

0-791912

На правах рукописи



Герасимова Светлана Анатольевна  
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ ЗАПИСКИ КАК ЖАНРА  
УЧЕБНО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Специальность 10.02.19. – теория языка

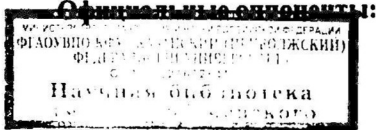
АВТОРЕФЕРАТ  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Москва - 2011

Работа выполнена на кафедре теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Научный руководитель:**

доктор филологических наук, профессор  
Олег Анатольевич Радченко



**Официальные оппоненты:**

доктор филологических наук, профессор  
Евгений Флорентович Киров

кандидат филологических наук, профессор  
Владимир Николаевич Бурчинский

**Ведущая организация:**

ГОУ ВПО «Нижевартовский  
государственный гуманитарный  
университет»

Защита состоится 07 декабря 2011 года в 11.00 часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.08 по защите докторских и кандидатских диссертаций в по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., 5Б, ауд. 331.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Автореферат разослан 03 ноября 2011 г.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000710618

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Н. В. Лягушкина

Диссертация посвящена дискурсивному анализу жанра методической записки к учебным изданиям по обучению иностранному языку, используемого в рамках педагогической коммуникации.

Анализ научных публикаций по проблеме педагогической коммуникации как особой разновидности профессиональной деятельности, реализующейся в ситуации дистантного общения, позволил выделить при рассмотрении данного сложного феномена следующие направления:

- определение социокультурных оснований педагогической деятельности, в том числе речевых кодов как формы трансляции социального опыта через систему образования [Беляева 1994; Пермякова 1999; Шарунов 2008];
- моделирование профессионально-педагогической коммуникации, ее базисных концептов [Карасик 2002; Кабаченко 2007; Олешков 2007; Комина 2009];
- выявление речевых жанров как средства формализации социального взаимодействия [Бахтин 1979; Коротева 1999; Гольдин, Дубровская 2002];
- описание ключевых стратегий коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях педагогического общения [Астафурова 1997; Димова 2004; Габидуллина 2009];
- выявление особенностей вербального взаимодействия в диаде *педагог / учащийся* и специфических форм речевого поведения в педагогическом общении [Frei, Kiss, Vuataz 1974; Reboul 1998; Михальская 1998; Зубарева 2001; Еремин 2001; Иванова 2001; Щербинина 2010].

В отличие от существующих работ по проблеме дискурсивности, данное исследование не ограничивается рамками собственно лингвистического анализа текста, так как дидактический текст, в особенности текст учебного издания, является результатом человеческой деятельности в определенном социальном контексте и характеризуется как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К экстралингвистическим (прагмалингвистическим, социолингвистическим и др.) факторам в диссертации отнесены следующие:

- а) педагогическая направленность рассматриваемого текста и учебного издания в целом, особенности адресанта и адресата, основные темы, соотношенность с реалиями образовательной сферы определенного социума;
- б) роль учебного издания в организации учебного процесса;
- в) официальность и ритуализированность педагогической коммуникации, социальное и коммуникативное неравенство ее участников;
- г) тематический контекст: соседство других текстов учебного издания – основного текста, пояснительных и дополнительных текстов, организующих усвоение учебного материала;

д) взаимодействие института образования с институтом издательства по подготовке и выпуску учебной литературы.

**Актуальность исследования** обусловлена интересом к дискурсивной лингвистике как современному направлению в теории языка и педагогическому дискурсу как перспективному объекту лингвистического анализа, недостаточной освещенностью в лингвистической литературе методов анализа учебной книги, неопределенностью конститутивных признаков педагогического дискурса, недостаточной обоснованностью номенклатуры коммуникативных стратегий, а также тем, что изучение текстологических особенностей педагогического дискурса находится в сфере интересов ряда наук (прагмалингвистики, социолингвистики, лингвистики текста, лингвориторики, дискурсологии).

**Научная новизна исследования** определяется тем, что в нем впервые в качестве объекта исследования избирается методическая записка к учебному изданию в конкретной предметной области – иностранном языке, изучаемая с позиций дискурсивной лингвистики. Новизну исследованию придает новый (междисциплинарный) ракурс изучения методической записки. Дискурсивный анализ подобных текстов неизбежно связан с экстралингвистическими параметрами, с учетом анализа учебно-дидактической коммуникативной ситуации. **Впервые** предпринимается попытка комплексного анализа учебно-дидактического дискурса как социолингвистического феномена, обосновывается использование термина *учебно-дидактический дискурс*, выявляются его параметры. Фактором новизны данной работы являются изучение и разработка элементов дискурсивного анализа текстов жанра *методическая записка* как компонента феноменологии сложной области книгоиздательской и педагогической деятельности.

**Гипотеза исследования.** Учитывая социокультурную специфику отечественной и европейской образовательной сферы, можно предположить, что в ее пространстве сформировался особый учебно-дидактический дискурс, который обнаруживает не только языковые, но и коммуникативные особенности в пространстве дидактической коммуникации, использующий различные коммуникативные стратегии и оказывающий сегодня определенное, в том числе – и культурное, влияние за счет учебной книги, материализованного хранителя основ социального опыта на уровне учебного материала, подлежащего усвоению разными поколениями обучаемых.

В результате исследования языкового наполнения текстов можно констатировать, что методическая записка имеет инвариантную стандартизованную структуру, что позволяет сопоставлять тексты методических записок по отношению к разным языкам.

**Объектом исследования** является один из видов педагогического дискурса – *учебно-дидактический дискурс*, который вводится как термин в данной работе впервые. При этом педагогический дискурс понимается в работе как особый тип институционального дискурса, имеющий свои

базовые концепты, специализированную клишированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнеров и регламентированную как по содержанию, так и по форме, где прямое или опосредованное общение педагога и обучаемого (группа учащихся – коллективный адресат) ставит конечной целью обучение и воспитание личности. Педагогический дискурс представлен такими видами дискурса, как организационный дискурс (Н.А. Комина), учебный дискурс (М.Ю. Олешков), учебно-педагогический дискурс (А.Р. Габидулина), дидактический дискурс (В.В. Учёнова, С.А. Шомова), а также выделяемый в диссертации учебно-дидактический дискурс.

Для этого вида педагогического дискурса значимыми составляющими являются: дидактическое отношение субъектов обучения педагога – учащегося, учебная ситуация, учебно-познавательная задача, система способов деятельности, направленных на усвоение содержания в конкретной предметной области. Дидактическая составляющая при этом предполагает совокупность способов (коммуникативных стратегий, средств) воздействия на учащихся, используемых педагогами для достижения образовательных целей.

