hymes, 1974]. Аббревиатура *SPEAKING* включает следующие компоненты ситуации общения: место/время (*Scene*), участники (*Participants*), цели коммуникации (*Effect*), последовательность действий (*Action*), манера (*Key*), каналы и коды (*Instruments*), нормы (*Norms*), жанры (*Genres*). Значимость того или иного компонента, или нескольких составляющих ситуации зависит от языковых средств их выдвижения, что подтверждается исследованиями репрезентации моделей в различных типах дискурса, в частности, на материале спортивного и интернет-дискурсов [Писарева, 2022 (а); Писарева, 2022 (б)], медиа-дискурса [Шевченко, Шевченко, 2016 (а); Шевченко, Шевченко, 2016 (б); Шевченко, Томашчикова, 2021], политического медиа-дискурса [Безбородникова, 2017].

Для изучения ЛКМ ситуаций в настоящей работе была принята следующая номинация компонентов ЛКМ ситуации: «УЧАСТНИКИ» (*Participants*), «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» (*Act Sequence*), «МЕСТО» и «ВРЕМЯ» (*Setting and Scene*), «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» (*Key*) и «СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ» (*Tone*).

Анализ ЛКМ на всех уровнях обучения выявил общие компоненты ситуаций ЛКМ, а именно «УЧАСТНИКИ» и «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ». Их лингвистическое наполнение варьируется в зависимости от уровня обучения.

Среди языковых средств выражения конституента «УЧАСТНИКИ» на начальных этапах обучения преобладают личные местоимения и имена собственные. Компонент «УЧАСТНИКИ» приобретает особую важность в ЛКМ, так как любая коммуникативная ситуация предполагает передачу информации от одного реципиента другому таким образом, что без участников цель коммуникации не будет достигнута:

My name's Anna. I speak French and Arabic.

My name is Sameh. I speak Arabic and English. [EnUnEl., p. 13]

Для лингвистической репрезентации компонента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» характерно использование простых и длительных видовременных форм настоящего, прошедшего и будущего.

В составе моделей также был выделен конституент «СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ» как значимый для начальных уровней обучения. Лингвистические средства его репрезентации, которые включают этикетные формальные и неформальные формы приветствия, прощания и речевые разговорные клише, способствуют реализации коммуникативной цели учебного текста, а именно – научить обучающихся представлять себя согласно этикету и нормам изучаемого языка:

I speak German of course, erm, a bit of French, erm, Russian.

Hello! My name's Silvia. – Silvia, nice to meet you. [EnUnEl., p. 13]

В качестве доминантных конституентов ЛКМ выступают компоненты «МЕСТО» и «ВРЕМЯ». Среди языковых единиц и словосочетаний репрезентации компонента «МЕСТО» были выделены топонимы (*Halifax, Tokyo, Egypt*), существительные с локативной семантикой (*street, students' hostel*), предложно-падежные словосочетания (*at the cinema, to the park, at the office, at work*), а также единицы, обозначающие заполненность пространства (*desk, bed*):

I live on a big campus with 1000 students. I have a small room with a bed and a desk.

I eat in a student restaurant. [EnUnSt., p. 12]



Sheridan's about 1, 200 metres above sea level. We get lots of snow and there are good ski slopes near here. Drive an hour west and you'll be in the best camping and fishing areas. Sheridan has some of the best schools in the country. Great football and soccer teams. There's always something going on around here. [EnUnPr., p. 64]

Наиболее частотными единицами выражения конституента «ВРЕМЯ» выступают темпоральные детерминанты в виде лексем с предлогами, обозначающими часть суток (*in the afternoon, in the evening, in the morning*); темпоральные наречия (*late, early*), которые передают субъективную оценку говорящим времени действия; числительные, обозначающие время (*at 7, at around 5*); имена собственные (*Monday, on Tuesday*).

Доминантный характер временной и пространственной составляющей конституентов «ВРЕМЯ» и «МЕСТО» в ЛКМ определяется важностью времени как одной из универсальных категорий бытия и ее осмыслением в сознании человека. Выдвижение этого компонента также обусловлено авторской интенцией представить данные об описываемом событии в более или менее объективной манере и детализировать пространственные характеристики, что способствует вербализации концепта «ПРОСТРАНСТВО». За счет репрезентации конституента «МЕСТО» актуализируются значимые аспекты ситуации, связанные с определенными пространственными координатами или локусами, и создается определенный фон, при декодировании которого обучаемые должны понять особенности и реалии англоязычного социума, что способствует более глубокому познанию англоязычной культуры. Использование топонимов и наименований внутригородских объектов в выражении конституента, которые передают признаки национально-культурной специфики и содержат экстралингвистическую информацию, обуславливает доминантный характер компонента «МЕСТО».