В качестве предмета исследования взяты дискурсивные особенности современного учебно-дидактического дискурса, прежде всего, коммуникативно-прагматические категории диалогичности, адресованности и стратегичности, применяемые в данном виде педагогической практики и представленные в дискурсивном жанре *методическая записка* в современных учебных изданиях по обучению иностранным языкам (французскому, английскому, немецкому, китайскому и японскому).

**Теоретической базой** послужили отдельные теоретические положения, представленные в трудах специалистов в области:

- **философии языка** (Б.А. Серебrenников, Ю.С. Степанов, И.Т. Касавин, О.А. Радченко) – дискурсивные (процессуальные) измерения познания в языке и речи, детерминация познавательной и языковой деятельности различными контекстами;
- **теории текста** (Н.Д.Арутюнова, И.Р. Гальперин, Т.А. ван Дейк, О.Л. Каменская, А.А. Ворожбитова, Т.Г. Игнатьева, В.В. Учёнова и С.А. Шомова) – критическая проблематизация понятий «текст», «дискурс», «контекст», а также полифония текстов в определенном культурном пространстве;
- **дискурс-анализа** (П. Серио, О. Ducrot, А. Berrendonner, J.Peytard, S.Moirand, В.И. Карасик, Р. Водак, С.Н. Плотникова, Л.П. Рыжова и др.) – механизмы функционирования языка через выявление условий реализации коммуникативной интенции коммуникантов при их речевом взаимодействии, через изучение языковых средств, маркирующих прагматическую ситуацию.

**Материалы исследования.** Для верификации теоретических положений привлекались тексты методических записок учебных пособий по французскому языку как иностранному, написанные как для разных

возрастных категорий (от детей 3-5 лет до студентов вузов), так и для обучающихся на разных языковых уровнях (А, В и С общего европейского стандарта) по различным профессиональным категориям. Для сравнительного анализа и демонстрации практического применения привлекались также тексты предисловий учебников и учебных пособий по английскому, немецкому, китайскому и японскому языкам, изданных как в России, так и за рубежом. Всего проанализировано 116 текстов методических записок общим объемом 7 842 550 печатных знаков, 52 из которых были отобраны для демонстрации практического применения предложенного в работе дискурсивного анализа текста.

**Целью** диссертационной работы является изучение дискурсивных особенностей методической записки, способов их речевой реализации и установлении особенностей функционирования данного дискурсивного жанра в сфере обучения на материале современного учебно-дидактического дискурса как лингвистического и социального феномена. Кроме того, достижение этой цели призвано способствовать решению иных задач, в том числе прикладных издательских и педагогических. Для этого предпринята разработка комплексной модели дискурсивного анализа учебно-дидактических текстов, представленных в учебных изданиях по иностранным языкам конца XX–начала XXI вв. Достижение этой цели связано, в свою очередь, с изучением текстов методических записок, с выявлением их дискурсообразующих признаков коммуникативного и культурологического характера, а также особенностей функционирования в сфере обучения, направленной на решение прикладных педагогических задач.

Данная цель обусловила необходимость постановки и решения следующих **исследовательских задач**:

- 1) проанализировать основные аспекты изучения педагогического дискурса в отечественной и зарубежной лингвистике и лингводидактике с целью обоснования основных понятий и методологии исследования;
- 2) определить и классифицировать конститутивные признаки учебно-дидактического дискурса как институционального образования;
- 3) выявить особенности дискурсивного жанра *методическая записка*, характерные для современной учебной книги;
- 4) разработать комплексную модель дискурсивного анализа жанра *методическая записка*, используемого в современной учебной литературе по преподаванию иностранных языков для лиц, не являющихся его носителями, на базе положений и принципов, предложенных Д. Менгено, П. Шародо, А. Ребуль и Ж.Мёшлером, Р. Водак, П. Серию, В.И. Карасиком, Л.П. Рыжовой, М.Ю. Олешковым, А.Р. Габидуллиной и др., их критической переработки в рамках авторской комплексной модели;
- 5) проанализировать прагматические особенности, лингвистические и экстралингвистические приемы действенности современного учебно-дидактического дискурса на примере жанра *методическая записка*;

б) рассмотреть способы и средства актуализации категории адресованности в методической записке к учебным изданиям по иностранным языкам (французский, английский, немецкий, китайский, японский), изданных в период с 80-х гг. XX в. по 2010 г., поскольку в данный хронологический период в отечественной и зарубежной книгоиздательской практике формируется новое поколение учебных изданий, для которого характерны усиление роли структурных элементов учебной книги и понимание необходимости разработки специального аппарата издания — *аппарата ориентировки*, обеспечивающего целенаправленную ориентацию читателя в содержании и структуре учебной книги;

7) определить основные коммуникативно-прагматические стратегии и тактики, используемые для убеждения адресата в учебно-дидактическом дискурсе, как способ реализации коммуникативного потенциала методической записки в отечественной и зарубежной учебной литературе по иностранным языкам.

Решение поставленных задач потребовало применения следующих **методов и приемов исследования**: метода моделирования, дискурсивного анализа, гипотетико-дедуктивного, контент-анализа, описательного с его основными компонентами (наблюдение, интерпретация, обобщение, статистические подсчеты). Особое значение в процессе исследования приобрел контент-анализ текстов методических записок на французском языке, для которых была использована программа «Téléchargement de tropes V8» (Tropes VF8 0a.), которая признана наиболее оптимальной для обработки текстов документов (<http://www.tropes.fr/download.htm>). Реализуемая методика представляет собой синтез существующих правил дискурсивного анализа текстов, отобранных, исходя из целей и задач работы. В исследовании также используется *комплексный междисциплинарный подход* (с привлечением идей и методов философии, социолингвистики, прагмалингвистики, лингводидактики), как важнейший принцип анализа текста, репрезентированного в учебно-дидактическом дискурсе.

Исследование подобного рода обязательно носит междисциплинарный характер, включает данные языкового анализа, опирается на коммуникативные принципы, учитывает особенности социально-культурного контекста данного вида дискурса. В результате проведенного анализа становятся очевидными внутренние, скрытые механизмы воздействия современного учебно-дидактического дискурса на сферу социальной деятельности – учебную деятельность, когда проектируется учебный процесс для оптимизации усвоения учебного материала.

**Теоретическое значение** исследования состоит в дальнейшей разработке проблем и методов общего языкознания, дискурсивной лингвистики, лингвистики текста, социолингвистики, прагмалингвистики и книговедения, связанных с анализом педагогического дискурса. Создана теоретическая модель дискурсивного анализа жанра *методическая записка*.