Основное отличие в составе ЛКМ уровней *Starter* и *Elementary* состоит в том, что на уровне *Elementary* в 28 % ЛКМ ситуаций МФТ присутствует компонент «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН». Таким образом, в ситуациях МФТ эксплицируется субъективно-оценочная модальность за счет употребления таких средств, как прилагательные с положительной или отрицательной коннотацией и метафоры. Комплекс средств выражения вышеупомянутого конституента способствует отображению модальности ситуации, то есть определенной точки зрения на событие, представленное в ситуации МФТ.

В рамках состава ЛКМ на уровне *Pre-Intermediate* прослеживаются схожие особенности в средствах лингвистической репрезентации конституентов, что и на начальных ступенях обучения. Исследование выявило частотность использования динамических глаголов и сочетаний глаголов с предлогами направления в выражении конституента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» на уровне *Pre-Intermediate*.

Однако главное отличие состоит в расширении состава компонентов ЛКМ,

среди которых можно выделить конституент «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН». Единицы выражения данного компонента транслируют определенные эмотивные составляющие ситуации: субъективное отношение коммуникантов к основной проблеме или теме передаваемого сообщения, передачу положительной или отрицательной оценочной характеристики. Среди наиболее репрезентативных речевых средств выражения данного конституента были зафиксированы прилагательные с отрицательной или положительной коннотацией, идиомы, сравнительные конструкции с предлогом *like*, метафоры, эллиптические конструкции, графические средства:

*I gave back the wallet and told him that I only did a little shopping with his credit card! **Just a joke**. He was so **happy**, he just laughed. "You're **my favourite** New Yorker ever," he said. The whole thing – **plus the fifty dollars!** – really **made my night**.* [EnUnPr., p. 36]

One-wheeled Wonder. <...> *The unicycle is **the real king of the road**.*

*I get a lot of comments like: "**Where's the other wheel?**"* [EnUnEl., p.76]

Данные языковые средства способствуют реализации эмотивной функции и функции воздействия на обучаемых, отражая темы и идеи, содержащиеся в ЛКМ ситуации МФТ. Наличие этого компонента в составе ЛКМ подтверждает постепенное усложнения моделей и языковых средств их экспликации.

Изучение ЛКМ на среднем (*Intermediate*) и продвинутых (*Upper-Intermediate, Advanced*) этапах обучения позволило установить, что для выражения компонентов «МЕСТО» и «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» используется комплекс лингвистических средств всех уровней, наряду со стилистическими средствами и приемами.

В отличие от начальных уровней обучения, в рамках выдвижения компонента «МЕСТО» используется комплекс единиц одного лексико-семантического поля, который отображает пространственный фон ситуации. Приведем пример МФТ – статьи про достоверность информации из книг и интернета:

***Wikipedia seems like a really great idea but actually I's quite a dangerous website. People call this the great internet age** <...> Today, anyone can **write a blog or an article online**. **Wikipedia**, where any one can **post or change an entry**<...>.* [EnUnIn., p. 8] / *Википедия, кажется, похожа на отличный источник информации, но, в действительности это довольно опасный сайт. Люди называют это великим веком интернета <...> Сегодня любой может написать блог или статью и разместить ее онлайн. Сайт Википедия, где любой может разместить или изменить статью <...>* (Здесь и далее перевод примеров выполнен автором работы – Е.В.)

В приведенном примере ЛКМ ситуации была выделена группа единиц, связанных с интернетом, которая актуализирует конституент «МЕСТО». Данные фразы и единицы формируют смысловую связность и тематическое оформление МФТ.

Среди наиболее репрезентативных средств выражения компонента «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» на продвинутых уровнях обучения были выявлены риторические вопросы, повторы и перифраз, метафоры, прилагательные.

Why so clumsy?

What makes one person have more accidents than another? Most people would say that it's to do with taking risks. Take fewer risks and you'll have fewer accidents. But is taking risks really a matter of choice?