В данной работе также намечены пути дальнейшего, более углубленного изучения учебно-дидактического дискурса.

**Практическое значение** диссертации состоит в возможности использования ее результатов в дальнейших научных исследованиях по дискурс-анализу, а также в возможности применения ее результатов в вузовских курсах для студентов бакалавриата и магистратуры по языкознанию, теории коммуникации, основам профессионального общения, в спецкурсах по лингвистике текста, прагмалингвистике, социолингвистике, лингвистической культурологии, концептологии и дискурс-анализу, при написании курсовых, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

**Положения, выносимые на защиту.** Обращение к анализу коммуникативного потенциала методической записки должно учитывать следующие моменты:

1. Современный педагогический дискурс отличается от других типов дискурса превалированием таких ключевых культурных концептов, как *знание, образование, обучение*, определенным набором присущих ему признаков, а также использованием особых приемов, способствующих достижению его целей.
2. Одним из значимых видов педагогического дискурса является учебно-дидактический дискурс, который включает такой дискурсивный жанр, как *методическая записка* к учебным изданиям в определенной предметной области (иностраннй язык), так как она обладает наибольшей силой воздействия на потенциального адресата, представляет в сжатом виде систематизированную определенным образом дидактически управляющую информацию.
3. Учебно-дидактический дискурс в целом и его конкретный жанр – *методическая записка* – это социально-коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии издателя, автора учебного издания (педагога) и учащихся посредством учебных изданий в рамках учебно-дидактической ситуации, погруженной в сферу организованного опосредованного обучения.
4. Для анализа учебно-дидактического дискурса и методической записки вполне применима комплексная модель изучения институционального дискурса, который характеризуется набором таких параметров, как типовые участники коммуникации (их статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики), цели, ценности, хронотоп, жанры и коммуникативно-прагматические стратегии. Эти параметры необходимо применить при изучении методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса, включив в них анализ функциональных характеристик (информативности, побудительности, оценочности и т.д.), присущих данному типу дискурса.

5. Исследование диалогичности как коммуникативно-прагматической категории учебно-дидактического дискурса вообще, и жанра *методическая записка* в частности, имеет большое значение для педагогической практики, поскольку при воздействии на потенциального читателя важны два фактора: 1) адресант (автор / издатель) излагает информацию с целью убеждения адресата (учащегося / педагога), который заинтересован в нем как виртуальном партнере по коммуникации и потенциальном покупателе его продукции – учебного издания; 2) степень информированности, а также языковой, социальный и культурный опыт пишущего (адресанта) должны вызывать у читателя (адресата) определенное доверие и желание работать с данным изданием.

6. Достижение диалогичности приходится строить на применении языковых и неязыковых приемов воздействия на адресата, а также на использовании определенных коммуникативно-прагматических стратегий, характерных для учебно-дидактической коммуникации.

7. Категория *адресованности*, как выражение характерной направленности дидактической информации, является существенной для данного вида дискурса, так как именно адресованность подаваемой в методической записке информации способствует установлению диалогических отношений издателя / автора учебной книги с потенциальным адресатом (педагогом / учеником). Ориентируясь на исследования этой категории в других видах педагогического дискурса на материале иностранных языков, основными средствами достижения диалогичности можно считать: коммуникативную компетентность составителя методической записки, коммуникативные стратегии и тактики как способы реализации коммуникативно-прагматических интенций автора учебного издания.

**Апробация работы.** По результатам проведенного исследования представлены доклады на научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, 2009), на международной научной конференции «Вторые Ярославские лингвистические чтения. Язык и мысль: традиции и новые парадигмы» (Ярославль, 2009), на научной конференции с международным участием «Универсум языка и личности» (ГОУ ВПО МГПУ, Москва, 2009), VII научно-практической конференции «Человек в информационном пространстве» (Ярославль, 2010), XV Международной научно-практической конференции / Школе-семинаре им. Л. М. Скредлиной «Французский язык и культура Франции в России XXI века» (Нижний Новгород, 2011), на Научных сессиях Института иностранных языков ГОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (2009, 2010, 2011).

Основные положения проведенного диссертационного исследования отражены в 9 публикациях, общим объемом 2,36 п. л. (из них 1,19 п. л. – в ведущих рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России). Результаты исследования обсуждены на заседании

кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ (октябрь 2011 г.).

**Объем и содержание работы.** Поставленные цель и задачи исследования определили **структуру работы** (объем 236 страниц), состоящей из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 221 наименование, в том числе 46 на иностранных языках, списка использованных словарей и справочной литературы, а также Интернет-ресурсов, списка использованных источников и Приложения.

**Во введении** обосновываются тема диссертации, ее актуальность, научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность, формулируются гипотеза работы, цель и задачи, используемые в ходе анализа подходы и методы, определяются объект и предмет исследования, приводятся положения, выносимые на защиту, теоретическая база и материалы исследования, намечаются возможности использования полученных результатов.

**В первой главе** «Теоретические аспекты исследования учебно-дидактического дискурса» содержится анализ теоретических предпосылок исследования педагогического дискурса в целом и учебно-дидактического дискурса в частности, рассматриваются антропоцентричность как коммуникативно-прагматическая категория дискурса, основные подходы к определению дискурса, учебно-дидактический дискурс как один из видов педагогического дискурса, а также текст в ситуации общения как новая научная реальность и методическая записка как жанр учебно-дидактического дискурса.

**Во второй главе** «Коммуникативно-прагматическая характеристика методической записки» рассматриваются комплексная модель дискурсивного анализа методической записки к учебным изданиям, диалогичность и стратегичность как коммуникативно-прагматические категории учебно-дидактического дискурса.

**В заключении** представляются результаты и подводятся итоги проведенного исследования.

**Приложение** содержит материал иллюстративного характера. В качестве иллюстративного материала в Приложении представлены образцы методических записок, разработанные для разных возрастов и категорий обучающихся, данные контент-анализа текстов методических записок на французском языке, для которых была использована программа «Telechargement de tropes V8» (Tropes VF8 0a.), а также список определений и терминов, использованных в работе, и список персоналий, представляющий аннотированный именной указатель отечественных и зарубежных ученых, внесших вклад в развитие теории языка и теории дискурса.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В центре лингвистических исследований конца XX–начала XXI вв. становится человек как социальный феномен с его разнообразием вербального и невербального выражения. Это способствовало функциональному подходу в исследовании *homo loquens* как социальной сущности в ее разнообразных проявлениях. Рассматривая антропоцентричность как важнейшую дискурсивную категорию, данное исследование исходило из интеракционного аспекта социализации индивида через институт образования. При этом учитывалось, что прагматика педагогической коммуникации основана на высокой потребности адресанта (педагога) в установлении диалогических отношений с потенциальным адресатом (читателем). Одним из главных понятий антропологической парадигмы выступает дискурс, поскольку «в дискурсивном анализе всегда отдается дань говорящей (языковой) личности, да и в исследовании последней явно вовлекаются дискурс и дискурсивные (коммуникативные) особенности человека» [Кубрякова 2000: 15].

Вопрос о классификационных основаниях выделения различных типов дискурсов, а также видов конкретного дискурса в современной лингвистике остается открытым. В последнее десятилетие возросло число работ, описывающих разновидности дискурса. В теории языка к настоящему времени изучались в той или иной степени с различных позиций такие формы общественной практики, как политический дискурс [Паршина 2004; Шейгал, Черватюк 2005; Политический дискурс 2007; Чудинов 2007], научный дискурс [Алексеева 2001; Салимовский 2002; Чернявская 2004], медицинский дискурс [Бейлинсон 2009], фармацевтический дискурс [Бурова 2008], деловой дискурс [Ширяева 2006], спортивный дискурс [Малышева 2011], педагогический дискурс и его виды [Каратанова 2003; Димова 2004; Олешков 2007; Габидуллина 2009; Щербинина 2010].

Исследование показало правоту выдвинутой гипотезы о том, что в пространстве образовательной сферы сформировался *учебно-дидактический дискурс*, предполагающий целенаправленную передачу специализированных знаний в конкретной сфере деятельности посредством письменных текстов регулятивного характера. В диссертации приводятся, сопоставляются и критически рассматриваются различные определения понятия «дискурс», а также дается рабочее определение дискурса, понимаемого как единица и продукт тематически обусловленной коммуникации, детерминированной социальными условиями, чья вербальная доминанта отражается в совокупности текстов, для которых характерно жанровое и прагмалингвистическое своеобразие. При этом текст, выполняющий определенную коммуникативную функцию, рассматривается в качестве дискурсообразующей единицы. В диссертации доказывается, что учебно-дидактический дискурс представляет дискурс институционального типа, в котором преобладают ключевые лингвокультурные концепты *знание, образование, обучение*, где происходит опосредованное общение педагога и

обучаемого, конечной целью которого является обучение и воспитание личности. Такой дискурс, как дидактический феномен, осуществляется в ситуации передачи знаний и носит инструментальный характер, когда выражение педагогической позиции происходит в виде обязательных для исполнения регулятивных норм речевой практики.

*Учебно-дидактический дискурс* трактуется в диссертационном исследовании как *письменная* дискурсивная практика, результатом которой является речевое произведение (в нашем случае – жанр *методическая записка*), рассматриваемое в его прагматическом аспекте в связи с ситуацией его порождения на основе прецедентных текстов учебных изданий и функционирования в сфере обучения, направленной на решение прикладных педагогических задач, в данном случае – по обучению иностранному языку. В исследовании показано, что учебно-дидактический дискурс имеет ограниченную сферу применения, поскольку целенаправлен на убеждение адресата (педагога / ученика) выполнить определенные дидактические задачи при работе с предлагаемым учебным изданием определенной тематической области.

Учебное издание (учебник, учебное пособие и т.п.) рассматривается как «ведущий жанр специализированной дидактики» [Учёнова, Шомова 2003: 76], поскольку в любой предметной области специалисту и пользователю учебной книги важно опираться на эффективную специализированную книгу для обучения. Участвуя в трансляции культуры, учебное издание вписывается, в следующую *коммуникативную модель дидактической системы*, разработанную в диссертации на основе рассуждений В.В. Учёновой и С.А. Шомовой [2003: 90–91]:

**тип культуры —→ дидактическая система —→ дидактический текст**

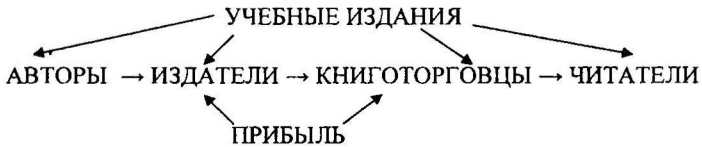
Исходным элементом модели является **тип культуры**, в рамках которого выделяется два типа культуры: *первый* ориентирован на *чужой готовый опыт*, когда педагог и учебный текст поставлены в «нормативно-авторитарную позицию» [Учёнова, Шомова 2003: 91]. *Другой тип культуры* представляет собой «автокоммуникацию», при которой информация, отправляемая социумом самому себе, постоянно возрастает в объеме. Такие динамические процессы в образовательной практике, в том числе и иноязычном образовании, ориентированы на постановку адресата не в позицию простого потребителя информации, но соучастника педагогического процесса.

Вторая составляющая в приведенной схеме – *дидактическая система как тип обучения* – может быть определена как *развивающая* при доминировании поисково-проблемного типа обучения в рамках второго типа культуры. Третий элемент приведенной коммуникативной модели – *дидактический текст* – имеет свою специфику в соответствии с целевыми ориентирами в обучении. В диссертационном исследовании – это учебное издание, которое имеет двойственную природу в силу двойственности цели:

такое издание выступает как *носитель содержания образования* и как *средство организации учебного процесса* (= инструмент образовательной деятельности).

Учебно-дидактический дискурс репрезентируется особыми «дидактическими текстами», принадлежащими к «аппарату ориентировки» учебного издания, которые «обеспечивают целенаправленную ориентацию читателя в содержании и структуре учебной книги» [Афанасьев 2009: 39]. В диссертации выявлено, что письменный учебно-дидактический дискурс представлен такими жанрами методического аппарата учебных изданий, как методические указания, методические рекомендации, предисловие, примечания, методическая записка и др., которые осуществляют управляющую и ориентирующую функции по освоению учебного материала в конкретной предметной области.

Методическая записка входит в *аппарат ориентировки учебного издания*, информационная структура которого строится по модели, связанной с книгоиздательским производством и распределением книги:



Как видно из схемы, книжная продукция и печатная речь становятся товаром, издатели и книготорговцы формируются как особая социальная группа по отношению к речи. В этом ключе важным представляется мнение Ю.В. Рождественского о том, что эта социальная структура ведет «к видоизменению социальных предпочтений (стремление к новизне) и делает речевой труд частью результатов труда, выносимых на рынок как товар <...> Самым важным в этом процессе является продвижение печатной продукции в сторону класса неграмотных, так как класс неграмотных есть резерв рыночных продаж» [Рождественский 1999: 368]. Применительно к иноязычному образованию, эта точка зрения весьма актуальна, поскольку «класс неграмотных» в данном случае будет представлен теми, кто хочет активно изучать иностранные языки, чтобы успешно пройти социализацию в контексте европейской интеграции и глобализации.