Some experts believe that whether or not you take risks in life has a lot to do with your upbringing and, some believe, with your birth order. Parents are often stricter and more careful with their first child, and so first-born children tend to grow up taking fewer risks and being more cautious. Parents are often more relaxed with a second or third child, so these children tend to take more risks.

But why do children tend to be more accident-prone than adults? During childhood and adolescence, the body grows very quickly. There seem to be periods in these years when our brain and body are at different stages of development.

Our arms are longer than the brain thinks they are, so we knock things over; our legs are longer than the brain believes, so we trip over easily.

Another explanation has been offered by scientists in Spain who have found a possible link between the number of hours a child watches TV and how accident-prone they are. The research suggests that the more time a child spends watching TV, the less they are developing their physical co-ordination skills. If a child doesn't run around a lot, they don't begin to understand that the world is full of physical risk. Watching cartoons and action adventure films doesn't help either. It gives the child a false sense of how the world works and of how much danger it contains.

So, what about adults? Some studies have shown that left-handed people are more accident-prone than right-handed people. Why the difference? No one knows for sure. One theory is that we live in a right-handed world. Everything – from cars to door handles, from children's toys to engineering tools and equipment – is made by right-handed people for right-handed people. So left-handed children and adults are more likely to have accidents because the modern world is not designed for them.

Why so clumsy? <...> But is taking risks a matter of choice? <...> But why do the children tend to be more accident-prone than adults? / Почему такие неуклюжие? <...> Но является ли риск делом выбора? <...> Но почему же дети более подвержены травматическим ситуациям, чем взрослые?

One theory is that we live in a right-handed world. <...> Left-handed children and adults are more likely to have accidents because the modern world is not designed for them. [EnUnIn., p. 30] / Одна из теорий заключается в том, что мы живем в мире правой. <...> Дети и взрослые-левши чаще попадают в несчастные случаи, поскольку современный мир не приспособлен для них.

Употребление этих лингвистических средств и приемов позволяет авторам реализовать функцию воздействия, а также способствует формированию навыков критического мышления у обучаемых, так как побуждает их сформулировать свое отношение к ЛКМ ситуации МФТ на основе точек зрения, заложенных в языковом выражении вышеупомянутого компонента.

Изучение языковых средств выражения вышеупомянутых конstituентов позволило установить, что единицы их актуализации (реалии, сложные прилагательные, топонимы) обладают содержательно-подтекстовой информацией и лингвокультурной составляющей, что предполагает наличие у обучающихся фоновых знаний для декодирования смыслового контекста:

When they do play Mexican music, it's always the most stereotypical bands serenading you with deafening rancheras. Here, Mexican eateries play merengue, which is Caribbean. [EnUnAdv., p. 13] / Когда они играют мексиканскую музыку, это всегда самые стереотипные группы, которые поют вам серенады с оглушительным ранчера

I had high hopes when they opened a new Mexican-owned restaurant on the next block from me. But sadly, it's comparable to the usual cardboard-tortilla fast-food outlets you get everywhere. When I first went there, I was served chips and salsa, like back home. That was a good start and, of course, I dove right in. But the chips were stale and the salsa tasted like candy! I asked my waiter if they had a hotter salsa, because the salsa was nothing but tomato ketchup with some chunks of onion in it. "We have to serve it like this, because the locals don't like the real thing," he said. I responded by telling him that if you're going to serve Mexican food, serve Mexican food.

I'm tired of Mexican-owned restaurants advertising their food as *auténtico*, only to be disappointed by how terrible our food tastes. Why don't the owners of the restaurants show off the beauty of our culture? Forget candy-flavoured salsa, and make a great-tasting one that not only makes our mouths water, but also makes us teary-eyed. But it's not just the food that they get wrong. Here, Mexican eateries play merengue, which is Caribbean. When they do play Mexican music, it's always the most stereotypical bands serenading you with deafening rancheras. Do they think everyone listens to that in Mexico? The waiters also dress in folkloric costumes which are real clichés, and serve margaritas which, contrary to popular belief, we don't drink that much at home!

(прим.: жанр мексиканской народной песни). Здесь мексиканские закусочные играют меренге, которые на самом деле относятся к карибской музыке.

Употребление таких единиц обуславливает высокий прагматический потенциал МФТ, в которых за счет сокращения физической протяженности передается достаточно большой объем информации.

Материал позволил установить более комплексный характер средств репрезентации общих конституентов «УЧАСТНИКИ» и «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» на продвинутых этапах обучения. Так, помимо имен собственных и личных местоимений, для выражения компонента «УЧАСТНИКИ» используются единицы ЛСГ «Семья», лексемы, номинирующие род занятости и/или профессию, а также числительные для обозначения возраста. С помощью маркеров, номинирующих членов семьи или родственные связи, в учебном дискурсе происходит вербализация концепта «Семья», что имеет прагматическое значение в рамках исследуемых ЛКМ, так как данный концепт является одним из базовых для любого национального сообщества как конституирующий элемент большинства социумов.

Таким образом, при репрезентации конституента «УЧАСТНИКИ» на продвинутых уровнях обучения передается больше сведений об участниках ситуации, что придает МФТ информативность и достоверность.

Изучение ЛКМ также выявило усложнение языкового оформления конституента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ», в рамках актуализации которого представлены видовременные формы активного и пассивного залогов, сослагательное наклонение и прямая речь. Использование различных видовременных форм в рамках выражения конституента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ» позволяет авторам акцентировать внимание обучаемых на соотносительности ситуации МФТ с прошлым либо с настоящим. Семантика глагольных лексем зависит от авторской интенции и тематической составляющей ЛКМ ситуации. Таким образом, среди глаголов, репрезентирующих компонент «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ», могут преобладать либо статальные, либо акциональные предикаты. Следует отметить особую роль использования прямой речи в выражении данного конституента в ситуациях МФТ, которые относятся к публицистическому дискурсу. При помощи прямой речи в МФТ таких типов эксплицируется важная содержательная информация, которая заключается в непосредственном выражении точки зрения участника ситуации на тему или проблематику МФТ. Включение прямой речи также способствует не только связности текста, но и созданию фактологической основы и усилению аргументации.

Сравнительный анализ конституентов ЛКМ ситуаций в англоязычном и отечественном пособиях выявил сходства и различия в их лингвистической репрезентации.

Исследование выявило более комплексный характер выражения компонента «УЧАСТНИКИ» в пособии “English Communication Perspectives”. Это достигается за счет сочетания основной информации об участниках ситуации, которая представлена именем собственным и топонимом, предоставляющим сведения о месте проживания участника или его месте рождения, с дополнительными сведениями об их возрасте, семейном и социальном статусе или роде занятости:

Mr. Mahdavi, 26, a taxi driver of five years' experience, rates himself a safe motorist.
[ЕСР, 2013: 95-97] / *Господин Махдави, 26 лет, таксист с пятилетним стажем,*

считает себя осторожным и внимательным водителем.

Jane Leonard, a sprightly 22-year-old, lives there with her 5-year-old son and her parents; the father of her child isn't in the country. [ЕСР, 2013: 79] / Джейн Леонард, энергичная 22-летняя девушка, живет там со своим 5-летним сыном и родителями; отец ее ребенка находится за пределами страны.

Такое сочетание языковых средств позволяет авторам более полно и объективно представить ЛКМ ситуации в пособии.

В пособии русскоязычных авторов среди средств выражения конституента «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ», наряду с видовременными глагольными формами, наблюдается взаимосвязь как личных, так и неличных глагольных форм с целью представить ЛКМ ситуации более полно и информативно. Анализ показал преобладание форм настоящего времени в репрезентации данного конституента. Это обусловлено жанрово-стилевыми особенностями МФТ в учебнике, так как большинство МФТ относятся к публицистическому стилю, одной из задач которого является представление актуальной повестки и соотнесенность проблематики ситуации с текущим положением событий. Изучение материала показало, что для репрезентации ЛКМ ситуаций в данных пособиях широко используются формы страдательного залога, которые выполняют информационную функцию, а также способствуют большей степени объективности изложения фактологических данных:

*Last year nearly 28,000 people **were killed** in car crashes in Iran. Another 270,000 **were injured**.* [ЕСР, 2013: 95-97] / В прошлом году в автокатастрофах в Иране погибло около 28 000 человек. Также 270 000 человек пострадали в результате автомобильных аварий.

*On Monday their bodies **were found** on the side of a road. <...>her sister and her friend unknowingly **called** attention to themselves by going into a Costa Rican bar without a male escort and **were targeted and followed**. <...> increasing number of Americans who travel and live abroad **were victimized** in countries.* [ЕСР, 2013: 38-40] / В понедельник их тела были найдены на обочине дороги. <...> её сестра и её подруга, сами того не осознавая, привлекли к себе внимание, зайдя в бар в Коста-Рике без сопровождения мужчин, и стали объектом преследования. <...> все больше американок, которые путешествуют и живут за границей, становятся жертвами насилия в (других) странах.