Моделирование информационной структуры учебного издания выявило наиболее значимые контекстные признаки жанра *методическая записка*, которые нашли свое выражение в коммуникативно-прагматических категориях диалогичности, адресованности, стратегичности.

Категория адресованности способствует установлению диалогических отношений издателя и автора учебной книги с адресатом (целевой аудиторией методической записки). Издательства и авторы учебной литературы по иностранным языкам реализуют один из основополагающих дидактических принципов – возрастосообразность учебного материала.

В качестве значимого фактора в диссертации рассматривается обращение современных дидактов к *«стратификационной модели» дидактического текста*, представленного «учебником фиксированного формата». Исходя из того, что структура и содержание учебных материалов должны быть ориентированы на развитие ключевых компетенций, подчеркивается, что «учебник в новых условиях становится основным инструментом управления учебной деятельностью учащихся» [Баранова, Симонова 2006: 53–54]. При этом «аппарат ориентировки» и «аппарат организации усвоения учебной информации» может совмещаться, как показывают материалы диссертации, в таком дидактическом тексте, как методическая записка.

*Дидактическая модель учебника фиксированного формата* определяется как *стратифицированная*, где присутствует два яруса:

**I** *Оглавление → Предисловие / Методическая записка → Основной текст →*

**II** *Индексный указатель → Источники информации → Приложение*

В данной модели в рамках диссертации выделены *обязательные* элементы модели, где ведущую роль в организации управления учебной деятельностью будет играть блок, в котором представлен компонент *Предисловие / Методическая записка*, включающий «элементы предметного введения и информационно-методического сопровождения, раскрывающего способы работы» с учебным изданием. Кроме того, в этом дидактическом тексте могут быть «описаны ожидаемые результаты освоения материала учебника в терминах компетентности» [Баранова, Симонова 2006: 55]. Курсивом выделен *вариативный* блок «аппарата ориентировки», который не всегда представлен в учебных изданиях.

Изучение текста методической записки с дискурсивных позиций позволило определить его как дискурсивный жанр, чье существование обусловлено коммуникативным событием, основанном на целенаправленных действиях коммуникантов. Основанием для выделения жанра методической записки к учебному изданию служит сфера педагогического общения как рамочное дискурсивное пространство. Методическая записка классифицируется в исследовании как книжный письменный текст вторично-вспомогательного характера в структуре аппарата ориентировки учебной книги, для которого значимыми являются категории паратекстуальности и метатекстуальности. Исследование подтвердило, что методическая записка как учебно-дисциплинарное текстовое образование способствует решению дидактической (инструментальной) задачи – вербальное управление автором процессами концептуализации мира обучаемых в условиях опосредованной образовательной деятельности при овладении иностранным языком. *Методическая записка к учебным изданиям* по иностранному языку как жанр учебно-дидактического дискурса представляет собой относительно

устойчивую модель социокультурной деятельности, осуществляющуюся в педагогической сфере и направленную на формирование у обучаемых навыков и умений в предметной области (иностранный язык), которая объективируется посредством речевых действий (стратегий) в тексте как единице общения.

В диссертации разработана модель дискурсивного анализа жанра *методическая записка*:



Выявленный в работе комплекс контекстных признаков учебно-дидактического дискурса включает: *социальный хронотоп*, (издательства, где создаются и публикуются учебные книги; образовательные учреждения, где происходит учебный процесс); *цель* (социализация обучающихся); *базовые ценностные ориентиры* – знания, профессиональная подготовка, значимость (полезность), ответственность, личность, играющие роль фундаментальных норм дискурсивной деятельности педагога и учащегося; *социальные роли* участников (педагоги и обучаемые); специфические *стратегии*, обусловленные поиском путей оптимального достижения цели в условиях определенного социального взаимодействия и способов их выражения в конкретных языковых средствах.

Исследование текстов методических записок к учебным изданиям по иностранным языкам выявило, что при обозначении жанра методического аппарата учебного издания авторы используют такие термины, как *Методическая записка, Введение, Предисловие, От автора / От авторов /*

От редактора, Нашим студентам. Однако предпочтение отдается двум терминам – *методическая записка* и *предисловие*. Во французском языке для обозначения данного образования прологового характера существует ряд лексических единиц: *introduction* [Aby, Chalaron 1994], *avant-propos* [Bajard, Sibieude 1987; Beaulieu 2007], *présentation* [Ancellin, Fortoul 1987; Makowski 1993], *présentation et objectifs de la méthode* [Richard, Roynard 1992]. При этом термин *avant-propos* является наиболее частотным для номинации текстов, предвещающих основной текст учебного издания.

Обращение к словарям и корпусу французских текстов показывает, что узусное употребление термина *avant-propos* зафиксировано в 1556 году и обозначает **краткое введение в начале книги** (*Courte introduction placée en tête d'un écrit d'une certaine longueur (livre ou ouvrage)*), написанное автором для разъяснения своего замысла и содержания работы (*pour en faire connaître le contenu et le dessein poursuivi*) [www.cnrtl.fr/lexicographie].

В исследовании за основу был принят термин *методическая записка* как ключевой и наиболее адекватно представляющий дидактический аппарат издания, чья роль состоит в ориентировании и управлении учебной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка.

Если обратиться к жанру *методическая записка*, то в **издательской практике** он относится к методическому аппарату учебного издания, направленному на организацию усвоения материала, что усиливает дидактические возможности учебного издания. Методическая записка как учебно-дисциплинарное текстовое образование способствует решению дидактической (инструментальной) задачи – вербальное управление автором процессами концептуализации мира обучаемых в условиях опосредованной образовательной деятельности при овладении иностранным языком.

По форме представления методическая записка – это книжный профессионально ориентированный письменный текст, бытующий в специальном общении (педагогическая коммуникация) в рамках учебного издания. По функции методическая записка коммуникативно-информационный дискурсивный жанр, направленный на расширение обучающего потенциала учебной книги. С учетом критерия прагматической специализации такой жанр может быть определен как инструктивный, имеющий особую целевую ориентацию.

Предложенная в диссертации комплексная модель дискурсивного анализа жанра *методическая записка* отражает характер коммуникативного взаимодействия *адресанта* и *адресата*, где значимым компонентом является жанр методической записки как область взаимодействия в институционально-ориентированном общении. В рамках данной модели выявлены маркеры коммуникативно-прагматических категорий диалогичности и стратегичности, характерные для методической записки. Установлено, что учебно-дидактическая коммуникация основана на диалогичности как фундаментальном качестве.