Анализ средств репрезентации конституента «МЕСТО» в пособии “English Communication Perspectives” выявил целый спектр средств выражения данного конституента, среди которых наиболее частотными выступают топонимы, как и в англоязычных пособиях. Топонимы играют ключевую роль в ЛКМ ситуации, поскольку большинство МФТ, на материале которых проводился анализ, обладают определенной лингвокультурной составляющей, которая и актуализируется посредством топонимов. Приведем пример ЛКМ ситуации, связанной с опасностями путешествия женщин в страны с традиционным укладом, в которой ключевыми для понимания выступают имена собственные, обозначающие страны, где для поведения женщин в общественных местах существуют официальные или негласные правила (*Iran, India, Costa Rica, Saudi Arabia, Muslim countries*):

*Young **Americans** are understandably surprised to discover how women viewed by the rest of the world. It's almost a shock to learn that baring one's shoulders, wearing shorts, or drinking in public can in some countries be inappropriate behavior. <...> In **Saudi Arabia**, women aren't allowed behind the wheel. Don't bare your shoulders in **India**. Also, don't*

shake hands with a man. A woman can be fined and thrown in jail in Iran for getting drunk in public. [ЕСР, 2013: 38-40] / Молодые американки обычно сильно удивляются тому, как к женщинам относятся во всём остальном мире. Они шокированы, когда узнают о том, что в некоторых странах оголять плечи, носить шорты или пить в общественных местах может считаться недопустимым поведением. <...> В Саудовской Аравии женщинам не разрешается садиться за руль. Не оголяйте плечи в Индии. Также не пожимайте руки мужчинам. В Иране женщину могут оштрафовать и посадить в тюрьму за нахождение в состоянии алкогольного опьянения в общественных местах.

Топонимы передают важную лингвокультурную информацию за счет противопоставления стран с равноправием полов (*Americans*) и гендерным неравенством полов. Наличие географических названий также позволяет авторам представить ЛКМ ситуации более детально, дать достоверные сведения о конкретных участниках из определенных стран и городов, с которыми произошли события, описываемые в МФТ.

В рамках выдвижения конституента «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» в обоих пособиях можно выделить такие средства, как идиомы, экспрессивные прилагательные, сравнительные конструкции, риторические вопросы и метафоры. Несмотря на схожие особенности репрезентации конституента, можно отметить ряд различий. Так, в отечественном пособии использование метафор и лексем в метафорическом значении выступает в качестве ключевого способа выражения конституента «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН»:

Such behaviour is de rigueur in the Darwinian world of Tehran traffic, whose first law is triumph of the quickest. Mr. Mahdavi is the product of a startlingly reckless driving culture where basic rules such as speed limits, right of way and braking distance go unheeded. <...> The result is a permanent choking miasma of pollution in Tehran and other cities. [ЕСР, 2013: 95-97] / Такое поведение является обязательным в дарвиновском мире дорожного движения Тегерана, где первым законом является триумф самого быстрого (водителя). Господин Махдави – это порождение поразительно безрассудной культуры вождения, где основные правила, такие как ограничения скорости, преимущество права проезда и безопасный тормозной путь, просто игнорируются. <...> Результатом является постоянный удушающий смог от загрязнения выхлопными газами в Тегеране и других городах.

In Britain, single motherhood has become a political football. [ЕСР, 2013: 79] / В Британии, проблема матерей-одиночек стала политическим футболом.

Было установлено, что метафоры позволяют авторам актуализировать признаки ЛКМ ситуации в той области и проблематике, к которой относится предметно-референтная ситуация. Метафоры придают большую экспрессивность тексту и, следовательно, ситуации за счет выделения определенного ее аспекта.

Было выявлено, что риторические вопросы также являются одним из наиболее используемых стилистических средств для выражения данного конституента. Их употребление обусловлено особенностями публицистического дискурса, к которым относятся анализируемые МФТ. Риторические вопросы придают ситуации большую выразительность и актуализируют основные содержательные аспекты моделируемого события, так как относятся к стилистическому приему, который реализует эмфатическую функцию.

Исследование выявило частотное употребление адъективной лексики при выдвижении компонента «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН», которая

используется как для выражения субъективных характеристик ситуации, так и в качестве средства эмоционального воздействия на обучающихся:

*Once held around the edge of an abandoned football stadium, Jamark used to be Europe's **biggest** open-air market. <...> Reclaimed as **provisional** allotments, these **no-man's lands** found along rivers and railway lines. / Когда-то Джамарк располагался на краю заброшенного футбольного стадиона и был крупнейшим в Европе рынком под открытым небом. <...> Возвращенные в качестве временных наделов, эти ничейные земли располагались вдоль рек и железнодорожного полотна.*

*Each of these soup-sellers carries a pole balanced across her shoulders: hanging from one side is a soup pot with chopsticks, plates and whatever else you might need for eating; on the other side, stacked in order, are **tiny, coloured** stools. This **complex arrangement** quickly becomes an **improvised outdoor restaurant** for up to ten people. [EnUnAdv., p. 46] / Каждая из этих продавщиц супа несет шест, балансирующий на ее плечах: с одной стороны висит суповая кастрюля с палочками для еды, тарелками и всем, что вам может понадобиться для приема пищи; с другой стороны, сложенные в определенном порядке, маленькие цветные табуретки. Эта сложная конструкция быстро преобразуется в импровизированный ресторан на открытом воздухе на десять человек.*

Проведенный анализ материала показал, что для выражения компонентов ЛКМ ситуаций в аутентичном и отечественном УМК используются разнообразные разноуровневые языковые средства, употребление которых способствует более достоверному и информативному представлению предметно-референтных ситуаций МФТ. Частотность и вариативность языковой репрезентации конститuentов «МЕСТО» и «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» подтверждают их доминантный характер в рассмотренных моделях ситуаций. В основе выдвижения компонента «МЕСТО» лежит его объективная значимость, которая заключается в конкретизации и детализации пространственного аспекта ситуации. В свою очередь, она влияет на прагматические цели автора, который стремится выделить данный компонент и привлечь к нему внимание реципиента.

Разноуровневые средства выражения компонента «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ФОН» способствуют реализации апеллятивной функции и функции воздействия на обучаемых с целью отображения различных эмоциональных состояний отрицательного или положительного характера, настроения участников ситуации и/или их субъективного отношения к проблематике ситуации.

Также были выделены имплицитные средства выдвижения данных компонентов, которые несут важную содержательно-подтекстовую и лингвокультурную информацию.

Компаративное исследование выявило, что на средних и высоких этапах обучения на материале учебников “English Unlimited” и учебника “English Communication Perspectives” в рамках выражения конститuentов моделей ситуаций наблюдается использование схожих лингвистических средств. Это может быть обусловлено интердискурсивным характером МФТ, которые представлены интернет-дискурсом и публицистическим дискурсом. Так, в качестве принимающего дискурса функционирует англоязычный учебный дискурс, а в качестве включенного могут выступать научный, политический, медицинский, медиа-дискурс, Интернет-дискурс. Благодаря подобному софункционированию разных типов дискурса в рамках учебного дискурса в сознании реципиента формируются когнитивные процессы, позволяющие всесторонне и емко представить, и воспринять языковой материал текстов различной

дискурсивной принадлежности. Преимущество сочетания различных дискурсивных фрагментов учебного характера позволяет избежать односторонней трактовки лингвистической информации; при этом появляется возможность вариативной интерпретации образовательной информации в разных сферах жизни социума. Можно отметить, что **90 %** текстов учебника “English Communication Perspectives” составляют газетные и журнальные статьи из ведущих англоязычных изданий. Отличительной особенностью экспликации компонентов ЛКМ ситуаций в отечественном учебнике является наличие большого комплекса разноуровневых языковых средств: морфологических, лексических, синтаксических, морфосинтаксических и стилистических. Благодаря подобной многоаспектной репрезентации моделей ситуаций осуществляется привлечение внимания обучаемых как к самому событию, так и к конкретным обстоятельствам, делающим его уникальным.

В **Заключении** представлены основные результаты проведенного исследования, показано, что МФТ является эффективным средством реализации учебного дискурса, относящегося к разновидности статусно-ориентированного институционального типа дискурса. Исследование позволило заключить, что МФТ выступают в качестве основополагающего компонента англоязычного учебного дискурса, при этом они могут быть либо искусственно созданы в образовательных целях носителями языка, либо являться текстами, авторы которых владеют английским языком как иностранным.