В работе отмечается, что *адресованность*, т.е. направленность на адресата, является определяющим фактором в появлении методической записки. Адресант методической записки квалифицируется как институциональный, представляющий педагогическое «дискурсивное сообщество» (J.Swales), рассматриваемое как иерархически организованная группа экспертов в той или иной сфере образования, подчиняющихся определенным нормам и объединяемых тем, что они владеют определенным набором жанров, посредством которых осуществляют свои коммуникативные цели (передача знаний и ценностей, создание учебной продукции и т.д.).

АДРЕСАНТ (институционализованный)	
ИЗДАТЕЛЬСТВО (коллегиальный адресант)	АВТОР (Ы) (индивидуальный адресант)

Выявлено, что в методической записке институциональный полиадресант представлен как издательством, где публикуются учебные книги, так и автором учебной книги. При этом издательство представляет собой коллегиальный адресант, поскольку большой коллектив готовит к изданию и распространению учебник для обеспечения образовательного процесса, отвечает за качество его исполнения и методическое наполнение. Индивидуальный адресант представлен автором (авторами), создавшим (и) учебное издание по своей инициативе или по заказу издательства. Языковым механизмом позиционирования адресанта в учебно-дидактическом дискурсе является использование местоимений 1-го лица единственного или множественного числа – я /мы /nous.

Всегда предшествуя тексту учебника как предтекстовый элемент, методическая записка объективирует личный опыт педагогов. При этом авторство не скрывается и обозначено четко:

- *Pendant des années, nous avons orienté et formé des milliers d'enseignants, pendant des décennies nous avons été à l'écoute du monde. Cette longue et vaste expérience nous a conduits à proposer un produit qui n'a qu'une seule ambition: mener l'élève ou l'étudiant au bout de la route qu'il aura décidé de prendre avec nous* [Greffet 1988: 5].

Авторы учебных изданий являются, как правило, официальными представителями социального института образования или теми, кто с иной профессией пришел в образовательную сферу по ряду причин, но для тех и других характерны профессионально значимые качества и умения, позволяющие эффективно осуществлять обучающую деятельность:

- Автор этой книги не университетский германист, а журналист, занимающийся внешней политикой. Его увлечение немецким языком,

однако, является результатом изучения германистики, а его «политико-языковая» аргументация – результатом сравнительных наблюдений во многих странах. Так как задачей журналиста является посредничество между чистой наукой и заинтересованным любителем с учетом актуальности общественной ситуации, то эта книга может привлечь внимание самых различных читателей [Штарк 1996: 8].

Коллективные имена и институционально-ролевые маркеры в учебно-дидактическом дискурсе служат средством обозначения роли адресанта в рамках института образования:

- Китаисты старого поколения, и ваш покорный слуга в их числе, помнят, что вплоть до 60-х годов прошлого века в российских вузах практически не изучалась, в частности, такая важнейшая особенность китайского произношения. <...> Творческое сотрудничество этих двух талантливых педагогов – Т.П. Задоевко и Хуан Шуин – поставило преподавание китайского языка на качественно новую основу, и все, кто имел счастье учиться у них, до сих пор благодарны за это своим первым учителям [Крюков 2010: 3].

Как показывает анализ материала, для жанра учебника важны социальный статус автора (ов) методической записки, их компетентность и уровень знаний в конкретной сфере деятельности (в данном случае – преподавание иностранного языка). Авторы могут прямо указывать на свой значительный опыт преподавания в данной сфере знаний:

- Notre expérience de l'enseignement nous permet de constater que ce public se caractérise par une connaissance suffisante de sa spécialité professionnelle [Bajard, Sibieude 1987: 2].

- <...> опыт показал, что у очень многих студентов разница между уровнем знаний, с которым они должны были бы выйти из средней школы, и уровнем реальным заключается как раз в недостаточном знании основ английского языка [Тер-Минасова 1997: 3].

- «Немецкая грамматика с упражнениями» возникла из работы, потребностей и опыта Немецкого института для иностранцев Берлинского университета [Шульц, Зундермайер 1999: 5].

Авторы могут указывать на терциарное участие конкретного специалиста, не обозначенного в числе создателей учебного комплекса:

- Nous tenons à remercier Michel Dumas pour sa précieuse collaboration et son soutien chaleureux [Bertocehini, Costanzo 1991: 2].

- Автор концепции Ю.Н. Глухова и соавторы С.В. Колядко и К.Е. Панфилова выражают особую благодарность сотрудникам Центра французского языка Санкт-Петербурга и лично Т.Л. Чистяковой, за ценные советы, а также за моральную поддержку [Глухова, Колядко, Панфилова 2009: 5].

Более того, авторы стремятся указать на статус третьих лиц и их конкретный вклад в апробацию учебного издания. При этом текст благодарности выделен на странице тем, что помещен в сильную финальную позицию или заключен в рамку.

Категория адресата как одного из антропоцентров письменной коммуникации, является важной составляющей учебно-дидактического текста, где обязательно представлены лингвистические способы и средства выраженности присутствия читателя в учебном издании.

В модели учебно-дидактического дискурса *адресат* является одной из инвариантных составляющих.



Следует отметить, что в учебно-дидактическом дискурсе фактически представлен *полиадресат* – *институциональные структуры* (учебное заведение, медиациентр, библиотека и т.п.), где предлагаются и используются в образовательном процессе учебные издания по иностранному языку. К таковым, в частности, можно отнести находящиеся в России образовательные центры: Американский центр, Гете-Институт, Институт Сервантеса, Французский культурный центр, Центр итальянского языка, Голландский образовательный центр, Отдел японской культуры «Japan foundation», Латиноамериканский культурный центр им. Симона Боливара и др., миссия которых знакомить преподавателей иностранных языков с современной учебной литературой по предмету.

Адресат может быть представлен одним лицом (конкретным учащимся), группой лиц (класс), обществом в целом. При этом адресат может быть институциализированным, если обучение иностранным языкам происходит в рамках образовательного учреждения, и неинституциализированным, если язык изучается самостоятельно, в семье и т.п. Целевой аудиторией методической записки всегда выступают те лица, которые изучают / преподают иностранный язык и интересуются процессом усвоения содержания учебного издания.