Особую роль играет интердискурсивный характер МФТ в учебных пособиях “English Communication Perspectives” и “English Unlimited” разных уровней. Очевидное преимущество рассмотренных нами учебных пособий серии “English Communication Perspectives” видится также в том, что в качестве текстов для чтения и аудирования авторами используются аутентичные тексты, обладающие высокой информативной ценностью, что позволяет обучаемым не только овладеть теми или иными языковыми явлениями и фактами, но и приобрести фоновые знания по соответствующей социально-бытовой, общественно-политической или культурной тематике.

Изучение специфики репрезентации ЛКМ ситуаций на материале пособий позволяет констатировать большой прагмалингвистический и коммуникативный потенциал учебного материала в виде МФТ, представленного в “English Communication Perspectives”. Это достигается за счет использования разноплановых лексических, грамматических, синтаксических и стилистических средств в рамках выдвижения различных компонентов ЛКМ.

Перспективы исследования связаны с изучением ЛКМ ситуаций МФТ на материале других пособий, а также с анализом МФТ на материале других типов дискурсов.

**Основные положения диссертации изложены в следующих
опубликованных автором работах, общим объемом 3, 49 п.л.**

*Статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях,
рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:*

1. Яковлева Е.В. Доминантный компонент «Место/Время» в лингвокогнитивных моделях текстов англоязычного учебного дискурса / Е.В. Яковлева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С.194-203(0, 54 п.л.). – DOI: 10.18287//2542-0445-2024-30-2-194-203.
2. Яковлева Е.В. Реализация ситуационных когнитивных моделей в англоязычном учебном дискурсе (на материале малоформатных текстов по чтению УМК “English Unlimited” (Elementary)) / Е.В. Яковлева // Филология и культура. Philology and Culture. – 2023. – №1 (71). – С. 173-178 (0,3п.л.). – DOI: 10.26907/2782-4756-2023-71-1-173-178.
3. Яковлева Е.В. Лингво-когнитивные модели в малоформатных текстах англоязычного учебного дискурса (на материале учебного пособия “English Unlimited” уровня Advanced) / Е.В. Яковлева, В.Д. Шевченко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29. – № 2. – С. 213-221 (0, 48 п.л.). – DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-2-213-221.

Публикации в других научных изданиях:

4. Яковлева Е.В. Pedagogical and educational discourses as an institutional type of discourse / Е.В. Яковлева, М.А. Хусаинова, С.А. Стройков // Наука. Образование. Современность. Science. Education. The Present. – 2023. – № 1. – С. 63-67 (0, 25п.л.). – DOI:10.23672/SEM.2023.89.91.001.
5. Яковлева Е.В. Сравнительный анализ конститuentов ситуационных когнитивных моделей (на материале учебных пособий «English Unlimited») / Е.В. Яковлева // Верхневолжский филологический вестник. – 2023. – № 4 (35). – С. 105-112 (0, 42 п.л.). – DOI: 10.20323/2499_9679_2023_4_35_105.
6. Яковлева Е.В. Реализация когнитивных моделей в учебных текстах / Е.В. Яковлева // Язык – текст – дискурс: дискурсивное измерение языковых процессов: сб. науч. ст. по материалам VIII междунар. науч. конф. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т); отв. ред. Н. А. Илюхина. – Самара: Самар. гуманитар. акад., 2022. – С. 186-193 (0, 42 п.л.).
7. Яковлева Е.В. Реализация ситуационных когнитивных моделей в англоязычном учебном дискурсе / Е.В. Яковлева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Вып. 28 (3). – С. 161-167 (0, 45 п.л.). – DOI: 10.18287/2542-0445-2022-28-3-161-167.
8. Яковлева Е.В. Коммуникативный потенциал учебных материалов по английскому языку: на материале серии учебных пособий “English Unlimited” / Е.В. Яковлева // «Актуальные проблемы науки XXI века»: Сборник статей международной исследовательской организация Cognitio по материалам XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – Ч. 2. – С. 79-86 (0, 42 п.л.) – ISSN 5647-2412.
9. Яковлева Е.В. Функциональная характеристика учебных текстов по английскому языку: на материале учебного пособия “English Unlimited” / Е.В. Яковлева // Современные научные исследования и разработки. – Научный центр «Олимп». – 2017. – № 2(10). – С.244-247 (0, 18 п.л.) – ISSN 2415-8402.

Тираж: 120 экз. Заказ №
Отпечатано в типографии « »