В рамках коммуникативного взаимодействия *адресат* может рассматриваться отправителем информации как *обобщенный прогнозируемый*

[Формановская 2007: 175], с которым автор учебного издания надеется вступить в опосредованное дистантное общение:

- *Эти тексты рассчитаны на любознательных студентов или же на тех, кто усвоил материал урока быстрее своих товарищей* [Благая 2006: 4].
- *Настоящий учебник не только для тех, кто хотел бы больше узнать о японской действительности и тем самым сделать свое пребывание в Японии более комфортным, но и для тех, кто лишен возможности посещать занятия японским языком* [Танигути и др. 2005: 6].

О том, что такое взаимодействие возможно, свидетельствует следующий пример, подтверждающий равнодушное отношение читателей, присылающих свои замечания и предложения авторам учебных книг:

- *Мы благодарим читателей, приславших нам свои замечания и предложения, большая часть из которых была учтена при подготовке данного издания к печати* [Крюков 2010: 4].

Во французских учебных изданиях авторы методических записок обозначают адресата такими терминами, как *élèves, étudiants, apprenants, enseignants, utilisateurs*. В частности, авторы учебных изданий в методической записке стремятся к установлению обратной связи с адресатом, обозначенным обобщающим термином *les utilisateurs* (= пользователи), для возможного улучшения качества предлагаемого издания:

- *Que les utilisateurs veuillent bien nous faire part de leur remarques afin de mieux nous mettre en mesure d'améliorer la qualité et l'efficacité de ce recueil* [Capelle, Grellet 1982: 3].

В методической записке наблюдается прямое обращение обобщающего характера, когда автор интимизирует степень речевого контакта за счет обращения с эмотивными прилагательными *уважаемый, дорогой*, что позволяет преодолеть степень неопределенности адресата:

- *Уважаемый учитель! В последнее время произошла смена парадигмы в иноязычном образовании* [Богданова, Артамонов 2007: 4].
- *Дорогие друзья! Перед вами учебный комплекс «There is Nothing Like Travelling»* [Латышева 2000: 7].

Адресованность издания может четко оговариваться авторами в самом названии учебного пособия:

- *Gramm'ados, niveau débutant : Grammaire du français pour adolescents* [Lopes, Le Bougnec 2003]. (Gramm'ados, начальный уровень: Грамматика французского языка для подростков).
- *Французский язык для экономистов* [Аксенова и др. 1999].
- *Немецкий язык для юристов* [Кравченко 2004].

Разграничивают специализированные сигналы адресованности [Воробьева 1993: 307–308], в числе которых:

**вопросительные предложения:**

- *Quels sont les objectifs de la méthode?* [Bajard, Sibieude 1987: 2].
- *Saurais-je m'effacer, serais-je capable de me taire chaque fois que je suggère «on laisse faire», «on attend les questions des étudiants»?* [Seignoux 2000: 3].
- *Какую роль играет культурное и языковое наследие для такой огромной страны, которая, с одной стороны, состоит не только из этнических русских, и, с другой стороны, в ее новых границах охватывает не всех русских?* [Штарк 19969: 8].

**побудительные предложения:**

- *Regarde bien tous les dessins qui illustrent les pages* [Kannas, Schulthess, Pierron 1990: 4].

**восклицательные предложения:**

- *Amuse-toi bien!* [Kannas, Schulthess, Pierron 1990: 4].
- *Удачи вам!* [Латышева 2000: 8].

В целом, такие специализированные сигналы, судя по результатам исследования практического материала, характерны для методических записок в изданиях, адресованных детской или молодежной аудитории. Для подавляющего большинства текстов этого жанра, характеризующихся нейтральным стилем изложения, такие сигналы не свойственны.

Учебно-дидактический дискурс предполагает усвоение определенной системы коммуникативных правил и технологических приемов в рамках организованного общения, направленного на решение прикладных педагогических задач (в предметной области «иностранный язык»). Выделен ряд коммуникативно-прагматических стратегий, используемых в методической записке. Метадискурсивную стратегию квалифицируют как *стратегию достижения* коммуникативной или учебной цели [Давер 2008: 19], основанную на кооперативном (диалоговом) подходе, реализуясь с помощью тактик использования аппарата ориентировки издания (сведений пояснительного характера, дополняющих основной текст, помогающих лучше понимать его, облегчающих пользование учебной книгой); тактики авторской индивидуальности; использования паралингвистических средств; тактики валоризации. Управление деятельностью потенциальных пользователей учебным изданием носит рекомендательный характер, что имплицитно предполагает коммуникативный опыт учащихся, полученный в процессе социализации, а также профессиональный опыт коллег, которые будут работать с предлагаемым учебным материалом:

- *Если вы решили работать с нашим курсом самостоятельно, предлагаем одну из схем наиболее успешного его освоения* [Латышева 2000: 7].

Установлено, что наибольшее потенциальное воздействие на адресата, получающего информацию при использовании метадискурсивной стратегии,

оказывают авторитетные источники информации, к которым относятся знатоки-эксперты, а также те, кто предьявляет убедительные аргументы [Борисова 2005].

О том, что автор может иметь не только педагогический опыт, но и другие качества (глубокое знание языка, переводческая деятельность, контакты с носителями языка, научная квалификация), способствовавшие созданию учебника, говорит следующий пример:

- *Учебник создан не только в результате преподавательской деятельности, но и переводческой практики, общения с носителями языка, представителями различных слоев общества и с китайскими лингвистами в ходе многократных поездок в Китайскую Народную Республику. Автор учебника владеет китайским языком с восьми лет, профессионально занимается им последние двадцать с лишним лет, защитил две диссертации по теории языка, с 1990 г. трудится в качестве преподавателя китайского языка и переводчика [Курдюмов 2006: 7].*

Содержательный аспект методической записки состоит в его концептуальной направленности на формирование положительного и адекватного восприятия учебного издания. Неслучайно одной из важных тактик, используемых для реализации данной метадикурсивной стратегии, является тактика валоризации издания как аксиологический аспект аргументации, когда ценностные оценки учебного издания как полезного и нового в методическом плане повышают коммуникативный потенциал предлагаемой учебной книги:

- *Перед началом работы с этим учебно-методическим комплектом рекомендуем ознакомить обучающихся с его отличительными особенностями: новыми персонажами, структурой, интересными моментами, ожидающими их в течение учебного года <...> Очень интересны аудиозаписи, которые сделаны учащимися школы г. Ойскирхен (земля Северный Рейн-Вестфалия, ФРГ), а также взрослыми – учителями и жителями города. Было записано 12 новых песен в оригинальном исполнении специально созданного молодежного музыкального коллектива [Радченко, Хебелер 2009: 3].*

В изданиях по иностранному языку важным фактором для использования тактики валоризации является соответствие учебной книги требованиям, принятым Европейским языковым стандартом в 1998 г. (Cadre européen commun de référence pour les langues), ссылку на который обязательно делают авторы:

- *Данное учебное пособие направлено на обеспечение уровня подготовки, соответствующего уровням A2-B1 / B2-C1 по европейской шкале, определяющей градацию уровней владения иностранным языком, регламентированную в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», в связи с чем, каждый модуль имеет двухуровневую структуру и*

соответствующие уровню пометы: A2–B1 (средний уровень); B2–C1 (продвинутый уровень) [Глухова, Колядко, Панфилова 2009: 4].

- *Secretariat.com est accessible à un niveau élémentaire (fin du A1, début du A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)*[ Daill 2005 : 3].

Эпистемические стратегии находят свое воплощение в различных тактиках, которые смыкаются с мотивационными факторами, поскольку включают в себя принятие решения о начале деятельности по результатам ориентировки в учебной или коммуникативной ситуации, и, следовательно, присутствуют в стратегической компетенции любой деятельности. Показано, что основные эпистемические, или предметные, стратегии жанра *методическая записка* – информирующая и организующая. Информированная стратегия реализуется посредством тактики таксономической программной композиции, а организующая стратегия воплощается за счет тактики прямого побуждения.

Как показал проведенный контент-анализ методических записок на французском языке тезаурус данных текстов отражает специфику лексики, которая связана с деятельностным подходом в обучении. Наиболее репрезентативны существительные, отражающие предметную сферу «иноязычное образование»: *environnement* (européen), *apprentissage* (langue), *éducation*, *communication*, *organisation*, *production* (écrite), *unité du texte*, *activité écrite*, *fiche du vocabulaire* и др. Среди прилагательных, квалифицирующих деятельность в рамках иноязычного образования, самыми активными в текстах методических записок являются следующие: *oral*, *grammatical*, *communicatif*, *nouveau*, *professionnel*, *authentique*, *culturel*, *lexical*, *objectif*, *fonctionnel*. Среди самых используемых глаголы, связанные с мыслительной и речевой деятельностью при освоении языкового материала: *comprendre* (понимать), *apprendre* (изучать), *utiliser* (использовать), *corriger* (исправлять), *travailler* (работать, прорабатывать), *parler* (говорить), *exprimer* (объяснять), *demander* (спрашивать), *expliquer* (объяснять) и др. В результате применения такой стратегии у обучаемого происходят изменения в знаниях, изменение установок (при изучении иностранного языка). При этом важно учесть, что тезаурус методической записки, репрезентирующей учебно-дидактический курс предоставляет систематизированную информацию в предметной области «иноязычное образование».

Предпринятое исследование является звеном в изучении человеческого фактора в языке, поскольку диалог с пользователем учебной книги исходит как от издателя, так и от автора, что выражается языковыми и паралингвистическими средствами с учетом экстралингвистических факторов. Теоретическое осмысление учебно-дидактического дискурса как институционального образования и его жанра *методическая записка* дает возможность дальнейшей разработки проблемы методического аппарата ориентировки учебных изданий, определяющего в значительной мере успех учебной книги на рынке книжной продукции, а также продолжить разработку таких кардинальных проблем теоретической лингвистики, как

речевое воздействие, оптимизация социальной функции языка. Исследование коммуникативного потенциала жанра *методическая записка* подводит к актуальной проблематике современной прикладной лингвистики, имеющей лингвистический потенциал – кодирование информации вербальными и иконическими средствами в печатном тексте учебного издания. Данное исследование является шагом на пути дальнейших исследований дискурсивного жанра письменной педагогической коммуникации как перспективного объекта лингвистического анализа.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

**Научные статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:**

1. Герасимова С.А. Имя автора в структуре методической записки учебного издания [Текст] / **Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»**. 2010. – № 2 (6). – С. 111-117. (0,44 п.л.)
2. Герасимова С.А. О характере коммуникативных отношений в дискурсивном жанре *методическая записка* // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. 2011. № 5. Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-5-2011/philology/gerasimova.pdf> (0,44 п.л.)
3. Герасимова С.А. Антропоцентрический подход к языку. [Текст] / **Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»**. – 2011.–№ 2 (8). – С. 103-107. (0,44 п.л.)

#### **Статьи, опубликованные в сборниках научных трудов**

4. Герасимова С.А. Роль методической записки в архитектонике учебного издания [Текст] // Языковой дискурс в социальной практике: Сборник научных трудов.– Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – С. 58-61 (0,17 п.л.)
5. Герасимова С.А. Роль адресата в письменной педагогической коммуникации. [Текст] // Язык и мысль: традиции и новые парадигмы. Вторые Ярославские лингвистические чтения: сборник научных трудов Международной конференции 16-18 июня 2009 года: в 2 т./ отв. ред. О.С. Егорова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – Т. 2. – С. 65-67 (0,19 п.л.)
6. Герасимова С.А. Роль человеческого фактора в изучении коммуникации [Текст] // Сборник работ молодых ученых МГПУ. Вып. XXVII / Под общ. ред. Е.Н. Геворкян; отв. ред. Ю.Н. Рыбин; сост. М.С. Володько – М.: МГПУ, 2009. – С. 42-47 (0,23 п.л.)

7. Герасимова С.А. Текст методической записки (avant-propos) как часть учебно-дидактического аппарата издания [Текст] // Универсум языка и личности: сборник статей по материалам научной конференции с международным участием (МГПУ, 24-26 сентября 2009 г.) / Отв. ред. Л.Г. Викулова. – М.: МГПУ, 2009. – С 41-43 (0,1 п.л.).
8. Герасимова С.А. Педагогический дискурс как один из особых видов институционального дискурса [Текст] / Материалы VII научно-практической конференции «Человек в информационном пространстве»: межвузовский сборник научных трудов / под науч. ред. Н.В. Аниськиной: в 2 т. – Вып. 9. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – Т. 2. – С. 105-110 (0,2 п.л.).
9. Герасимова С.А. Диалогичность как фактор оптимизации коммуникативного потенциала методической записки [Текст] // Французский язык и культура Франции в России XXI века / материалы XV межд. научно-практической конференции Школы –семинара им. Л. М. Скредлиной «Французский язык и культура Франции в России XXI века». Нижний Новгород 27–28 сентября 2011 г. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2011. – С. 38–42 (0,31 п.л.).





102

Заказ № 147. Объем 1 п.л. Тираж 100 экз.  
Отпечатано в ООО «Петроруш».  
г.Москва, ул.Палиха 2а.тел.(499)250-92-06  
[www.postator.ru](http://www.postator.ru)